

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
ESCUELA DE POSTGRADO**



**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS  
EN ESTUDIANTES DE 5º DE SECUNDARIA DE LAS II.EE DE LA  
RED 11 - ANCÓN - UGEL 04, 2015**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

**PRESENTADO POR:  
Br. ARTURO FEDERICO UTRILLA ROQUE**

**HUÁNUCO – PERÚ  
2016**

## **DEDICATORIA**

A mi madre Agripina, que me acompaña eternamente.

A mi padre Gregorio, por su exigente aliento.

A mi esposa Yvone, por su apoyo incansable.

A mis hijas, Gina y Chriss que son mi dichosa motivación.

## **AGRADECIMIENTO**

A mis amigos, Luis y Jhon, por sus valiosos aportes y su incondicional ayuda profesional.

A mi asesor, Dr. Pedro Villavicencio, por haberme guiado con sabiduría en este trabajo.

## RESUMEN

El presente estudio de investigación se realizó con el objetivo de determinar si existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

Este estudio es pertinente y se justifica por su valor teórico, utilidad práctica y relevancia educativa. El tipo de investigación utilizado es la investigación descriptivo-correlacional con diseño no experimental de corte transversal. La población de estudiantes de 5º de secundaria de las instituciones educativas de la Red 11 - UGEL 04 estaba conformada por 389 estudiantes, de los cuales se tomó una muestra por conveniencia conformada por 118 estudiantes de ambos géneros. Para la recolección de datos se aplicaron dos instrumentos: el test ACRA, escala de estrategias de aprendizaje, de Román y Gallego (1994), y el test de comprensión de lectura, de Violeta Tapia y Maritza Silva.

El procesamiento de datos determinó el grado de relación entre las variables. Según el Coeficiente de Spearman  $r_s = 0,67$ , posee una correlación positiva media de acuerdo con los índices de correlación entre las variables estrategias de aprendizaje y comprensión de textos.

De este modo, se confirma la hipótesis planteada y se concluye que existe relación significativa y positiva entre las variables de estudio.

**PALABRAS CLAVE:** Estrategias de aprendizaje, Comprensión de textos

## Abstract

The present study of investigation was realized by the aim to determine if exists significant relation between Learning strategies and Comprehension of texts in the students of 5<sup>o</sup> of secondary of the Network 11 - Ancon - UGEL 04, 2015.

This study is pertinent and justifies itself for his theoretical value, practical usefulness and his educational relevancy. The type of investigation used is the applied investigation, with the design of not experimental investigation of court transactional, descriptive method correlacional. The population of students of of 5<sup>o</sup> secondary of the Network 11 - UGEL 04 was shaped by 389 students, of which there took a statistical sample shaped by 118 students of both genders. For the compilation of information were applied two instruments: ACRA Learning Strategies Scale of Roman Gallego (1994) and Reading Comprehension test of Violeta Tapia M.

The processing of information determined the degree of relation between the variables. According to the Coefficient of Spearman  $r_s = 0,67$ , exist a positive correlation between the variables: learning strategies and comprehension of texts.

Thus, the raised hypothesis is confirmed and it is concluded that there exists significant and positive relation between the variables of study.

Key words: Learning strategies, Comprehension of texts

## Introducción

Una de las grandes preocupaciones de la educación peruana es el bajo nivel de comprensión de textos que tienen nuestros estudiantes de Educación Básica Regular. Así lo demuestran, por ejemplo, los resultados de nuestra participación en la exigente prueba internacional PISA (participan estudiantes de 15 años de edad), en los años 2000, 2009 y 2012, en las que el Perú ocupó el último lugar en comprensión lectora.

Frente a ello, era menester realizar estudios que permitiesen conocer algunas de las variables que se relacionan y puedan incidir en el nivel de comprensión de textos de los estudiantes.

La presente investigación titulada **Estrategias de aprendizaje y comprensión de textos en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015**, plantea que existe relación entre estas variables, y a partir de sus resultados, propone dar mayor relevancia al desarrollo de habilidades y manejo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes para que mejoren su nivel de comprensión de textos.

Las estrategias de aprendizaje son actividades que se realizan de manera consciente e intencional, que implican una secuencia de acciones realizadas de forma deliberada y planificada sobre qué y cómo encadenar una serie de procedimientos para lograr una determinada meta (Pozo, 1996 y Monereo, 1994). Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de

pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989).

No se puede pedir a los alumnos que lean y comprendan el texto, si no se les enseña qué es lo que deben hacer y cómo para comprender lo leído (Hernández y Quintero, 2001). Además, no solo se debe evaluar los resultados de su lectura, sino los procesos mentales que activan y aplican en su comprensión.

Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener procesos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos procesos. Bernardo (2000), plantea que las estrategias de aprendizaje como modos de aprender, o se usan metacognitivamente o dejan de ser estrategias como tales.

Este trabajo se basa en la clasificación de Román y Gallego (1994), quienes consideran cuatro tipos de estrategias (tres de tipo cognitivas y una de tipo metacognitiva): estrategias de adquisición, estrategias de codificación de información, estrategias de recuperación de información (cognitivas), y estrategias de apoyo al procesamiento (metacognitivas).

De otra parte, la competencia de comprensión de textos escritos se evidencia cuando el estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello debe construir el significado del texto basándose en sus experiencias,

conocimientos previos y en el uso de estrategias específicas (Rutas de aprendizaje, versión 2015). Sin embargo, esta competencia aún está lejos de alcanzarse; ya sea por los efectos de la práctica pedagógica tradicional o porque a los maestros aún les cuesta enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas para la construcción de aprendizajes significativos.

Si se parte del hecho de que el aprendizaje depende del mismo sujeto y que es un proceso deliberado (Colombo, Sulle y Curone, 2004), la escuela está obligada a propiciar en el estudiante la conciencia y el autocontrol de sus propios procesos mentales, en este caso los referidos a la lectura, con el fin de optimizarlos. Por otra parte, se debe recordar que la edad influye en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Brown y Smiley, 1978), por lo que es deseable que estudiantes de 15 a 17 años, que ya culminan su etapa escolar y están cercanos al inicio de su formación profesional, logren desarrollar un alto nivel de conocimiento y control sobre sus estrategias de aprendizaje y actividades cognitivas, en especial las relacionadas con la lectura, por ser esta una herramienta de gran importancia para el desarrollo intelectual.

La investigación contiene cuatro capítulos. En el capítulo I, Problema de investigación, se considera la formulación del problema, los objetivos, la justificación, los alcances, la formulación de la hipótesis y la identificación y clasificación de las variables de estudio.

En el capítulo II, que constituye el marco teórico, se plantea los antecedentes de la investigación, las bases teóricas y la definición conceptual de términos.



El capítulo III, Marco metodológico de la investigación, aborda el tipo y diseño de investigación, operacionalización de las variables, estrategia para la prueba de hipótesis, población, muestra, los respectivos instrumentos de recolección de datos y la descripción del proceso de prueba de hipótesis.

El capítulo IV, Resultados, considera la presentación, análisis e interpretación de los datos y los procesos de prueba de hipótesis.

Se finaliza con las conclusiones, recomendaciones y la correspondiente bibliografía y anexos.

**El tesista**

## ÍNDICE DE CONTENIDO

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| DEDICATORIA .....                        | i                                    |
| AGRADECIMIENTO .....                     | ii                                   |
| RESUMEN .....                            | iii                                  |
| Abstract.....                            | <b>¡Error! Marcador no definido.</b> |
| Introducción .....                       | v                                    |
| CAPÍTULO I                               |                                      |
| EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....        | 1                                    |
| 1.1. Descripción del problema.....       | 1                                    |
| 1.2. Formulación del problema.....       | 5                                    |
| 1.2.1. Problema general .....            | 5                                    |
| 1.2.2. Problemas específicos .....       | 5                                    |
| 1.3. Objetivos.....                      | 6                                    |
| 1.3.1. Objetivo general .....            | 6                                    |
| 1.3.2. Objetivos específicos.....        | 6                                    |
| 1.4. Hipótesis .....                     | 7                                    |
| 1.4.1. Hipótesis general.....            | 7                                    |
| 1.4.2. Hipótesis específicas.....        | 7                                    |
| 1.5. Variables de estudio .....          | 8                                    |
| 1.6. Justificación e importancia .....   | 9                                    |
| 1.7. Viabilidad .....                    | 10                                   |
| 1.8. Limitaciones.....                   | 11                                   |
| CAPÍTULO II                              |                                      |
| MARCO TEÓRICO .....                      | 12                                   |
| 2.1. Antecedentes.....                   | 12                                   |
| 2.1.1. Antecedentes nacionales .....     | 12                                   |
| 2.1.2. Antecedentes internacionales..... | 16                                   |
| 2.2. Bases teóricas .....                | 19                                   |

|   |    |
|---|----|
| 2.2.1. Estrategias de aprendizaje .....                                 | 19 |
| 2.2.2. La lectura: Comprensión de textos .....                          | 39 |
| 2.3. Definiciones conceptuales .....                                    | 57 |
| 2.4. Bases epistémicas .....  | 58 |
| 2.4.1. Nuevo enfoque por competencias .....                             | 58 |
| 2.4.2. Enfoque comunicativo y textual .....                             | 59 |
| CAPÍTULO III  |    |
| MARCO METODOLÓGICO .....  | 60 |
| 3.1. Tipo de investigación .....  | 60 |
| 3.2. Diseño y esquema de la investigación .....                         | 60 |
| 3.2.1. Diseño .....   | 60 |
| 3.2.2. Esquema de investigación.....                                    | 61 |
| 3.3. Población y muestra .....  | 61 |
| 3.3.1. Población .....  | 61 |
| 3.3.2. Muestra .....  | 62 |
| 3.4. Definición operativa del instrumento de recolección de datos ..... | 62 |
| 3.4.1. Test de escalas de estrategias de aprendizaje ACRA.....          | 62 |
| 3.4.2. Test de comprensión de lectura .....                             | 63 |
| 3.5. Técnicas de recojo, procedimiento y presentación de datos.....     | 63 |
| 3.5.1. Técnicas de recojo .....   | 63 |
| 3.5.2. Procesamiento de los datos .....                                 | 64 |
| 3.5.3. Presentación de datos.....                                       | 65 |
| CAPÍTULO IV   |    |
| RESULTADOS.....   | 66 |
| 4.1. Resultados del trabajo de campo.....                               | 66 |
| 4.2. Contrastación de hipótesis.....                                    | 76 |
| CAPÍTULO V  |    |
| DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....  | 87 |
| CONCLUSIONES .....  | 92 |
| SUGERENCIAS.....  | 94 |

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| BIBLIOGRAFÍA.....                   | 96  |
| ANEXOS.....                         | 101 |
| ANEXO 1                             |     |
| CUADRO DE CONSISTENCIA.....         | 102 |
| ANEXO 2                             |     |
| 1. TEST ACRA.....                   | 104 |
| ANEXO 3                             |     |
| TEST ACRA.....                      | 106 |
| ANEXO 4                             |     |
| TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA..... | 113 |
| ANEXO 5                             |     |
| TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA..... | 115 |
| ANEXO 6                             |     |
| HOJA DE RESPUESTAS .....            | 124 |

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1. Descripción del problema**

El bajo nivel de comprensión de textos escritos se ha convertido en uno de los graves problemas y, tal vez, en uno de los grandes retos de la educación peruana. Nuestra participación en PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) 2000, 2009 y 2012, que evaluó a estudiantes de 15 años de edad, refleja esta triste realidad, ya que en todas ellas ocupamos el último lugar.

Pese a las medidas tomadas por el MINEDU, como la “Declaración de Emergencia Educativa” expedida por el D.S N° 29-2003.ED. que propiciaba la aplicación de estrategias correctivas en la enseñanza de la comprensión lectora, y el Plan Lector en las instituciones educativas de Educación Básica Regular con la R. M N° 0386-2006-ED como una estrategia para desarrollar el hábito lector y mejorar los niveles de comprensión lectora, la situación no ha cambiado. A partir del 2006 la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), instancia técnica del Ministerio de Educación, realiza anualmente las evaluaciones censales a los estudiantes (ECE) del segundo grado de primaria para identificar el nivel de logro de comprensión de lectura y matemática. En educación secundaria recién este año se ha programado la evaluación ECE 2015 para 2º año. Por tanto, las únicas referencias de logros de aprendizaje en

comprensión lectora para este nivel educativo son las que proporciona la evaluación internacional PISA.

La competencia de comprensión de textos escritos de nuestros estudiantes, en todos los niveles educativos, está en bajo nivel; aún no se logran los propósitos nacionales de tener estudiantes con competencia lectora que les permita, por ejemplo, reconocer la estructura textual, reconstruir la secuencia, parafrasear el contenido, sintetizar el contenido en organizadores gráficos, establecer relaciones entre las ideas, formular hipótesis, deducir significados, determinar el tema, subtemas, idea principal y opinar sobre el tema tratado.

La razón podría ser porque la lectura sigue hoy “enseñándose” en el aula como si fuese un simple proceso de transferencia de información, prescindiendo de los conocimientos previos del lector y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de textos. En este panorama, los docentes deben tomar conciencia del problema e incorporar nuevas estrategias pedagógicas dentro del aula de clase.

Otros factores que pueden influir en el bajo rendimiento de los estudiantes son los métodos de aprendizaje de la lectura y los modelos de comprensión aplicados por el sistema escolar tradicional cuyo carácter mecanicista asume las tareas de lectura desde una perspectiva literal y fragmentaria, privilegiando las informaciones explícitas por sobre las implícitas, en las que se realizan lecturas descontextualizadas y sin significatividad para el estudiante, al no

considerar sus intereses, necesidades, contexto y esquemas cognitivos, ni la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de lectura.

Hoy el estudiante debe ser protagonista de su aprendizaje, y para ello, tiene que manejar y autorregular adecuadamente las estrategias de aprendizaje que le permitan construir sus aprendizajes con autonomía y desarrollar competencias como la comprensión de textos escritos.

Campione y Brown (1978) afirman: “El alumno que soluciona problemas de manera eficiente es aquel que integra las conductas estratégicas de naturaleza cognitiva (los procesos de control), con el autoconocimiento cognitivo” (la metacognición). Por su parte, López y Arciniegas (2002) señalan que las estrategias de lectura implican procedimientos cognitivos y metacognitivos que el lector realiza con el objetivo de comprender mejor un texto, en donde lo cognitivo tiene que ver con el conocimiento y la forma de lograrlo.

Por ello, la psicología cognitiva, la lingüística del texto, la psicolingüística, la pragmática, entre otras ciencias, plantean un nuevo enfoque para el aprendizaje, el enfoque por competencias, basado en el constructivismo y el aprendizaje significativo. Con respecto a la comprensión de textos se considera como un proceso de interacción entre el texto y el lector, quien reconstruye el significado en base a sus experiencias y el uso de estrategias de comprensión.

Según Rodríguez (2004) las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar estos progresos. Mientras que la cognición implica tener destrezas cognitivas, la metacognición se refiere a la conciencia y el control consciente sobre esos procesos cognitivos.

Para Palincsar y Brown (1997), las estrategias metacognitivas permiten al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras.

El estudiante por su parte debe identificar sus debilidades a través de un proceso más consciente y reflexivo, para encontrar las estrategias que le permitan aprender a aprender y mejorar su lectura. De este modo, se convertirá en un aprendiz estratégico que puede aprender por sí mismo y dirigir su propio aprendizaje a través del dominio consciente de sus recursos para construir objetivos, definir los procedimientos necesarios, emplearlos, y evaluar sus efectos.

La presente investigación se realizó para demostrar la relación entre las estrategias de aprendizaje –cognitivas y metacognitivas– y la comprensión de textos escritos, y a partir de sus resultados, proponer dar mayor relevancia al desarrollo de habilidades y manejo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes para que mejoren su nivel de comprensión de textos. No es posible generalizar sus resultados a otros contextos, a pesar de que se encuentren en situaciones similares.



## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015?

### **1.2.2. Problemas específicos**

1.2.2.1. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de adquisición de la información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015?

1.2.2.2. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de codificación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015?

1.2.2.3. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de recuperación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015?

1.2.2.4. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Conocer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

1.3.2.1. Determinar la relación que existe entre las estrategias de adquisición de la información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

1.3.2.2. Determinar la relación que existe entre las estrategias de codificación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

1.3.2.3. Determinar la relación que existe entre las estrategias de recuperación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

1.3.2.4. Determinar la relación que existe entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

## **1.4. Hipótesis**

### **1.4.1. Hipótesis general**

**Hi:** Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

### **1.4.2 Hipótesis específicas**

**Hi1:** Existe relación significativa entre las estrategias de adquisición de la información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

**Hi2:** Existe relación significativa entre las estrategias de codificación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

**Hi3:** Existe relación significativa entre las estrategias de recuperación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11- Ancón - UGEL 04, 2015.

**Hi4:** Existe relación significativa entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

### 1.5. Variables de estudio

✓ **Variable independiente**

Variable X = **Estrategias de aprendizaje**

✓ **Variable Dependiente**

Variable Y = **Comprensión de textos**

### 1.6. Operacionalización de variables

Las variables quedan operacionalizadas de la siguiente manera:

| Variabes                   | Áreas  | Instrumento  | Intervalo   | Indicador                             |
|----------------------------|--|--|---|---------------------------------------|
| Estrategias de aprendizaje | -Estrategias de adquisición de información.  | Prueba ACRA<br>-Estrategias de adquisición de información. | [65 - 80 ]<br>[50 - 65 ><br>[35 - 50 ><br>[20 - 35 >  | Muy bueno<br>Bueno<br>Regular<br>Bajo |
|                            | -Estrategias de codificación de información. | -Estrategias de codificación de información.               | [151-184 ]<br>[116 -151><br>[81 - 116 ><br>[46 - 81 > | Muy bueno<br>Bueno<br>Regular<br>Bajo |
|                            | -Estrategias de recuperación de información  | -Estrategias de recuperación de información                | [60 - 72]<br>[46 - 60><br>[32 - 46><br>[18 - 32>      | Muy bueno<br>Bueno<br>Regular<br>Bajo |
|                            | -Estrategias de apoyo al procesamiento       | -Estrategias de apoyo al procesamiento                     | [116- 143]<br>[89 - 116 ><br>[62 - 89 ><br>[35 - 62 > | Muy bueno<br>Bueno<br>Regular<br>Bajo |
| Comprensión lectora.       | -Escala general                              | Prueba de comprensión lectora                              | [25 - 38 ]<br>[23 - 25 ><br>[20 - 23 ><br>[ 0 - 20 >  | Muy bueno<br>Bueno<br>Regular<br>Bajo |

## **1.6. Justificación e importancia**

Las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora son elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón es de enorme importancia establecer si estas variables se relacionan significativamente, y, si acaso mejorando una se logre mejorar la otra.

Esta investigación se justifica como un aporte teórico sobre la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en el proceso de aprendizaje. De este modo servirá de base a otros trabajos de investigación sobre el problema del bajo nivel de comprensión de textos de los estudiantes y su relación con variables que pueden incidir en ellas, como es el caso de las estrategias de aprendizaje.

Además, en la práctica, sus resultados servirán como diagnóstico e información básica a las autoridades y comunidad educativa de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015, para que reflexionen críticamente sobre la práctica pedagógica de sus maestros, el nivel de uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión de textos de los estudiantes.

Así tomarán decisiones oportunas y pertinentes respecto al replanteamiento de prácticas pedagógicas y diseñar programas que permitan conocer y aplicar estrategias de aprendizaje para mejorar y elevar el nivel de comprensión de textos; además, formar estudiantes con competencia lectora, autónomos, estratégicos, metacognitivos y gestores de sus propios conocimientos.

### 1.7. Viabilidad

Esta investigación se hizo viable porque la relación entre la variable independiente, **estrategias de aprendizaje**, y la variable dependiente, **comprensión de textos**, están muy ligadas y son aspectos fundamentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Además se trabajó en una zona específica y accesible de la ciudad de Lima. El lugar focalizado fue la Red educativa N° 11 de la UGEL 04 que corresponde al distrito de Ancón, la población es finita: 389 estudiantes de 5º de secundaria, con una muestra representativa de 118 alumnos en quienes se realizó el estudio.

La coordinación previa con los directores de las cinco instituciones educativas y los maestros del área de Comunicación de 5º de secundaria garantizaron las condiciones favorables para la aplicación de los instrumentos.

Además, no se dependió de un financiamiento externo, sino que el estudio fue autofinanciado por el tesista; de tal forma que los materiales y recursos estuvieron al alcance.

También la bibliografía sobre el estudio brindó las fuentes necesarias para realizar la investigación sobre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos.

## **1.8. Limitaciones**

La investigación realizada presenta algunas limitaciones. Es preciso aclarar que la investigación está limitada a determinar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos. Por el tipo de muestra (no probabilística o intencionada) no es posible generalizar sus resultados a otros contextos, a pesar de que se encuentren en situaciones similares; por tanto, sus aportes servirán para los estudiantes de las instituciones públicas de la Red 11 de la UGEL 04 y no a todas las instituciones educativas de educación secundaria.

Cabe precisar que el estudio tuvo ciertas limitaciones. Por ejemplo, el universo de estudio estuvo limitado solo a los estudiantes de 5º de secundaria de instituciones públicas de la Red 11 de la UGEL 04, y no incluyó a estudiantes de instituciones privadas. La limitación de recursos económicos y el tiempo, sin duda, también afectaron la investigación.

De otra parte, en la prueba de autoevaluación de uso de estrategias de aprendizaje, como fue subjetiva, es posible que el estudiante prefirió mantener el promedio de las respuestas en un nivel aceptable o favorable para él, lo cual pudo restar algo de confiabilidad y objetividad a los resultados, especialmente en los ítems sobre los que nunca ha reflexionado y no tiene ningún referente de conocimiento previo para establecer si usa aquellas estrategias o no. Además, la densidad de ítems pudo, en algún momento, cansar y desconcentrar al estudiante.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes**

##### **2.1.1. Antecedentes nacionales**

Paucar P. (2015), **Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM**. Esta investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y la comprensión lectora en una muestra de estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional, con una muestra de 290 estudiantes de todos los ciclos académicos, a quienes se les aplicó dos instrumentos de evaluación: el MSLQ (*Motivated Strategies For Learning Questionnaire*) de Paul Pintrich y la Prueba CLP Formas Paralelas de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic. Los resultados indican que existen correlaciones significativas y positivas entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y la comprensión lectora en esta muestra de estudiantes.

Vásquez R. (2014), **Efectos del Programa “Aprendo jugando” para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron**. La investigación se basa en el aprendizaje significativo y en el constructivismo. Se aplicó en el colegio particular Lord Byron en La Molina. La muestra estuvo constituida por



20 niños de 2do grado de primaria quienes presentaban dificultades a nivel semántico en la comprensión de textos, mas no tenían dificultades perceptivas o léxicas. La distribución de los niños fue de diez en el grupo experimental y diez en el grupo control. Se utilizó la prueba de evaluación de las competencias de comprensión lectora ECLE-1, la cual fue tomada a los dos grupos (experimental y de control) antes de aplicación del programa. Seguidamente se aplicó el programa “Aprendo jugando” y al finalizar las doce sesiones de una hora se tomó nuevamente la misma prueba como postest. Al analizar los resultados, se observó que los niños que habían sido expuestos al programa mejoraron significativamente.

Santibáñez, N. y Véliz, L. (2011), **Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Isabel”- Huancayo, 2011.** El tipo de investigación fue aplicada, nivel explicativo y diseño no probabilístico. Se trabajó con una población de 865 estudiantes del primer grado, tomando una muestra no probabilística de 195 estudiantes del primer grado. La investigación determinó que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora influyen significativamente en el rendimiento académico en el área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Isabel”, Huancayo.

Mac Dowall E. (2009), **Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de**

**Educación de la UNMSM.** Es un estudio de tipo básico, con diseño no experimental, de corte transversal. La población de estudio estuvo conformada por 154 estudiantes y la muestra quedó establecida en 98 estudiantes de ambos sexos, del primer ciclo de Educación. Los instrumentos aplicados fueron el test ACRA, escala de estrategias de aprendizaje, de Román y Gallego (1994) y el test de comprensión de lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva.

En la investigación se concluye que existe relación significativa entre las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora ya que mediante la prueba de signos o también llamada prueba t, se obtuvo un valor  $p = 0.00 < 0.05$ ; es decir una probabilidad de 95%, con un 5% de margen de error. Además, que existe relación significativa entre la estrategia de aprendizaje adquisición de información y la variable comprensión lectora debido a que mediante la Prueba t. se obtuvo un valor de -7.476.

Flores, M. (2008), **Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en alumnos del 3ro y 4to año de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.** La muestra de 108 estudiantes fueron evaluados por medio de la escala de estrategias de aprendizaje ACRA, de Román y Gallego, en su versión original. El estudio fue de carácter descriptivo-cuantitativo. El rendimiento académico fue evaluado por medio de las notas finales que aparecen en las actas oficiales de las asignaturas. En las conclusiones, se determinó que existe correlación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, pues se corresponden mutuamente, ya que el aumento de uno corresponde al aumento de la otra

variable. El mayor uso de las estrategias de aprendizaje se da en los alumnos del sexto ciclo.

Olave (2008), en su investigación sobre **Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje**, cuya población estuvo constituida por 1200 estudiantes del I semestre de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco, los resultados determinan que sí existe relación entre comprensión lectora básica y complementaria y las estrategias de aprendizaje en la dimensión de codificación encontrándose estas en un nivel alto e intermedio.

Ayala, L. (2007), **Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**. Esta investigación trabajó con una muestra intencional de 100 estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial del sexto y octavo ciclo del segundo semestre académico 2005. La metodología utilizada corresponde al nivel básico de tipo descriptivo correlacional. La muestra es intencional, no probabilístico. Para medir la variable, estrategia de aprendizaje, se aplicó la escala de estrategia de aprendizaje ACRA, de Román y Gallego (1994); y para medir la variable rendimiento académico, se consideró las calificaciones obtenidas de las asignaturas Costos y Administración. Los resultados indican que existe una relación significativa entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Costos, y no así, en la asignatura de Administración.

Muñoz, M. (2006) en su tesis **Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de odontología de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo**, se realizó en una población de 217 alumnos del V al IX ciclo, con una muestra de 139 alumnos. Para medir la variable estrategias de aprendizaje, se aplicó el instrumento ACRA, escala de estrategias de aprendizaje, de Román J. y Gallego S. Para medir la variable rendimiento académico, se utilizó las notas promedio de las asignaturas de ciencias básicas y ciencias clínicas. Se concluye que existe correlación significativa positiva media entre algunas de las estrategias más específicas de las cuatro escalas del ACRA con las asignaturas de ciencias básicas.

Campos L. (2002), **Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco**, fue un estudio realizado con una muestra representativa de 237 estudiantes de ambos sexos y utilizando el test ACRA concluye que los alumnos alcanzan niveles dentro del promedio de utilización de estrategias de aprendizaje, alcanzando un nivel percentilar alrededor de 60 y siendo ligeramente la más utilizada apoyo al procesamiento, con un percentil equivalente a 65. Además existe relación significativa al nivel de 0.01 entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

González, R. y Oñate G. (2012), **La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado de la I.E.D.**

**Magdalena.** Este estudio se centró en la identificación de las estrategias metacognitivas y en la determinación del nivel de comprensión lectora para luego establecer la relación existente entre los dos procesos. La recolección de los datos se hizo a través de una encuesta sociodemográfica, la aplicación de la prueba de comprensión lectora PISA, en la versión reducida de Herrera y Pool (2009), el Cuestionario de autorreporte de actividad metacognitiva, elaborado por Mayor, Suengas y González (1995), y una entrevista semiestructurada basada en el cuestionario metacognitivo. Los resultados indicaron que la actividad metacognitiva en la muestra es nula, el nivel de comprensión lectora es bajo y no existe relación estadísticamente significativa entre los dos procesos.

Ignacio, Heit (2012), **Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura.** La investigación tuvo como objetivo identificar las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y determinar su relación con las calificaciones finales en la asignatura Lengua y Literatura. Se trabajó sobre una muestra de 207 adolescentes de ambos sexos que cursaban 7º, 8º y 9º años del EGB3. Según los resultados de la investigación existe una relación significativa de la estrategia de metacognición global con el rendimiento en la asignatura Lengua y Literatura.

Madero I. (2011), **El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria.** Este estudio en su primera fase, cuantitativa, estableció el nivel lector de los alumnos aplicando la prueba PISA 2000. Con los resultados se formaron dos grupos: uno de altos lectores y otro de bajos

lectores. Se eligió una muestra de alumnos de ambos grupos, con la cual, en la segunda fase de corte cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas y se observó a los alumnos durante la ejecución de dos tareas lectoras con el fin de evidenciar el proceso seguido para lograr la comprensión. Con los datos recabados se elaboró un modelo que muestra el camino que siguen los alumnos al leer.

Cornejo T. (2002), **Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura**. Este artículo de investigación tuvo como finalidad entregar los resultados de una investigación aplicada a estudiantes de tercer año medio de Chillan, trabajo realizado sobre la base de una intervención didáctica en el aula o modelamiento metacognitivo. El estudio concluye que la enseñanza sistemática de las estrategias de lectura (cognitivas y metacognitivas) favorece el desarrollo de la competencia lectora de los sujetos intervenidos que muestran un avance promedio superior al esperado.

**National Reading Panel (2000)**. En el año 2000, el Senado de Estados Unidos creó el National Reading Panel, que contó con 14 especialistas en investigación y lectura, con el fin de buscar implementar programas que mejoraran la lectura de los estudiantes. El panel, que recabó la investigación experimental publicó su informe **Enseñar a los niños a leer**, cuya conclusión establecía que la enseñanza de determinadas estrategias ayuda a mejorar la comprensión lectora. Se aceptaron siete estrategias para implementarlas en los salones de clases: monitoreo de la comprensión, aprendizaje cooperativo, uso de organizadores gráficos y semánticos, mapa de estructura de cuento, responder preguntas, generar preguntas, hacer resúmenes.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Estrategias de aprendizaje**

#### **2.2.1.1. El aprendizaje**

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. Es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005).

El aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 1991).

El aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo. (Gagné, 1985)

#### **2.2.1.2. El aprendizaje como construcción de significado**

En el enfoque constructivista el estudiante busca construir el significado de los contenidos que le llegan. Es un individuo autónomo y autorregulado, que tiende a conocer sus propios procesos cognitivos y tener el control del aprendizaje. El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas para atribuir significado. El profesor, pasa de suministrar conocimientos, a facilitar y mediar en el proceso de construcción del conocimiento.

### **2.2.1.3. El aprendizaje significativo**

Ausubel plantea que el nuevo contenido de aprendizaje se ensambla en la estructura cognitiva previa. El aprendiz incorpora así lo aprendido al conocimiento que ya posee y lo transforma en un nuevo conocimiento, incrementado así su capacidad de aplicarlo a nuevas situaciones.

Otro aporte de Ausubel es que el conocimiento se organiza, en los individuos, en estructuras jerárquicas. De tal manera que los conceptos menos generales o subordinados se incluyen bajo conceptos más generales de niveles superiores. De esta forma la estructura cognoscitiva proporciona un soporte (andamiaje cognitivo) que favorece el almacenamiento, el proceso y la interpretación del conocimiento.

### **2.2.1.4. Ventajas del aprendizaje significativo:**

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.



### **2.2.1.5. Proceso de aprendizaje**

El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural. Es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se aplican en situaciones diferentes al contexto donde se aprendieron.

Los estudiantes al hacer sus actividades realizan múltiples operaciones cognitivas, entre otras:

- a) Recepción de datos, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en acción de distintas actividades mentales. Los textos activan las competencias lingüísticas, las imágenes las competencias perceptivas y espaciales, etc.
- b) La comprensión de la información recibida por parte del estudiante que, a partir de sus conocimientos anteriores (con los que establecen conexiones sustanciales), sus intereses (que dan sentido para ellos a este proceso) y sus habilidades cognitivas, analizan, organizan y transforman (tienen un papel activo) la información recibida para elaborar conocimientos.
- c) Retención a largo plazo de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.
- d) La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.

### 2.2.1.6. Tipos de aprendizaje

La siguiente es una lista de los tipos de aprendizaje más comunes citados por la literatura de pedagogía:

- ❖ **Aprendizaje receptivo.** En este tipo de aprendizaje el sujeto solo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.
- ❖ **Aprendizaje por descubrimiento.** Tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Por lo tanto, la labor del profesor no es explicar contenidos acabados, con principio y final, sino que debe proporcionar el material adecuado para estimular a sus alumnos a construir el aprendizaje mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc.
- ❖ **Aprendizaje repetitivo.** Se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos estudiados.
- ❖ **Aprendizaje significativo.** Es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos, dotándolos así de coherencia, respecto a sus estructuras cognitivas.
- ❖ **Aprendizaje observacional.** Tipo de aprendizaje que se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo.
- ❖ **Aprendizaje latente.** Aprendizaje en el que se adquiere un nuevo comportamiento, pero no se demuestra hasta que se ofrece algún incentivo para manifestarlo.

### **2.2.1.7. Definición de estrategias de aprendizaje**

Las estrategias, en términos generales, son procedimientos intencionales, voluntarios, con intención de conseguir algo, cuya ejecución requiere un control (regulación y evaluación) sistemático y continuo durante el proceso orientado hacia el logro del objetivo previsto (Escoriza, 2006).

Las estrategias de aprendizaje son procesos secuenciales que utiliza el individuo para controlar actividades cognitivas y asegurarse que una meta cognitiva propuesta sea alcanzada. Incluye el conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas, y cuándo y dónde utilizarlas. Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos.

Derry y Murphy (1986), indica que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos.

Weinstein y Mayer (1986), definen las estrategias de aprendizaje como todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucran los aprendices durante el proceso de aprendizaje y que tienen por objeto influir en el proceso de codificación de la información.

Román (1990) define a las estrategias de aprendizaje como un conjunto de procesos cognitivos secuencializados en un plan de acción empleados por el estudiante para abordar con éxito una tarea de aprendizaje.

Puente (1998) define a la estrategia como un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto.

Beltrán (1998) considera que las estrategias hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos del aprendizaje escolar.

Pozo (1989), puntualiza que las estrategias de aprendizaje pueden concebirse como secuencias integradas de conocimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimiento.

Monereo (2000) resume las características de las estrategias de aprendizaje al definir las como procesos de toma de decisiones, en los cuales el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda.

Para Díaz & Hernández (2002), las estrategias de aprendizaje son procedimientos (pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles, para aprender significativamente y solucionar problemas.

Podemos establecer tres grandes objetivos que se considera para lograr estrategias en nuestros alumnos (Monereo, 2000).

- a) Mejorar el conocimiento de hechos y procedimientos del estudiante con respecto a un tema tratado.
- b) Aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve un problema.
- c) Favorecer el conocimiento y el análisis de condiciones en que se produce la resolución de problemas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos en un clima armonioso.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos de trabajo mental que mejoran el “aprender a aprender”, permitiendo estar consciente de la manera en que se aprende.

En suma, si se enseñan estrategias cognitivas para hacer progresos cognitivos o estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos, entonces se está enseñando al aprendiz una secuencia de actividades que este puede utilizar para alcanzar los objetivos propuestos en su aprendizaje de manera efectiva y eficiente (Garner & Alexander, 1989).

#### **2.2.1.8. Funciones**

Según Beltrán y Bueno (1997: 313), las estrategias de aprendizaje cumplen las siguientes funciones:

1. Favorecen y condicionan el aprendizaje significativo. Al respecto se alude que si un alumno selecciona, organiza y relaciona el material a

aprender con sus conocimientos previos entonces el aprendizaje que se produce es significativo y se produce buena retención.

2. La identificación de las estrategias permite diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento del alumnado y por ende mejorar la calidad de los aprendizajes.
3. Promueven un aprendizaje autónomo e independiente puesto que el alumno va controlando su propio aprendizaje a su propio ritmo.

#### **2.2.1.9. Tipos**

##### **A) Estrategias cognitivas**

La estrategia cognitiva es la forma de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea para guiar los procesos de pensamiento hacia la solución de un problema (Ríos, 1999).

Las estrategias cognitivas constituyen métodos o procedimientos para adquirir, elaborar, organizar y utilizar la información, resolviendo problemas y tomando decisiones adecuadas para lograr la meta planteada.

Gagné (1975), ha definido las estrategias cognitivas como habilidades internamente organizadas que son utilizadas por el individuo para regular los procesos de atender, aprender y pensar.

Bruner (1978), ha definido las estrategias cognitivas como modelos de decisiones en la adquisición, retención y utilización de la información que sirve para obtener ciertos objetivos; es decir, para asegurar la presencia de determinadas formas de resultados y la exclusión de otras.

Meza (1979). Lo cognitivo está constituido por el conocimiento que el sujeto tiene sobre la actividad, es decir, qué hacer y cómo hacerlo (dos tipos de conocimiento conocidos como declarativo y procedimental, sin los cuales sería imposible realiza cualquier actividad).

Lo cognitivo tiene por función dirigir y controlar la actividad; algunos de sus componentes son: la atención, percepción, memoria, pensamiento, etc.

Puente (1998), define a las estrategias cognitivas como un conjunto de operaciones mentales que el individuo utiliza con el propósito de seleccionar, adquirir, procesar, almacenar y aplicar la información a nuevas situaciones.

En conclusión, las estrategias cognitivas son procesos básicos que permite planificar, organizar, y elaborar actividades de aprendizaje. Además, contribuye a un mejor almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo.

**B) Estrategias metacognitivas**

Las estrategias metacognitivas son aquellas que se ponen en práctica para planear, supervisar, evaluar y modificar nuestras actividades cognitivas; es el conocimiento de los procesos cognitivos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje y el control de esos mismos procesos (Beltrán 2002).

Mientras la cognición implica tener algunas destrezas cognitivas, la metacognición se refiere a la conciencia y el control consciente sobre esas destrezas. Si el niño es capaz de reflexionar sobre su proceso cognitivo, autorregular su propio aprendizaje y planificar qué estrategias utilizar en cada situación de acuerdo con su voluntad, sentido e intención logrará mejorar su comprensión lectora.

Para Palincsar y Brown (1997), el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Estas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.

El conocimiento del qué, cómo y por qué estudiar y la experiencia de su eficacia se llama metacognición de las estrategias de aprendizaje, y se refieren a: conocer nuestras operaciones o procesos mentales (qué); saber utilizar las estrategias y procesos (cómo). No puede ser eficaz su aprendizaje si no trabaja metacognitivamente; y a este



conocimiento de los procesos debe añadirse la capacidad autorreguladora, saber qué estrategias usar para entender eficazmente, reflexionar sobre sus procesos mentales: aprender a aprender (Bernardo 2007).

#### **2.2.1.10. Clasificación de estrategias de aprendizaje**

Se han hecho diversas clasificaciones de las estrategias.

**Danserau** (1978), quien ha establecido una de las mejores clasificaciones de estrategias, según Beltrán, habla sobre ellas. (1998: 59,60)

- a) **Primarias**. Que operan directamente sobre el material y abarcan: comprensión-retención y recuperación-utilización.
- b) **De apoyo**. Tratan de mantener el clima cognitivo adecuado y aluden a la elaboración y programación de metas.

**Kirby** (1984), clasifica las estrategias de aprendizaje en:

**Las microestrategias de aprendizaje**, que actúan entre un problema o tarea específicos y su adquisición por el sistema cognoscente, con un nivel limitado de generalización a otros problemas o tareas nuevos, pero muy susceptibles de ser enseñados.

**Las macroestrategias de aprendizaje**, cuya acción tiene por objetivo el conocimiento y comprensión de los propios mecanismos de aprendizaje que pone en marcha el sujeto, con cierto grado de transferencia y dificultad.

**Weinstein y Mayer (1986)** las clasifican en ocho dimensiones:

a) **Estrategias básicas de ensayo**

Se emplean para reproducir contenidos que han sido estructurados.

b) **Estrategias complejas de ensayo**

Estas estrategias se emplean para procesar la información que está distribuida a lo largo de un texto organizado en párrafos.

c) **Estrategias básicas de elaboración**

Se emplean para aumentar la significatividad de los contenidos a aprender. Por ejemplo, formar frases con significado para que puedan evocarse posteriormente, también pueden asociarse imágenes a los contenidos para hacer más fácil el recuerdo.

d) **Estrategias complejas de elaboración**

Permiten relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos, resumir un texto, hacer anotaciones, etc.

e) **Estrategias básicas de organización**

Son estrategias “activas” ya que suponen transformar la información original, superando la mera repetición, en otra nueva información más comprensiva para el aprendiz.

f) **Estrategias complejas de organización**

Estas estrategias tratan de reelaborar la información a aprender para aumentar su significatividad; para ello se identifican las ideas principales, se seleccionan y reelaboran, se estructuran a modo de esquema o mapas conceptuales.

g) **Estrategias de revisión y supervisión de la comprensión**

Estas estrategias forman parte de la metacognición, es decir, el conocimiento que el aprendiz tiene de sus propios procesos cognitivos, del modo de controlarlos, aplicarlos, evaluarlos, etc.

h) **Estrategias afectivas y motivacionales.** Las estrategias afectivas se emplean para generar y proteger un clima cognitivo que fomente el aprendizaje, desarrollando esta actividad de un modo relajado, eliminando distracciones.

**O'Malley (1990)**, clasifica las estrategias en tres subcategorías:

- a) **Las estrategias cognitivas** están limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje como por ejemplo la repetición, la agrupación de elementos, la toma de notas.
- b) **Las estrategias metacognitivas** requieren de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y autoevaluación).
- c) **Las estrategias socio-afectivas** se relacionan con actividades de mediación y transacción social con otras personas como son el trabajo cooperativo y las preguntas aclaratorias.

**Chipman y Segal (1985)** hacen referencia de:

- a) Estrategias de adquisición de conocimiento
- b) Estrategias de solución de problemas
- c) Estrategias metacognitivas

**Weinstein y Mayer (1986)** establecen la siguiente clasificación de estrategias de aprendizaje:

- a) Estrategias de repetición
- b) Estrategias de elaboración
- c) Estrategias de organización
- d) Estrategias de control de la comprensión
- e) Estrategias afectivas

**Pintrich y García (1993)** distinguen entre las estrategias cognitivas:

a) **Las estrategias de repaso**

También denominadas asociativas. Son los procedimientos más simples e incluyen operaciones básicas que favorecen el recuerdo de la información mediante repetición o recitación.

Estas estrategias incidirían sobre la atención y los procesos de codificación, pero no ayudarían a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo, razón por la que solo permitirían un procesamiento superficial de la información. Esteban (2003); Pintrich y Colbs (1991).

b) **Las estrategias de elaboración**

Constituyen un nivel intermedio entre las estrategias de repaso y las de organización, permitiendo una transformación de la información así como el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los proporcionados por el nuevo material. Pintrich y Colbs (1991), Pintrich y García (1999).

c) **Estrategias de organización**

Constituirán el nivel de mayor complejidad, implicando una información y una reestructuración de los conocimientos previos del estudiante. Se trata de estrategias que ayudan al estudiante a seleccionar la información apropiada y a establecer relaciones entre los conceptos a aprender.

**Pintrich y Colbs (1991)**, sugieren tres procesos entre las estrategias metacognitivas: planeamiento, control y regulación.

a) **Planear las actividades**

Para activar aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material.

b) **Controlar el pensamiento propio y el desempeño en las actividades**

Es un aspecto esencial en el aprendizaje autorregulado; básicamente, los procesos de control apuntan a evaluar la atención y a cuestionarse durante la realización de la tarea.

c) **Regulación**

Está íntimamente ligada a los procesos de control y refiere el continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función de ese control previo. Los estudiantes autorregulados, aquellos que son conscientes de sus propios procesos cognitivos y pueden controlarlos, se caracterizan por ser participantes activos de sus aprendizajes en el campo de la motivación, metacognición y el comportamiento.

### **2.2.1.11. Clasificación según Román y Gallego (1994)**

Estos investigadores toman como fundamento para su propuesta el marco teórico relacionado al procesamiento de la información. En este modelo el hombre es un procesador activo de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella.

En función a esto, consideran cuatro tipos de estrategias:

#### **1) Estrategia de adquisición de información**

El primer paso para adquirir la información es atender; los procesos atencionales son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. A continuación, una vez atendida, lo más probable es que se ponga en marcha los procesos de repetición encargados de llevar la información, transformarla y transportarla, junto con las atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo y finalmente a la memoria de largo plazo.

Se considera dos tipos de estrategias de procesamiento:

##### **a. Estrategias atencionales**

Controla o direcciona el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto.

Dentro de estas estrategias, se distinguen:

- **Estrategias de exploración**

La táctica empleada es la de leer de manera superficial y/o intermitentemente todo el material, discriminando lo esencial.

- **Estrategias de fragmentación**

Presenta como tácticas el subrayado, el epigrafiado con título (en cuerpos de conocimiento que no lo presenten).

- b. Estrategias de repetición**

La repetición tiene como función hacer durar, posibilitar y facilitar el paso de la información a la memoria de largo plazo.

Tiene como táctica el repaso (en voz alta, mental y reiterada).

## 2) **Estrategia de codificación de la información**

Conecta la información con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias (estructura cognitiva). La información puede codificarse entonces como una imagen, sonidos, experiencias, acontecimientos o ideas significativas. Se reconocen tres tipos de estrategias de codificación:

- a. Estrategias de nemotecnización**

La información puede reducirse a una palabra-clave o se puede organizar lo que se tiene que aprender en forma de siglas, rimas, frases, etc.

- b. Estrategias de elaboración**

Se puede efectuar mediante las siguientes tácticas:

- Estableciendo relaciones entre los contenidos de un texto, entre estos y lo que uno sabe, etc.
- Construyendo imágenes visuales a partir de la información.
- Elaborando metáforas o analogías de lo estudiado.
- Buscando aplicaciones de lo aprendido a diversos campos como el académico o laboral.
- Haciéndose autopreguntas, elaborando inferencias, conclusiones obtenidas a partir de lo que presenta el texto.
- Parafraseando, es decir expresando las ideas del autor con palabras propias del estudiante.

### **c. Estrategias de Organización**

La organización de la información se realiza:

- Mediante agrupaciones diversas como resúmenes, esquemas, secuencias lógicas (causa-efecto, problema-solución, comparación-contraste), secuencias temporales.
- Construyendo mapas como los conceptuales.
- Diseñando matrices cartesianas, diagramas de flujo o del tipo de diagramas en V, entre otros.

### **3) Estrategia de recuperación de información**

Estas estrategias favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta. Presentan dos tipos:

#### **a. Estrategias de búsqueda**

Estas se hallan condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, la cual es el resultado a su vez



de las estrategias de codificación. El campo de búsqueda lo constituye la calidad de los “esquemas” elaborados, pues permiten una búsqueda ordenada y la construcción de la información que se busca. Las tácticas de búsqueda son: búsqueda de codificaciones y búsqueda de indicios.

#### **b. Estrategias de generación de respuestas**

La planificación de respuestas y la respuesta escrita se encuentran ligadas a estas estrategias.

Presenta como tácticas: la libre asociación, la ordenación de los conceptos recuperados, y redacción, dicción o también “ejecución” de lo ordenado (hacer, aplicar, transferir).

#### **4) Estrategia de apoyo al procesamiento de la información**

Son estrategias que apoyan, ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición, de las de codificación y de las de recuperación incrementando así la motivación, la autoestima, la atención.

Se pueden distinguir dos grupos de estrategias de apoyo:

##### **a. Estrategias metacognitivas**

Suponen y apoyan el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje, en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas. Las estrategias de autoconocimiento se relacionan con el qué hacer, cómo hacerlo y cuándo y por qué hacerlo, involucrando a los conocimientos declarativo,

procedimental y condicional, respectivamente. Lo importante es saber cuándo utilizar una estrategia, seleccionar la adecuada en cada momento y comprobar si la estrategia utilizada resultó o no. El automanejo de los procesos de comprensión de acuerdo con Cook y Mayer (1983) requiere de:

- **Planificación**

- Establecer metas de aprendizaje para un material dado.

- **Evaluación**

- Evaluar el grado en que se van consiguiendo.

- **Regulación**

- Rectificar si no se alcanzan los objetivos planificados.

Se identifican las siguientes estrategias metacognitivas:

1. Autoconocimiento de estrategias de adquisición, codificación y recuperación.
2. Automanejo de la planificación.
3. Automanejo de la evaluación / regulación.

## **b. Estrategias socioafectivas**

Los factores sociales se encuentran presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación, etc. Estas estrategias se dirigen a controlar, canalizar o reducir la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficacia, la autoestima académica, etc. que por lo usual aparecen cuando

los estudiantes tienen que enfrentar una tarea compleja, larga y difícil de aprender.

### **c. Las estrategias afectivas**

Dentro de estas estrategias encontramos: La autorrelajación, el autocontrol, la autoaplicación de autoinstrucciones positivas, etc. Dentro de estas estrategias encontramos:

#### **▪ Las estrategias sociales**

Sirven para obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar, competir y motivar a otros. Se encuentra relacionada con las “habilidades sociales”.

#### **▪ Las estrategias motivacionales**

Sirven para activar, regular y mantener su conducta, aplicándoselas a sí mismo.

## **2.2.2. La lectura: Comprensión de textos**

### **2.2.2.1. Definición de lectura**

Una de las diferencias más acentuadas entre la antigua y la nueva concepción lectora reside en el papel activo/constructivo o pasivo del lector. En la concepción tradicional, el significado se encontraba en el texto y el lector debía desentrañarlo; se sostenía que el lector debía traspasar a su memoria el significado preciso que el autor había determinado en el texto que contiene la verdad última y única a la que el lector debe acceder. (Carrasco, 2001)

En la nueva concepción, el lector crea el significado del texto sirviéndose simultáneamente de sus propios conocimientos y de sus propósitos. El

significado de un texto no es una traducción o réplica de lo que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se planteó el lector al comenzar a leer. (Solé, 1996)

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores.

Por otra parte, PISA (2012) define a la lectura como la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento, potenciarlo y participar en la sociedad. (OCDE, 2009b). Se entiende que la lectura es la herramienta que ayuda a la persona a enfrentarse con eficiencia y efectividad a la sociedad del conocimiento.

Azucena Hernández y Anunciación Quintero (2001) conciben la lectura como un proceso interactivo entre el escritor y el lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado a partir de la lectura y sus experiencias previas.

La comprensión es “la esencia de la lectura” (Durkin, 1993). Si no hay comprensión es muy difícil usar activamente el conocimiento (Perkins, 1995).

Puente (1998) afirma que: “La lectura, según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas”.

Solé (2000, pág.17) dice: “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura”.

Tapia (2003) señala que: “La lectura como proceso dinámico involucra operaciones cognitivas como: reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorarla y evaluarla críticamente. Intervienen además la comparación, clasificación, análisis y síntesis, el razonamiento analógico, el razonamiento hipotético-deductivo, la abstracción, la generalización, entre otras operaciones”.

Para la operacionalización se estableció un nivel general de comprensión lectora, la cual presenta los siguientes indicadores. (Tapia, 1977)

1. Información sobre hechos específicos.
2. Definición de significado de las palabras.
3. Identificación de la idea central del texto.
4. Interpretación de los hechos.
5. Inferencia sobre el autor.
6. Inferencia sobre el contenido del fragmento.
7. Rotular.

Alonso (2005) sostiene que en el proceso lector los pensamientos se dan mediante representaciones dinámicas –que van cambiando a medida que avanza el recorrido del lector ante el texto–, es decir, de lo singular a lo concreto, de lo literal a lo inferencial y de esta forma se van desarrollando operaciones mentales o modelos cognitivos que se construyen en ciclos o partes donde el lector va conectando e integrando pensamientos hasta establecer un esquema mental propio.

Pinzás (2007) sostiene que la lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

### **2.2.2.1. Modelos de lectura o procesamiento del texto**

#### **A. Modelo ascendente**

El primer modelo se conoce como *bottom-up*, o ascendente. Este modelo afirma que el lector va subiendo niveles mientras va reconociendo palabras, oraciones y finaliza con el de integración semántica, el nivel más alto. Bajo este punto de vista el significado está en el texto y el lector lo va descubriendo mientras va ascendiendo en los niveles. (Adams, 1990)

**B. Modelo descendente**

Se le conoce como *top-down* o descendente. En este modelo se afirma que el lector, desde su perspectiva individual, utiliza sus conocimientos semánticos para ir anticipando la información que contiene, va formulando hipótesis que confirma o rechaza conforme avanza en la lectura. El significado radica básicamente en el lector. (Adams, 1990).

**C. Modelo estratégico o proposicional**

Basado en la estructura del texto. Según este modelo, la comprensión no se puede reducir a extraer significado de sus enunciados, ya que un texto es más que la suma de sus oraciones. En el procesamiento del lector, este debe integrar las proposiciones o unidades abstractas de significado y realizar inferencias de acuerdo a sus esquemas cognitivos y sus conocimientos previos.

Este modelo fue presentado por Kintsch y van Dijk (1978). Según dicho modelo, para lograr comprender un texto –primero con los conceptos que expresa el texto– se forman unidades de significado llamadas “proposiciones”. Si estas van conectadas de manera coherente y lógica se va formando un “texto base”. El texto base se organiza acomodando las proposiciones en un nivel jerárquico donde quedan las más importantes y las irrelevantes son borradas; así, el lector forma una macroestructura del texto, creando una representación mental con las proposiciones que sintetizan el significado del texto.

#### **D. Modelo interactivo**

Rumelhart (1985) introduce el concepto de interacción en la lectura, proceso en que el lector construye el sentido del discurso haciendo uso de su competencia lingüística y de sus experiencias. Esta teoría considera que el proceso de comprensión solo se produce si existe una efectiva interacción entre los esquemas de conocimiento del lector y la información del texto.

Los modelos de concepción interactiva intentan conciliar las diferencias de los modelos anteriores. Desde esta postura, la comprensión no se puede explicar solamente desde el lector o desde el texto sino en la transacción que se establece entre ambos. (Carrasco, 2001)

#### **2.2.2.3. Tipos de lectura**

##### **A. Lectura extensiva**

Es aquella que se hace por placer, por interés. Por ejemplo cuando se lee una novela, una carta o cualquier otro tipo de texto. Leemos más despacio y leemos un buen número de palabras, es una lectura integral, es más lenta e implica mayor reflexión (250 palabras por minuto).

##### **B. Lectura intensiva**

Se lee de forma intensiva para obtener información de un texto, este tipo de lectura es bastante reflexiva, muy concentrada. Por ejemplo, cuando leemos una notificación, un documento, etc.



**C. Lectura rápida y superficial**

Se realiza para obtener una información puntual y concreta. Es una lectura selectiva, el lector escoge solamente las partes del texto que le interesan. Por ejemplo, ojear la cartelera en un periódico.

**D. Lectura involuntaria**

A lo largo del día vemos, sin darnos cuenta muchas cosas que leemos. Por ejemplo, la publicidad, los rótulos de las tiendas etc. Según estudios realizados, los lectores más eficaces son aquellos que en cada golpe de vista percibe mayor número de palabras o frases; por lo que la percepción visual sobre el texto es un factor determinante.

Esta forma de percepción se le llama “fijación” y se desarrolla en la medida que se lee con mayor frecuencia. Otra habilidad necesaria es la lectura silenciosa.

**E. Lectura explorativa:**

Para comprender, se recomienda hacer una lectura explorativa del texto; una lectura rápida cuya finalidad puede ser triple:

a) Lograr la visión global de un texto:

¿De qué trata?, ¿qué contiene?

b) Preparar la lectura comprensiva de un texto: Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

c) Procedimiento: Fijarse en el título y epígrafes, buscar nombres propios o fechas que puedan orientar.

#### **2.2.2.4. El proceso de la lectura**

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

##### **A. Antes de la lectura**

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

- ✓ Para aprender.
- ✓ Para presentar un ponencia.
- ✓ Para practicar la lectura en voz alta.
- ✓ Para obtener información precisa.
- ✓ Para seguir instrucciones.
- ✓ Para revisar un escrito.
- ✓ Por placer.

Para demostrar que se ha comprendido.

- ✓ ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)
- ✓ ¿De qué trata este texto?
- ✓ ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

##### **B. Durante la lectura**

- ✓ Subrayar palabras, frases e ideas clave.
- ✓ Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.
- ✓ Formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto.

- ✓ Releer partes confusas.
- ✓ Consultar el diccionario.
- ✓ Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.
- ✓ Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

### **C. Después de la lectura**

- ✓ Hacer resúmenes
- ✓ Formular y responder preguntas
- ✓ Recontar
- ✓ Utilizar organizadores gráficos

#### **2.2.2.5. Factores que influyen en el proceso de la comprensión lectora (Falkraven)**

La comprensión de cada lector está condicionada por un sinnúmero de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión lectora, entre estos factores podemos mencionar:

##### **▪ El tipo de texto**

Exige que el lector entienda cómo el autor ha organizado sus ideas según el tipo de texto. Los lectores deben poner en juego diferentes procesos de comprensión cuando leen distintos tipos de texto.

##### **▪ El vocabulario**

El lector debe conocer la mayoría de las palabras que aparecen en el texto; si no es así, se debe consultar en el diccionario para poder lograr la comprensión en la lectura. La carencia de un rico vocabulario limita la comprensión de textos.

- **La estructura sintáctica del material**

De acuerdo al tipo de texto, puede variar la estructura desde las simples oraciones afirmativas a las estructuras complejas con varias cláusulas insertas.

- **El contenido**

Ninguna persona sería capaz de comprender material especializado de un tema que le sea totalmente extraño.

Aun cuando el vocabulario usado sea fácil y la estructura simple, los conceptos específicos de un área temática pueden resultar desconocidos y bloquear la comprensión.

- **La velocidad lectora**

En esta época de progresos científicos, tecnológicos y sociales es mucho más importante la lectura, pues se necesita interpretar la mayor cantidad posible de información y constituye una de las formas más rápidas y económicas de comunicación.

La velocidad ofrece varias ventajas entre ellas el ahorro de tiempo, ya que se puede leer mayor cantidad de textos en un tiempo determinado. La lectura rápida permite manejar numerosos y variados materiales y extraer rápidamente de ellos los datos necesarios para desarrollar trabajos académicos.

- **El lenguaje oral**

Un factor importante al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno; el dominio del lenguaje oral, incide en su capacidad lectora y por ende en la comprensión del texto. La habilidad

oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

- **Las actitudes**

Las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero si actúa con actitud negativa, esta puede interferir con el uso de tales habilidades.

- **El propósito de la lectura**

El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva).

- **La motivación**

Dentro de las actitudes que condicionan la lectura, la motivación es muy importante. Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin asegurar que los estudiantes se encuentren motivados.

#### **2.2.2.6. Estrategias de comprensión de lectura**

Jiménez (2004), citando a Garner (1987), afirma que: “Las estrategias lectoras son las actividades conscientes, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar los fallos cognitivos que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar”.

Las estrategias no reemplazan a las habilidades, sino que son planes para resolver problemas que se encuentran en la construcción del significado. Estas no pueden ser automatizadas ya que la particularidad de cada texto

requiere que los lectores modifiquen y adecúen sus estrategias. Lo que sí se puede hacer es adaptar estrategias para construir sentido de un texto. (Duffy, 1993).

El lector experto tiene conocimiento de posibles estrategias alternativas ante un caso de necesidad (está alerta a las interrupciones), realiza un uso espontáneo de las estrategias lectoras y supervisa de manera activa las estrategias ajustándolas a sus necesidades, siendo selectivo en la dirección de su atención, y refinando progresivamente la interpretación del texto mediante una actuación deliberada. Se trata, entonces, de conocer no solamente las estrategias, sino también, cuándo aplicarlas, por qué aplicarlas y cómo evaluarlas. (Mayor, Suengas y González, 1995: 92)

Van Dijk (1977, 1978,1980), Van Dijk y Kintsch (1978, 1983), destacan la complejidad e importancia de los procesos involucrados en la elaboración y representación del conocimiento. De acuerdo con los autores, la comprensión consiste en construir el significado del discurso, sobre la base de los conocimientos previos del lector que, asociados a las informaciones del texto, conforman la representación mental del mismo.

Según van Dijk y Kintsch (1983), el proceso de comprensión es de naturaleza estratégica puesto que el cumplimiento de las tareas que debe resolver antes, durante y después de la lectura exige, por parte del lector, un esfuerzo consciente e intencionado en la elaboración y desarrollo de un plan determinado para lograr sus propósitos de lectura. En este caso, una estrategia

comprende acciones intencionadas que, directa o indirectamente, originan una situación y conducen a una meta final. Son planes globales para ejecutar acciones o interacciones complejas. Un plan es la macroinformación que decide las posibles acciones contenidas en una acción global; en cambio, una estrategia es la macroinformación que determina la elección de la alternativa más efectiva o racional.

Desde esta perspectiva, la comprensión del discurso se considera un proceso que implica poner en juego un conjunto de estrategias por parte del lector, a un nivel proposicional, local, global y esquemático para alcanzar como meta la coherencia textual. (Veliz y Riffo, 1993)

Las estrategias de lectura dan origen a enfoques y planteamientos que se preocupan por descubrir los factores que afectan el desempeño lector, exploran los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el proceso de comprensión, establecen relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora y diseñan estrategias de naturaleza cognitiva para su enseñanza y el aprendizaje. (Puente, 1991)

#### **2.2.2.7. El modelamiento metacognitivo**

Kirby (1984), Nickerson, Perkins y Smith (1990), Baumann (1990) y Cooper (1990) sostienen que las estrategias de lectura –cognitivas y metacognitivas– pueden desarrollarse mediante la aplicación de un programa sistemático de enseñanza en el aula. El modelamiento metacognitivo (Monereo, 1999), favorece la toma de conciencia de los procedimientos que el

lector debe emplear al leer un texto. Contempla tres fases: explicación y modelado, práctica supervisada y práctica autónoma.

#### **2.2.2.8. Fases metacognitivas en la comprensión lectora**

##### **A. Planificación**

Planificar significa proyectar una actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular y controlar su conducta. La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Bereiter y Scardamalia (citados por Rodríguez 2004) señalan que esta habilidad se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia, progresando drásticamente entre los 10 y los 14 años.

Ríos (1991), incluye, dentro del proceso de planificación, los conocimientos previos como base sobre la que se construye y se añade la nueva información; los objetivos de la lectura; y el plan de acción donde se seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de la lectura.

##### **B. Supervisión**

Se refiere a la conciencia que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. El lector debe preguntarse sobre su comprensión mientras realiza la tarea de lectura. Así comprueba si son o no efectivas las estrategias que está utilizando, si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación, si está comprendiendo el texto, detectando las causas del porqué.



Ríos (1991) incluye dentro del proceso de supervisión: la aproximación a los objetivos, controlándolos; la detección de las dificultades en la comprensión, si las hubiese; y la flexibilidad en el uso de estrategias.

### **C. Evaluación**

Al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Así se da cuenta si ha comprendido o no el texto (producto) y si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea. Son acciones para valorar el nivel de logro obtenido durante la lectura.

Ríos (1991) incluye dentro de este proceso la evaluación de los resultados conseguidos y la efectividad de las estrategias utilizadas.

#### **2.2.2.9. Comprensión, metacomprensión y metalectura**

Comprender un texto es una de las metas de la lectura, para lograrlo, las actividades cognitivas implicadas en el proceso lector deben centrarse en el control de la comprensión o metacomprensión. (Anaya Nieto, 2005)

Para ejemplificar esta relación Brown (1980, en Jiménez Rodríguez, 2004) dice que entender el contenido de un texto sería un ejemplo de comprensión lectora y entender que uno ha hecho eso, es un ejemplo de metacomprensión.

La metacomprensión es la denominación que recibe la metacognición cuando se trata de la comprensión de la lectura. Por lo tanto, es de la misma naturaleza: el conocimiento que el sujeto tiene sobre su propio proceso de comprensión como un aspecto fundamental cuando el sujeto estudia.

Meza y Lazarte (2007) sostienen que las estrategias metacomprensivas se refieren básicamente a las acciones y procedimientos que permiten centrar y controlar el proceso de comprensión. Aluden a aspectos como la velocidad con que se lee, el nivel de esfuerzo que se despliega, el grado de atención que se presta, la profundidad del procesamiento que se hace, las acciones remediales que se aplican ante fallas en la captación e integración de la información.

La metalectura es el conocimiento sobre la lectura y sobre todas las operaciones que se vinculan a ella. Este conocimiento de la lectura comienza con el proceso de toma de conciencia de las deficiencias en la comprensión, un cuestionamiento sobre cuándo se lee comprendiendo y cuándo no. Este elemento está relacionado con tener y determinar objetivos y fines en la lectura.

#### **2.2.2.10. Los buenos lectores, lectores estratégicos**

El saber planificar, supervisar y evaluar qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprender, hace que el aprendiz se vuelva estratégico. (Peronard; Velásquez; Crespo y Cols, 2002).

Además un lector estratégico realiza una lectura interactiva entre sus esquemas de conocimiento y la información del texto. Es un lector activo que procesa informaciones de variado origen con el fin de dar coherencia a la lectura, reconstruyendo los significados textuales en una interpretación basada en sus propios marcos conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo (Parodi, 1999); se opone al lector pasivo que hace una lectura de carácter lineal y solo se guía por los datos que le proporciona el texto.

Los buenos lectores son lectores estratégicos; son activos en su manera de abordar la lectura (Baker & Brown, 1984; Blachowicz & Ogle, 2001; Palincsar & Brown, 1984; Solé, 2005; Pressley M., 2000). Van construyendo el significado del texto en la medida en que interactúan con él.

Un buen lector avanza sin obstáculos, la construcción del significado. Pero cuando hay un problema de comprensión, el lector baja su velocidad y aplica estrategias para superar el problema.

Un buen lector se monitorea constantemente; está alerta a las características del texto, a su nivel de atención, a las palabras que no entiende para saber si tiene sentido o no lo que está leyendo. (Pressley & Collins, 2002)

Un buen lector utiliza estrategias de una manera flexible, coordina su uso y los va cambiando de acuerdo a sus necesidades (Pressley & Collins, 2002); para ser un buen estratega se necesita mucho más que solo conocer varias estrategias.

Un lector estratégico es un procesador activo del texto. Realiza predicciones de principio a fin, verificándolas, cambiando sus expectativas según lo que va encontrando en el texto. Tiene un objetivo para leer y encuentra sentido a lo que lee.

Un lector que no sabe para qué lee o qué necesita hacer para comprender lo que está leyendo, es probable que se pierda en la monotonía de la decodificación sin encontrar sentido al texto.

Los lectores estratégicos tienen características claras (Jiménez, 2004):

- ✓ Decodifican rápida y automáticamente.
- ✓ Utilizan su conocimiento previo para dar sentido a la lectura y adquirir conocimientos nuevos que se integran en los esquemas ya existentes.
- ✓ Integran y ordenan las proposiciones entre oraciones y reorganizan la información del texto para hacerla más significativa.
- ✓ Supervisan su comprensión mientras leen.
- ✓ Corrigen los errores (seleccionando estrategias) que pueden tener mientras avanzan en la lectura, ya que se dan cuenta de ellos.
- ✓ Reconocen ideas principales del texto, identificando los hechos y los detalles más relevantes. Centran su atención en estos aspectos.
- ✓ Elaboran un resumen de la lectura.
- ✓ Realizan inferencias para hacer conclusiones, formular hipótesis, juzgar críticamente y defender o rechazar puntos de vista.
- ✓ Generan preguntas sobre lo que leen.

Si queremos que los alumnos comprendan lo que leen para lograr la competencia lectora, es necesario implementar y desarrollar una serie de estrategias eficaces que le permitan interactuar con los textos.

### **2.3. Definiciones conceptuales**

#### ➤ **Aprendizaje significativo**

Ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno; quien debe tener una disposición favorable y encontrar significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje. (Díaz, 1998)

#### ➤ **Constructivismo**

Confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia de procesos activos de autoestructuración y reconstrucción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y del aprendizaje. (Díaz, 1998)

#### ➤ **Comprensión de textos**

Es una actividad constructivista compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado (Béla, 2000). La comprensión de lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto (van Dijk, 1983).

#### ➤ **Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que sigue un estudiante de forma reflexiva, para realizar determinada tarea y desarrollar capacidades y actitudes esperadas; así como construir o reconstruir nuevos conocimientos.

➤ **Estrategias cognitivas**

Son habilidades internamente organizadas que son utilizadas por el individuo para regular los procesos de atender, aprender y pensar. Gagné (1975). Conjunto de operaciones mentales que el individuo utiliza con el propósito de seleccionar, adquirir, procesar, almacenar y aplicar la información a nuevas situaciones. Puente (1998).

➤ **Metacognición**

Es el grado de conciencia que tiene cada persona sobre sus propios procesos para aprender. Su función autorreguladora hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

➤ **Estrategias metacognitivas**

Permiten tomar conciencia de qué es lo que se necesita para aprender, qué está pasando –a nivel cognitivo– mientras se lleva a cabo el proceso, si se está alcanzando la tarea o se están consiguiendo las metas. Así el sujeto puede regular sus procesos y, si su proceso no está siendo eficiente, puede decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas o procedimientos más eficaces.

## **2.4. Bases epistémicas**

### **2.4.1. Nuevo enfoque por competencias**

Este enfoque responde a las nuevas concepciones educativas. Enfatiza cuatro tipos de aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser. Sin duda, promover estos aprendizajes conlleva a replantear de manera profunda la educación, abandonando el enfoque

tradicional basado en la transmisión pasiva de conocimientos, para avanzar hacia un enfoque de formación integral que promueve capacidades y competencias para la vida y abarca múltiples dimensiones del saber.

La competencia es saber actuar en contextos relativamente nuevos y retadores haciendo uso de saberes (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), y recursos diversos para resolver un problema o lograr un propósito. Una de estas competencias es la comprensión de textos, la cual se desarrolla con la práctica funcional de la lectura, y el uso consciente y reflexivo de las estrategias de aprendizaje.

#### **2.4.2. Enfoque comunicativo y textual**

Este modelo pedagógico permite que en las aulas fluya la comunicación oral y escrita con propósitos y destinatarios reales (con interlocutores verdaderos); en ellas, leer y escribir sirve para comunicar, expresar, informar, investigar, etc. De ese modo, los estudiantes desarrollan competencias para: hablar, opinar, describir, leer, comprender y producir textos; es decir, desarrollan competencias comunicativas para la vida.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Tipo de investigación**

El tipo de investigación utilizado es la investigación de tipo descriptivo-correlacional. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.80). Los estudios de alcance correlacional tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.81). También es correlacional porque el estudio se orienta a “describir” y a determinar posibles “relaciones funcionales” entre las variables.

#### **3.2. Diseño y esquema de la investigación**

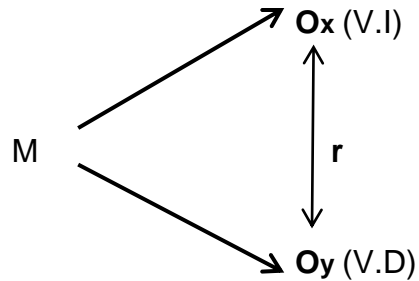
##### **3.2.1. Diseño**

Este estudio es de diseño no experimental, de corte transversal. Se define como no experimental, puesto que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.80). Solo trata de observar el fenómeno tal como se da en su contexto natural, para después analizarlo (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2004: 267). Es de corte transversal porque recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.80).



### 3.2.2. Esquema de investigación

El diagrama de este tipo de estudio es:



Donde:

**M:** Representa la muestra

**Ox:** Variable: Estrategias de aprendizaje

**Oy:** Variable: Comprensión de textos

**r:** Correlación entre estrategias de aprendizaje y comprensión de textos

### 3.3. Población y muestra

#### 3.3.1. Población

Se concibe población, en términos de Briones, como el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto (2002: 57). La población fue de 389 estudiantes que cursan el 5º año, de las cinco instituciones educativas públicas de educación secundaria que conforman la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

### **3.3.2. Muestra**

Se empleó una muestra no probabilística, de conveniencia o por selección intencionada (Casal y Mateu, 2003). El muestreo por selección intencionada consiste en la elección, por métodos no aleatorios, de sujetos que se encuentran en determinado lugar, en determinado momento y deciden o no colaborar. La muestra, por lo tanto, no es representativa y los resultados no se pueden generalizar a sujetos de otros contextos educativos.

La muestra estuvo conformada por 118 estudiantes, la cual se obtuvo al elegir a los estudiantes de la sección "A" de 5º de secundaria, de cada una de las cinco instituciones educativas públicas del nivel secundaria que conforman la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015. Los criterios para la conformación de la muestra fueron los siguientes: ser estudiantes de 5º año, matriculados en el 2015 y tener una edad entre 15 y 18 años.

### **3.4. Definición operativa del instrumento de recolección de datos**

El trabajo de investigación utilizó dos instrumentos de recolección de datos, en correspondencia a cada una de las variables.

#### **3.4.1. Test de escalas de estrategias de aprendizaje ACRA**

Elaborado por Román y Gallego (1994), el cual fue adaptado y validado para nuestro medio en alumnos secundarios por Cano (1996).

### Puntajes mínimos y máximos de las escalas

| PUNTUACIÓN        | ESCALA DE ADQUISICIÓN | ESCALA DE CODIFICACIÓN | ESCALA DE RECUPERACIÓN | ESCALA DE APOYO |
|-------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| PUNTUACIÓN MÁXIMA | 80                    | 184                    | 72                     | 140             |
| PUNTUACIÓN MÍNIMA | 20                    | 46                     | 18                     | 35              |
| MEDIA             | 50                    | 115                    | 45                     | 88              |

#### 3.4.2. Test de comprensión de lectura

Elaborado por Violeta Tapia y Maritza Silva (1977), que consta de un conjunto de textos seleccionados para estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 20 años y I ciclo de Educación Superior (de acuerdo a los baremos correspondientes).

| PUNTUACIÓN        | COMPRENSIÓN LECTORA |
|-------------------|---------------------|
| PUNTUACIÓN MÁXIMA | 38                  |
| PUNTUACIÓN MÍNIMA | 0                   |
| MEDIA             | 19                  |

### 3.5. Técnicas de recojo, procedimiento y presentación de datos

#### 3.5.1. Técnicas de recojo

##### Técnicas de investigación:

- Sistematización bibliográfica: de todas las fuentes textuales relacionadas al problema.
- Cuestionario. Por medio de esta técnica se recabó información a través de preguntas impresas.

### **Instrumentos de investigación**

- Ficha de trabajo bibliográfico.
- Cuestionario de evaluación.
  1. Test de escalas de estrategias de aprendizaje ACRA que permitió recoger datos sobre el uso de estrategias de aprendizaje.
  2. Test de comprensión de lectura utilizado para medir el nivel general de comprensión de textos.

#### **3.5.2. Procesamiento de los datos**

Con los datos obtenidos en las evaluaciones de estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, se realizó en primer lugar una codificación de los puntajes a una escala ordinal (valores del 1 al 4). Esta codificación nos permitió, principalmente, realizar los contrastes de hipótesis a nivel de las variables de estudio. Se realizó estos cambios en razón de que los puntajes originales presentaban diferentes rangos.

Luego, los diferentes análisis estadísticos realizados se pueden resumir conforme a lo siguiente:

- ✓ Análisis exploratorio de los datos (tablas de frecuencias, gráficos y diagrama de cajas).
- ✓ Se utilizó el coeficiente de correlación ( $r$ ) de Spearman para calcular cada una de las escalas de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.
- ✓ Posteriormente, los coeficientes hallados se han analizado con la prueba de significación de correlaciones mediante el valor  $p$ , a un

nivel de significación de 0.05. El análisis e interpretación de los datos conlleva a la contrastación de la hipótesis de la investigación.

### **3.5.3. Presentación de datos**

Se presentan los resultados obtenidos a través de los diferentes procedimientos de análisis e interpretación, complementando con el proceso de verificación y validación de las hipótesis planteadas, para el logro de los objetivos propuestos en la investigación.

Se muestran los resultados descriptivos y luego los de correlación. Se presentan los resultados de la prueba de estrategias de aprendizaje y los resultados de comprensión de lectura. Los diferentes resultados obtenidos del análisis estadístico fueron presentados a nivel de tablas y gráficos, los cuales tienen su descripción, análisis e interpretación. En todas las pruebas estadísticas el nivel de significancia se realizó con el valor  $p$  teórico = 0.05.

Además, el estudio, bajo un criterio didáctico, presenta diferentes enunciados que van señalando los pasos realizados. El análisis estadístico se realizó a través del programa estadístico IBM SPSS 20.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1. Resultados del trabajo de campo

Cuadro N° 1

#### Composición de la muestra

| Edad       | Sexo      |          | Total       | Porcentaje  |
|------------|-----------|----------|-------------|-------------|
|            | Masculino | Femenino |             |             |
| 15         | 3         | 4        | 7           | 5.93 %      |
| 16         | 23        | 44       | 67          | 56.78 %     |
| 17         | 14        | 16       | 30          | 25.42 %     |
| 18         | 9         | 5        | 14          | 11.87 %     |
| Total      | 49        | 69       | <b>118</b>  | <b>100%</b> |
| Porcentaje | 42%       | 58%      | <b>100%</b> |             |

Se puede apreciar en el cuadro N° 1, que el total de estudiantes evaluados es de 118; 69 mujeres (58 %) y 49 varones (42 %). La edad mínima es de 15 años y la edad máxima es de 18 años; los de 16 y 17 años concentran la mayor cantidad (82%, aproximadamente).

#### Análisis descriptivo: Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje

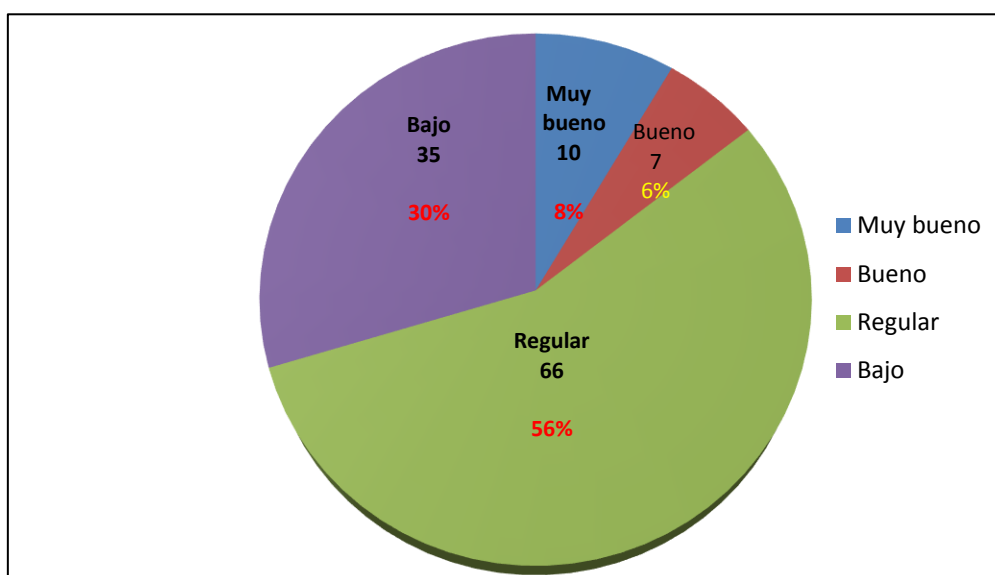
Cuadro N° 02

#### Nivel de comprensión lectora: escala general

| Intervalo  | Indicador | Cantidad de estudiantes | Porcentaje |
|------------|-----------|-------------------------|------------|
| [25 - 38 ] | Muy bueno | 10                      | 8.5 %      |
| [23 - 25 > | Bueno     | 07                      | 6 %        |
| [20 - 23 > | Regular   | 66                      | 56 %       |
| [ 0 - 20 > | Bajo      | 35                      | 29.5 %     |
| Total      |           | 118                     | 100 %      |

En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 -Ancón- UGEL 04, 2015 a nivel de comprensión lectora se registró un mayor número de estudiantes con indicadores regular (66), seguido de bajo (35), muy bueno (10) y bueno (7).

Gráfico N° 01  
**Nivel de comprensión lectora**



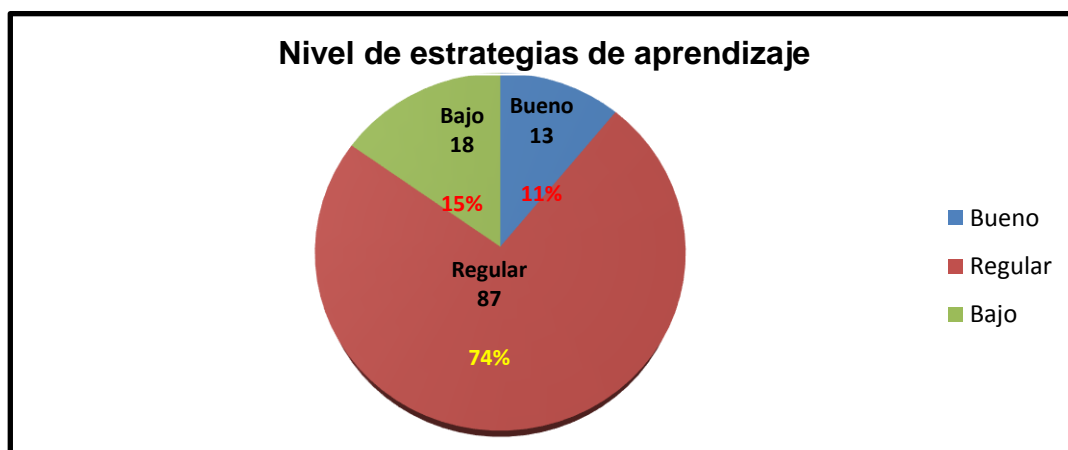
En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 -Ancón- UGEL 04, 2015 a nivel de comprensión lectora se registró un mayor porcentaje de estudiantes con indicadores regular (56%), seguido de bajo (30%), muy bueno (8%) y bueno (6%).

Cuadro N° 03  
**Nivel de estrategias de aprendizaje: resultado global**

| Indicador | Cantidad de estudiantes | Porcentaje |
|-----------|-------------------------|------------|
| Muy bueno | -                       | -          |
| Bueno     | 13                      | 11 %       |
| Regular   | 87                      | 73.7       |
| Bajo      | 18                      | 15.3 %     |
| Total     | 118                     | 100 %      |

Podemos observar que ningún estudiante obtuvo calificación de **muy bueno**. También, que los estudiantes presentaron mayor frecuencia en el nivel **regular** de la prueba de estrategias de aprendizaje.

**Gráfico N° 02**



En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 -Ancón- UGEL 04, 2015 a nivel de estrategias de aprendizaje se registró un mayor porcentaje de estudiantes con indicadores regular (74%), seguido de bajo (15%), y bueno (11%).

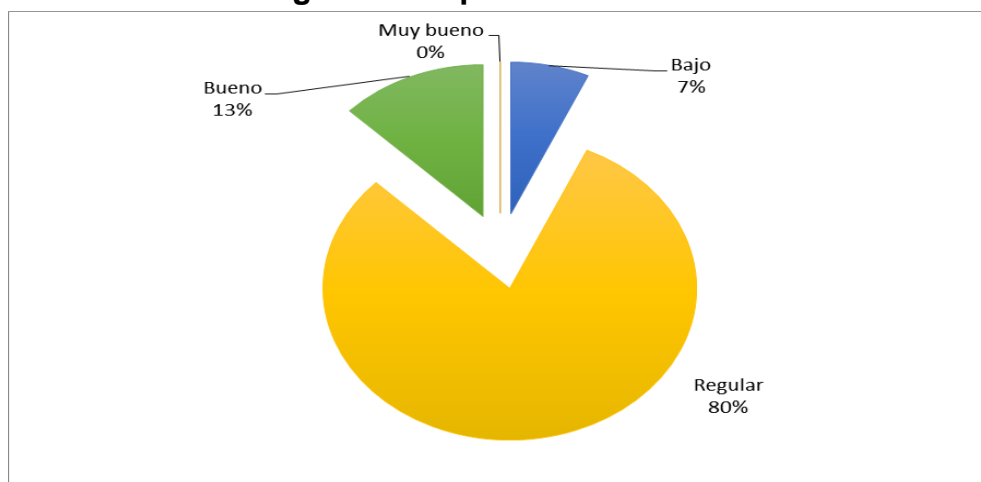
**Cuadro N° 04**

**Estrategias de adquisición de información**

| Intervalo | Indicador    | Cantidad de estudiantes |
|-----------|--------------|-------------------------|
| [20-35>   | Bajo         | 8                       |
| [35-50>   | Regular      | 95                      |
| [50-65>   | Bueno        | 15                      |
| [65-80]   | Muy bueno    | 0                       |
|           | <b>Total</b> | <b>118</b>              |

En la evaluación a los 118 estudiantes de la muestra, a nivel de las estrategias de adquisición de información se registró un mayor número de estudiantes con indicadores regular (95), seguido de bueno (15) y bajo (8). Ningún alumno obtuvo un indicador de muy bueno.



**Gráfico N° 03****Estrategias de adquisición de información**

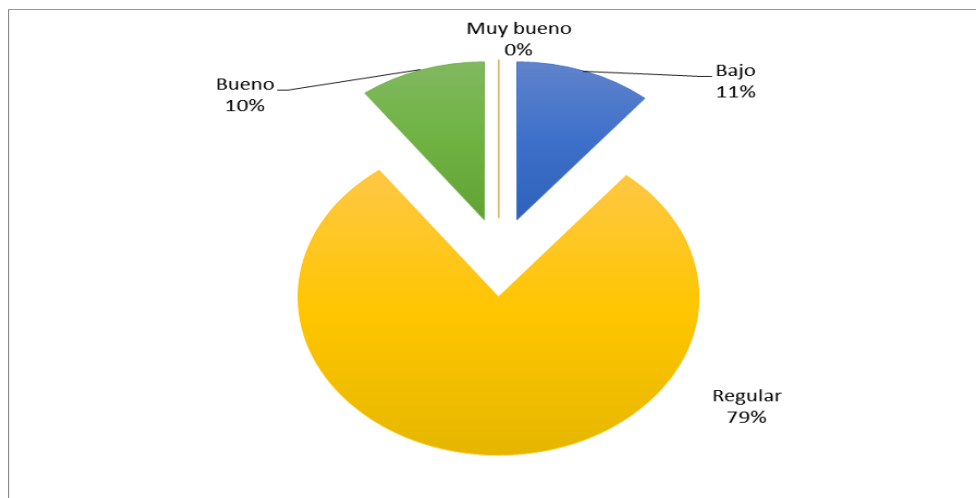
En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 -Ancón- UGEL 04, 2015 a nivel de las estrategias de adquisición de información se registró un mayor porcentaje de estudiantes con indicadores regular (80%), seguido de bueno (13%) y bajo (7%). Ningún alumno obtuvo un indicador de muy bueno.

**Cuadro N° 05****Estrategias de codificación de información**

| Intervalo | Indicador | Cantidad de estudiantes |
|-----------|-----------|-------------------------|
| [46-81>   | Bajo      | 13                      |
| [81-116>  | Regular   | 93                      |
| [116-151> | Bueno     | 12                      |
| [151-184] | Muy bueno | 0                       |
|           | Total     | 118                     |

En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 -Ancón- UGEL 04, 2015 a nivel de las estrategias de codificación de Información se registró un mayor número de estudiantes con indicadores regular (93), seguido de bajo (13) y bueno (12). Ningún alumno obtuvo un indicador de muy bueno.

**Gráfico N° 04**  
**Estrategias de codificación de información**



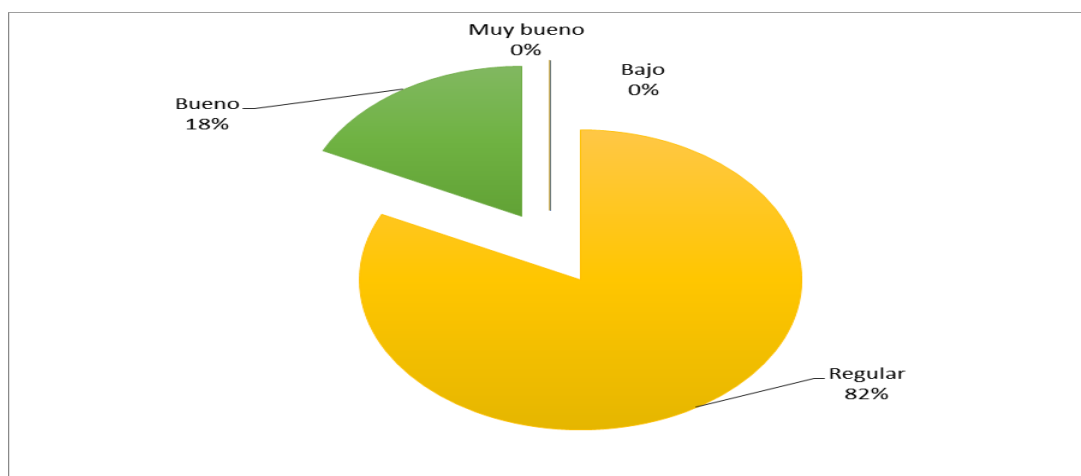
En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 -Ancón- UGEL 04, 2015 a nivel de las estrategias de codificación de información se registró un mayor porcentaje de estudiantes con indicadores regular (79%), seguido de bajo (11%) y bueno (10%). Ningún alumno obtuvo un indicador de muy bueno.

**Cuadro N° 06**  
**Estrategias de recuperación de información**

| Intervalo | Indicador | Cantidad de estudiantes |
|-----------|-----------|-------------------------|
| [18-32>   | Bajo      | 0                       |
| [32-46>   | Regular   | 97                      |
| [46-60>   | Bueno     | 21                      |
| [60-72]   | Muy bueno | 0                       |
|           | Total     | 118                     |

En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 -Ancón- UGEL 04 – 2015 a nivel de las estrategias de recuperación de información se registró un mayor número de estudiantes con indicadores regular (97), seguido de bueno (21). Ningún alumno obtuvo un indicador de bajo o muy bueno.

**Gráfico N° 05**  
**Estrategias de recuperación de información**



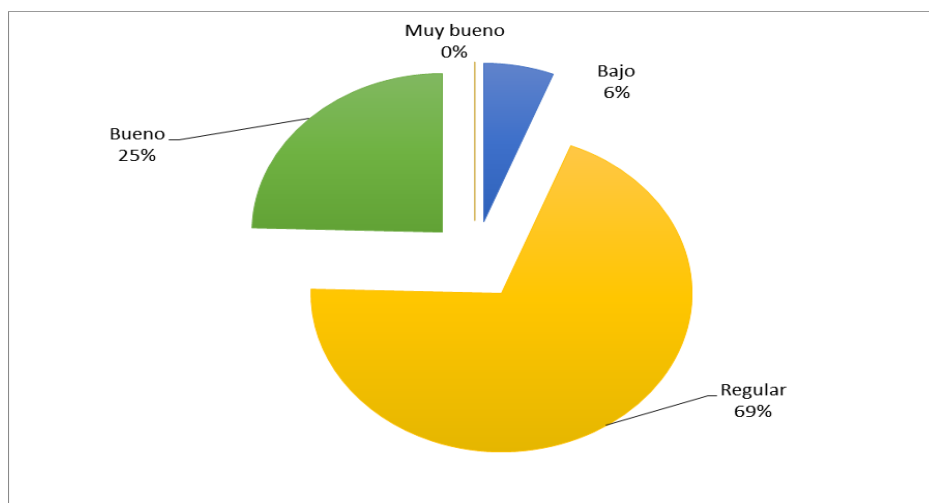
En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 -Ancón- UGEL 04 – 2015 a nivel de las estrategias de recuperación de información se registró un mayor porcentaje de estudiantes con indicadores regular (82%), seguido de bueno (18%). Ningún alumno obtuvo un indicador de bajo o muy bueno.

**Cuadro N° 07**  
**Estrategias de apoyo al procesamiento**

| Intervalo | Indicador | Cantidad de estudiantes |
|-----------|-----------|-------------------------|
| [35-62>   | Bajo      | 7                       |
| [62-89>   | Regular   | 82                      |
| [89-116>  | Bueno     | 29                      |
| [116-143] | Muy bueno | 0                       |
|           | Total     | 118                     |

En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 -Ancón- UGEL 04 – 2015 a nivel de las estrategias de apoyo al procesamiento se registró un mayor número de estudiantes con indicadores regular (82), seguido de bueno (29) y bajo (7). Ningún alumno obtuvo un indicador de muy bueno.

**Gráfico N° 06**  
**Estrategias de apoyo al procesamiento**



En la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 -Ancón- UGEL 04 – 2015 a nivel de las estrategias de apoyo al procesamiento se registró un mayor porcentaje de estudiantes con indicadores regular (69%), seguido de bueno (25%) y bajo (6%). Ningún alumno obtuvo un indicador de muy bueno.

**Cuadro N° 08**

**Prueba de Friedman: Nivel de estrategias de aprendizaje**

| <b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b> |        |
|--|--------|
| N  | 118    |
| Chi-cuadrado                                 | 18.987 |
| gl   | 3      |
| Sig. asintót.                                | .000   |

a. Prueba de Friedman

El resultado obtenido en el cuadro N° 09 nos indica que al menos una de las 4 pruebas de estrategias de aprendizaje no presentó el mismo nivel de resultados en la evaluación a los 118 estudiantes de 5º de secundaria. Es decir, existen diferencias en los niveles de estrategias de aprendizaje obtenidos.

**Cuadro N° 09****Prueba de Friedman: nivel de estrategias de aprendizaje**

| <b>Rangos</b>                                     |                       |
|---|-----------------------|
|   | <b>Rango promedio</b> |
| <b>ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN</b>  | <b>2.43</b>           |
| <b>ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN</b> | <b>2.29</b>           |
| <b>ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN</b> | <b>2.63</b>           |
| <b>ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO</b>      | <b>2.65</b>           |

La estrategia de apoyo al procesamiento alcanzó el mayor rango en los niveles obtenidos (2.65). Mientras que, la estrategia de codificación de información obtuvo el menor rango (2.29).

**Cuadro N° 10****Estadístico descriptivo: estrategias de aprendizaje y comprensión lectora**

|                           | <b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b> |                             |                             |                        | <b>COMPRESIÓN LECTORA</b> |
|---------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------|---------------------------|
|                           | Escala I                          | Escala II                   | Escala III                  | Escala IV              |                           |
|                           | ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN        | CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN | RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN | APOYO AL PROCESAMIENTO |                           |
|                           | [20-80]                           | [46-184]                    | [18-72]                     | [35-143]               | [0-38]                    |
| N° de estudiantes         | 118                               | 118                         | 118                         | 118                    | 118                       |
| Media                     | 44.33                             | 94.58                       | 41.94                       | 81.89                  | 20.12                     |
| Desviación Estandar       | 6.40                              | 12.97                       | 5.02                        | 11.67                  | 3.80                      |
| Coefficiente de Variación | 14.4%                             | 13.7%                       | 12.0%                       | 14.2%                  | 18.9%                     |
| Mínimo                    | 32                                | 73                          | 32                          | 59                     | 8                         |
| Máximo                    | 61                                | 124                         | 54                          | 107                    | 30                        |
| Percentil 25              | 41                                | 86                          | 38                          | 75                     | 19                        |
| Percentil 50              | 44                                | 92                          | 42                          | 81                     | 20                        |
| Percentil 75              | 48                                | 104                         | 45                          | 88                     | 22                        |

El coeficiente de variación es una medida de dispersión. Esta describe la cantidad de variabilidad en relación con la media. Puesto que el coeficiente de variación no se basa en unidades, se puede utilizar en lugar de la desviación estándar para comparar la dispersión de los conjuntos de datos que tienen diferentes unidades o diferentes medias.

A nivel de las estrategias de aprendizajes se observa que es la estrategia de recuperación de información la que presenta un menor valor del coeficiente de variación (12%) comparado a los demás. El valor obtenido nos indica que presenta una menor variabilidad. Ahora, considerando tanto estrategias como comprensión lectora, observamos que es esta última la que presenta un mayor coeficiente de variación (18,9%). Lo cual se traduce en el sentido de que los puntajes obtenidos a nivel de comprensión lectora presentan mayor variabilidad o se encuentran más dispersos.

A nivel de las estrategias de adquisición de información se registró una puntuación media de 44,33. También se observa que, el máximo puntaje obtenido fue 61, un valor lejano respecto al mayor puntaje del intervalo que es 80. De ahí se entiende que no haya indicador de muy bueno. Con respecto a los percentiles, se puede destacar que el 75% de estudiantes obtuvo puntajes menores e iguales a 48.

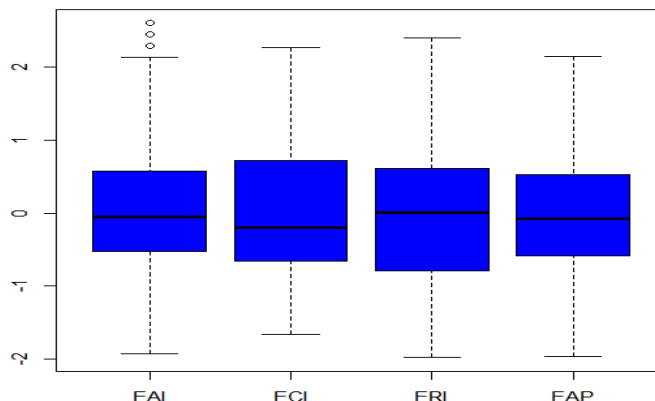
A nivel de las estrategias de codificación de información se registró una puntuación media de 94,58. También se observa que el máximo puntaje obtenido fue 124, un valor lejano respecto al mayor puntaje del intervalo que es 184. De ahí se entiende que no haya indicador de muy bueno. Con respecto a

los percentiles, se puede destacar que el 75% de estudiantes obtuvo puntajes menores e iguales a 104.

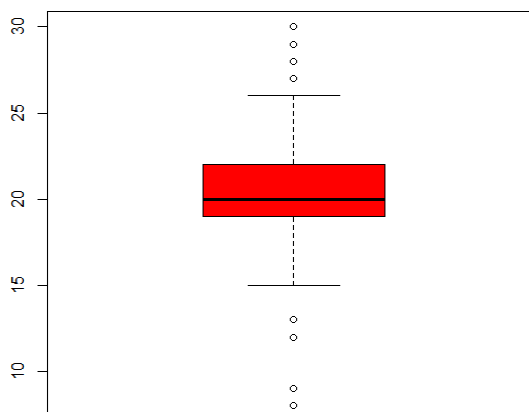
A nivel de las estrategias de recuperación de información se registró una puntuación media de 41,94. También se observa que el menor puntaje fue 32 y el máximo puntaje obtenido fue 54, valores lejanos respecto al menor y mayor puntaje del intervalo que son 18 y 72 respectivamente. De ahí se entiende que no haya indicadores de bajo y muy bueno. Con respecto a los percentiles, se puede destacar que el 75% de estudiantes obtuvo puntajes menores e iguales a 45.

A nivel de las estrategias de apoyo al procesamiento se registró una puntuación media de 81,89. También se observa que el máximo puntaje obtenido fue 107, un valor lejano respecto al mayor puntaje del intervalo que es 143. De ahí se entiende que no haya indicador de muy bueno. Con respecto a los percentiles, se puede destacar que el 75% de estudiantes obtuvo puntajes menores e iguales a 88.

A nivel de comprensión lectora se registró una puntuación media de 20,12. Con respecto a los percentiles, se puede señalar que el 25% de estudiantes obtuvo puntajes menores e iguales a 19. El 50% de estudiantes obtuvo puntajes menores e iguales a 20 y el 75% de estudiantes obtuvo puntajes menores e iguales a 22.

**Gráfico N° 07****Diagrama de cajas: niveles de estrategias de aprendizajes**

Previa estandarización de los puntajes de cada nivel de estrategia de aprendizaje, debido a que los puntajes de los cuatro niveles de estrategias presentan distintos intervalos, se procederá a realizar la comparación. En primer lugar, a nivel de la medida de resumen, la mediana para este caso, se observa casi una paridad a nivel de todos los grupos. Con un ligero menor valor a nivel de las estrategias de codificación de información (ECI). Aunque hay puntajes mayores en comparación a los demás grupos a nivel del 50%. Luego, los grupos que son más homogéneos son las estrategias de adquisición de información (EAI) y estrategias de apoyo al procesamiento (EAP). Aunque la EAI presenta valores atípicos.

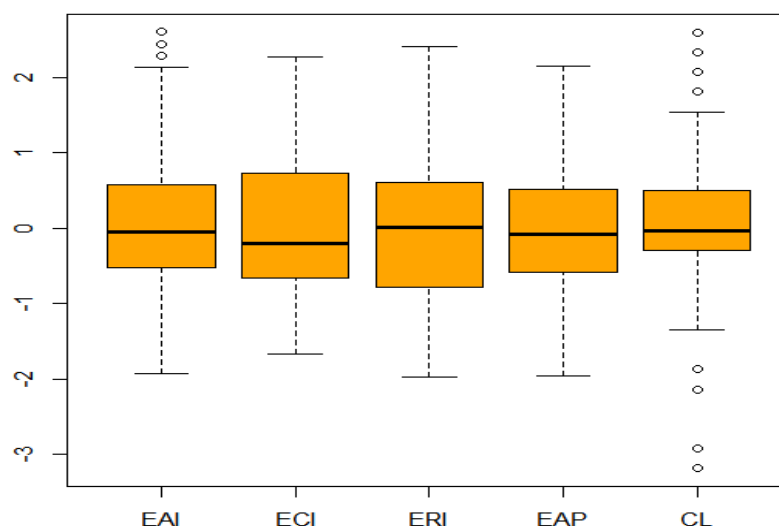
**Gráfico N° 08****Diagrama de cajas: comprensión lectora**



Al observar el diagrama de cajas de los puntajes obtenidos a nivel de la comprensión lectora (CL) lo primero que se resalta son los valores atípicos en ambas colas. Es decir, puntajes extremos obtenidos por algunos estudiantes que distan del grupo general. La mediana igual a 20 nos indica que aproximadamente el 50% de estudiantes obtuvo puntajes menores e igual a este valor.

**Gráfico N° 09**

**Diagrama de cajas: niveles de estrategias de aprendizajes y comprensión lectora**



Previa estandarización de los puntajes de cada nivel de estrategia de aprendizaje y la comprensión lectora, debido a que los puntajes presentan distintos intervalos, se procederá a realizar la comparación. A nivel de la medida de resumen, la mediana para este caso, se observa casi una paridad a nivel de todos los grupos. Con un ligero menor valor a nivel de las estrategias de codificación de información (ECI). Se observan presencia de datos atípicos en las estrategias de adquisición de información (EAI) y la comprensión lectora (CL).

## 4.2. Contrastación de hipótesis

### 4.2.1. Hipótesis general

#### 1. Planteo de hipótesis

**H<sub>0</sub>**: No existe relación significativa entre las **estrategias de aprendizaje** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

**H<sub>1</sub>**: Existe relación significativa entre las **estrategias de aprendizaje** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

#### 2. Criterio teórico para contraste de hipótesis

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio del valor **p**. Considerando un nivel de significación:  **$\alpha=0.05$**  se rechaza la hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**) si el valor **p** asociado al resultado observado es igual o menor que el nivel de significación establecido ( **$p \leq \alpha$** ). En caso contrario, es decir, el valor **p** sea mayor al nivel de significación, no habrían evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula.

#### 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Los datos de ambas variables de investigación obtenidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el **coeficiente de correlación de Spearman (r<sub>s</sub>)**, cuyos resultados dan cuenta de lo siguiente:

## Cuadro N° 01

## Correlación de Spearman

## Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora

|                 |                            | Correlaciones               |        |
|-----------------|----------------------------|-----------------------------|--------|
|                 |                            | COMPRENSIÓN LECTORA         |        |
| Rho de Spearman | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Coefficiente de correlación | ,625** |
|                 |                            | Sig. (bilateral)            | .000   |
|                 |                            | N                           | 118    |

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

#### 4. Interpretación

Se obtiene  $r_s=0,625$  con un valor  $p=0,000$  ( $p \leq \alpha$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ); concluyendo que: existe relación significativa entre las **estrategias de aprendizaje** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

Esta asociación se puede interpretar del siguiente modo: una mayor aplicación de las **estrategias de aprendizaje** permite un mayor nivel de **comprensión lectora** por parte de los estudiantes.

#### 4.2.2. Hipótesis específicas

##### Hipótesis específica 1

##### 1. Planteo de hipótesis

**H<sub>0</sub>**: No existe relación significativa entre las **estrategias de adquisición de información** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

**H<sub>1</sub>**: Existe relación significativa entre las **estrategias de adquisición de información** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11- Ancón - UGEL 04, 2015.

## 2. Criterio teórico para contraste de hipótesis

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio del valor **p**. Considerando un nivel de significación:  **$\alpha=0.05$** , se rechaza la hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**) si el valor **p** asociado al resultado observado es igual o menor que el nivel de significación establecido ( **$p \leq \alpha$** ). En caso contrario, es decir, el valor **p** sea mayor al nivel de significación, no habrían evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula.

## 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Los datos de ambas variables obtenidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el **coeficiente de correlación de Spearman (r<sub>s</sub>)**, cuyos resultados dan cuenta de lo siguiente:

### Cuadro N° 02

#### Correlación de Spearman

#### Estrategias de adquisición de información y comprensión lectora

| Correlaciones   |   |  | COMPRESION<br>LECTORA |
|-----------------|---|--|-----------------------|
| Rho de Spearman | ESTRATEGIAS DE<br>ADQUISICIÓN DE<br>INFORMACIÓN | Coefficiente de<br>correlación<br>Sig. (bilateral) | ,483**<br><br>.000    |
|                 |   | N  | 118                   |

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

#### 4. Interpretación

Se obtiene  $r_s=0,483$  con un valor  $p=0,000$  ( $p \leq \alpha$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), concluyendo que: existe relación significativa entre las **estrategias de adquisición de información** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11- Ancón - UGEL 04, 2015.

Esta asociación se puede interpretar del siguiente modo: una mayor aplicación de las **estrategias de adquisición de información** permite un mayor nivel de **comprensión lectora** por parte de los estudiantes.

#### Hipótesis específica 2

##### 1. Planteo de hipótesis

$H_0$ : No existe relación significativa entre las **estrategias de codificación de información** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

$H_1$ : Existe relación significativa entre las **estrategias de codificación de Información** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

##### 2. Criterio teórico para contraste de hipótesis

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio del valor  $p$ . Considerando un nivel de significación:  $\alpha=0.05$  se rechaza la

hipótesis nula ( $H_0$ ) si el valor  $p$  asociado al resultado observado es igual o menor que el nivel de significación establecido ( $p \leq \alpha$ ). En caso contrario, es decir, el valor  $p$  sea mayor al nivel de significación, no habrían evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula.

### 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Los datos de ambas variables de investigación obtenidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el **coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ )**, cuyos resultados dan cuenta de lo siguiente:

#### Cuadro N° 03

#### Correlación de Spearman

#### Estrategias de codificación de información y comprensión lectora

| Correlaciones   |  |  | COMPRENSIÓN<br>LECTORA |
|-----------------|--|--|------------------------|
| Rho de Spearman | ESTRATEGIAS DE<br>CODIFICACIÓN DE<br>INFORMACIÓN | Coefficiente de<br>correlación<br>Sig. (bilateral) | ,539**                 |
|                 |  | N  | 118                    |

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

### 4. Interpretación

Se obtiene  $r_s=0,539$  con un valor  $p=0,000$  ( $p \leq \alpha$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) concluyendo que: existe relación

significativa entre las **estrategias de codificación de información** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

Esta asociación se puede interpretar del siguiente modo: una mayor aplicación de las **estrategias de codificación de información** permite un mayor nivel de **comprensión lectora** por parte de los estudiantes.

### **Hipótesis específica 3**

#### **1. Planteo de hipótesis**

**H<sub>0</sub>**: No existe relación significativa entre las **estrategias de recuperación de información** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

**H<sub>1</sub>**: Existe relación significativa entre las **estrategias de recuperación de información** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

#### **2. Criterio teórico para contraste de hipótesis**

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio del valor **p**. Considerando un nivel de significación:  **$\alpha=0.05$**  se rechaza la hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**) si el valor **p** asociado al resultado observado es igual o menor que el nivel de significación establecido ( **$p \leq \alpha$** ). En caso contrario, es decir, el valor **p** sea mayor al nivel de

significación, no habría evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula.

### 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Los datos de ambas variables de investigación obtenidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el **coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ )**, cuyos resultados dan cuenta de lo siguiente:

#### Cuadro N° 04

#### Correlación de Spearman

#### Estrategias de recuperación de información y comprensión lectora

| Correlaciones   |  |  | COMPRENSIÓN<br>LECTORA |
|-----------------|--|--|------------------------|
| Rho de Spearman | ESTRATEGIAS DE<br>RECUPERACIÓN DE<br>INFORMACIÓN | Coefficiente de<br>correlación<br>Sig. (bilateral) | ,324**<br><br>.000     |
|                 |  | N  | 118                    |

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

### 4. Interpretación

Se obtiene  $r_s=0,324$  con un valor  $p=0,000$  ( $p \leq \alpha$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), concluyendo que: existe relación significativa entre las **estrategias de recuperación de información**



y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

Esta asociación se puede interpretar del siguiente modo: una mayor aplicación de las **estrategias de recuperación de Información** permite un mayor nivel de **comprensión lectora** por parte de los estudiantes.

#### **Hipótesis específica 4**

##### **1. Planteo de hipótesis**

**H<sub>0</sub>**: No existe relación significativa entre las **estrategias de apoyo al procesamiento** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

**H<sub>1</sub>**: Existe relación significativa entre las **estrategias de apoyo al procesamiento** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

##### **2. Criterio teórico para contraste de hipótesis**

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio del valor **p**. Considerando un nivel de significación:  **$\alpha=0.05$**  se rechaza la hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**) si el valor **p** asociado al resultado observado es igual o menor que el nivel de significación establecido ( **$p \leq \alpha$** ). En caso contrario, es decir, el valor **p** sea mayor al nivel de significación, no habrían evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula.

### 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Los datos de ambas variables obtenidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el **coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ )**, cuyos resultados dan cuenta de lo siguiente:

#### Cuadro N° 05

#### Correlación de Spearman

#### Estrategias de apoyo al procesamiento y comprensión lectora

| Correlaciones         |   |   | COMPRESIÓN<br>LECTORA              |
|-----------------------|---|---|------------------------------------|
| Rho de Spearman       | ESTRATEGIAS DE<br>APOYO AL<br>PROCESAMIENTO | Coefficiente de<br>correlación<br>Sig. (bilateral)<br>N | ,401**<br><b>4.</b><br>.000<br>118 |
| <b>Interpretación</b> |   |   |                                    |

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

Se obtiene  $r_s=0,401$  con un valor  $p=0,001$  ( $p \leq \alpha$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), concluyendo que: existe relación significativa entre las **estrategias de apoyo al procesamiento** y la **comprensión de textos** en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.

Esta asociación se puede interpretar del siguiente modo: una mayor aplicación de las **estrategias de apoyo al procesamiento** permite un mayor nivel de **comprensión lectora** por parte de los estudiantes.

## CAPÍTULO V

### DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Respecto a la hipótesis general de investigación: **Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015**, esta ha sido aceptada, lo que confirmaría los resultados encontrados por Miranda, P. (2015), Santibáñez, N. y Véliz, L. (2011), Palomino, J. (2009), Dowall, E. (2009), Flores, M. (2008), Ecurra, L. (2006) y Muñoz, M. (2006) y Campos L. (2002).

La mayor frecuencia en el nivel regular de comprensión lectora corresponde también con la mayor frecuencia en el nivel regular de estrategias de aprendizaje; de igual forma ocurre con el nivel bajo. Los estudiantes de la muestra se encuentran en su mayoría en estos niveles: se observa en el cuadro N° 2 que en comprensión de textos, del total de 118 estudiantes, 101 está entre el nivel bajo y regular (35 en nivel bajo y 66 en nivel regular); y en el cuadro N° 3, vemos que 105 estudiantes están entre el nivel bajo y regular de estrategias de aprendizaje (18 en nivel bajo y 87 en nivel regular).

Estos resultados son indicadores que señalan la importancia del uso de estrategias cognitivas para mejorar el aprendizaje y, consecuentemente, incrementar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Esta conclusión se ve apoyada por Massone y González (2000) quienes señalan en

su estudio una baja frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje cognitivo en estudiantes entre 15 y 17 años, con tendencia a privilegiar aprendizajes superficiales. Queda, entonces, la reflexión a los maestros para formar lectores autónomos y estratégicos que dominen y regulen el uso de estrategias de aprendizaje durante el proceso de lectura para garantizar una eficaz y mejor nivel de comprensión de textos.

Vygotsky (1979), señala que en un proceso socio constructivo del aprendizaje el alumno manifiesta las posibilidades para aprender, y el profesor debe facilitar los procesos y estrategias de aprendizaje. Al encontrar la relación significativa entre las variables encontradas, concordamos con el investigador citado. Al respecto coincidimos también con Monereo (1993), quien señala que para conseguir estudiantes estratégicos se necesitan profesores estratégicos, que hayan tomado conciencia de los complejos procesos cognitivos que se requiere para aprender.

Baker y Brown (1984) afirman que el lector maduro sabe mucho del mundo y que estos conocimientos previos que tiene afectan su comprensión al integrar representaciones de cosas ya conocidas a su lectura; sin embargo Pressley (1997) dice que es frecuente que los lectores no integren lo que saben a su lectura. Los resultados de esta investigación apoyan lo que afirma Pressley, pues en ellos se encontraron lectores con bajos niveles de comprensión, de quienes se deduce que no enlazaron lo que ellos ya sabían con lo que fueron encontrando durante su lectura, motivo por el cual no lograron una comprensión adecuada del texto.

Solé (1996) afirma que el control de la comprensión o monitoreo es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si el lector no se alertara cuando no entiende el mensaje de un texto, simplemente no podría hacer nada para compensar esa falta de comprensión. Esta capacidad de monitorearse durante la lectura es parte de un pensamiento metacognitivo que permite a los lectores planear, reflexionar y evaluar sus propios procesos. Un buen lector está metacognitivamente consciente durante su lectura (Pressley M., 2002).

La Estrategia de apoyo al procesamiento de la información (estrategia metacognitiva) alcanzó el mayor rango en los niveles obtenidos (2.65), como se observa en el cuadro N° 09. Eso explica, que, los estudiantes sí regulan y monitorean, relativamente, su proceso de comprensión, y que por ello, de los 118 estudiantes, solo 35 de ellos se encuentran en el nivel bajo de comprensión de textos, y se tenga 10 estudiantes en nivel muy bueno. Con estos datos se confirma lo que dicen Solé (1996) y Pressley (2002) en cuanto a que la capacidad de monitorear la lectura es el elemento central para la comprensión lectora.

También en el cuadro N° 09 Prueba de Friedman: Nivel de estrategias de aprendizaje, observamos que la estrategia de codificación de información obtuvo el menor rango (2.29), entre las demás. Esta estrategia conecta la nueva información con los conocimientos previos para integrarlos en la estructura cognitiva o base de conocimiento; además permite el paso de la información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. Los resultados apoyan la teoría del aprendizaje significativo. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con

lo que el alumno ya sabe (Ausubel; 1983:18). De esta forma la estructura cognoscitiva proporciona un soporte (andamiaje cognitivo) que favorece el almacenamiento, el proceso y la interpretación del conocimiento. Si el estudiante no utiliza la estrategia de codificación de información no logrará construir aprendizajes significativos.

Asimismo, se confirma, cercana y relativamente, los resultados obtenidos acerca de los niveles de comprensión lectora (González, 1998; Echevarría y Gastón, 2000; PISA; 2001, UMC 2004) quienes señalan que las puntuaciones de comprensión lectora en los estudiantes fueron bajas. En el Gráfico N° 02: Nivel de comprensión lectora, se observa que del total de 118 estudiantes, 101 están entre el nivel bajo y regular (35 en nivel bajo y 66 en nivel regular). Solo 7 están en nivel bueno y 10 en nivel muy bueno. Podemos atribuir estos resultados a que la lectura es una actividad compleja cuyo proceso dinámico e interactivo involucra un conjunto de operaciones cognitivas y la planificación, regulación y evaluación de estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son herramientas fundamentales para lograr propósitos pedagógicos como la construcción de aprendizajes significativos; son factibles de ser enseñadas y, se ha demostrado que mejora la lectura de los alumnos; sin embargo, ¿por qué en algunos alumnos funciona y en otros no?, ¿por qué algunos tipos de enseñanza de estrategias dan mejores resultados que otros?, ¿por qué hay alumnos que al término de su educación básica, aun cuando pueden decodificar de manera correcta un texto, no han logrado un nivel de lectura óptimo?, ¿por qué algunos lectores

aprenden a aplicar estrategias de comprensión y otros no?, ¿cómo un lector puede pasar de incipiente a competente? Sin duda, todas las respuestas están relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje en la escuela. Quedan preguntas por resolver, por eso, las investigaciones en esta línea deben continuar para tratar de encontrar propuestas que ayuden a resolver el problema de la comprensión de textos, especialmente, a través del uso de estrategias de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Según los objetivos planteados en la investigación se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015. Los datos de ambas variables de investigación conseguidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ ) con el que se obtuvo  $(r_s) = 0,625$  con un valor  $p = 0,000$  ( $p \leq \alpha$ ).
2. Existe relación significativa entre las estrategias de adquisición de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015. Los datos de ambas variables de investigación conseguidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ ) con el que se obtuvo  $(r_s) = 0,483$  con un valor  $p = 0,000$  ( $p \leq \alpha$ ).
3. Existe relación significativa entre las estrategias de codificación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015. Los datos de ambas variables de investigación conseguidos en el trabajo



de campo han sido relacionados con el coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ ) con el que se obtuvo ( $r_s$ )= 0,539 con un valor  $p=0,000$  ( $p \leq \alpha$ ).

4. Existe relación significativa entre las estrategias de recuperación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015. Los datos de ambas variables de investigación conseguidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ ) con la que se obtuvo ( $r_s$ )= 0,324 con un valor  $p=0,000$  ( $p \leq \alpha$ ).
5. Existe relación significativa entre las estrategias de apoyo al procesamiento de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04,2015. Los datos de ambas variables de investigación conseguidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ ) con la que se obtuvo ( $r_s$ )= 0,401 con un valor  $p=0,000$  ( $p \leq \alpha$ ).

## SUGERENCIAS

1. Los maestros deben fomentar en los estudiantes el conocimiento y aplicación de las estrategias de aprendizaje en las diversas áreas curriculares, para mejorar el nivel de comprensión de textos y lograr que sean lectores estratégicos y aprendan con autonomía.
2. Los maestros deben fortalecer y desarrollar la estrategia de adquisición de información en sus estudiantes, con actividades y técnicas pertinentes que mejoren la atención y activación de la memoria a corto plazo, y el paso de la información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. Se pueden realizar estrategias de exploración, fragmentación y repetición.
3. Los maestros deben mejorar la estrategia de codificación de información para conectar los conocimientos previos con la nueva información e integrarlos en la estructura cognitiva o base de conocimiento, mediante las estrategias de elaboración y organización de la información.
4. Los maestros deben incentivar la estrategia de recuperación de información, ya que uno de los factores o variables que explica la conducta de una persona es la información ya procesada y, por tanto, el sistema cognitivo necesita contar con la capacidad de recuperación o recuerdo de ese conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo. En tal sentido, se recomienda fomentar el uso de estrategias de búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta.

5. Los maestros deben promover la práctica de estrategias de apoyo al procesamiento de la información (estrategias metacognitivas), a fin de elevar el grado de conciencia del estudiante sobre sus propios procesos para aprender. Su función autorreguladora hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea. Se recomienda aplicar las fases metacognitivas en la comprensión lectora: planificación, supervisión (regulación o monitoreo) y evaluación.
6. Los maestros deben realizar en el aula talleres de estrategias de aprendizaje para propiciar aprendizajes significativos y la lectura interactiva y estratégica en sus estudiantes que garanticen la formación de lectores competentes, autónomos y críticos.
7. Los investigadores deben realizar diseños experimentales que propongan programas de mejoramiento del nivel de comprensión lectora a través del uso de estrategias de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de comprensión lectora. Revista de Educación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- Ayala, F., Martínez, A., Yuste, H. (2004). Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación. Madrid: CEAM.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitiv Skills and Reading. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson, Handbook of Reading Research (pp. 353-395). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beltrán, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, Madrid: Síntesis.
- Cairney, T. H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Carrasco, A. (2001). La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Campione, J, C. y A. L. Brown (1978). Toward a theory of intelligence. Contributions from research with retarded children.
- Chavez, J. (2006). Guía para el desarrollo de procesos metacognitivos. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Única Edición. Madrid: Editorial Visor/MEC.

Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*, 49, 1076 - 1088.

Díaz, B. F. & Hernández, G. (2002). *Docente del siglo XXI: Cómo desarrollar una práctica docente competitiva*. México D.F: Ediciones McGraw Hill.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lucio, P. B. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Internacional.

Kirby, J. (1984). *Estrategias Cognitivas y rendimiento educativo*. Nueva York: Academia Press.

Lamas, R. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Lima: Sociedad Peruana de Resiliencia

Gagné, (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana

Mac Dowall E. (2009). **Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM**. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación.

Madero-Suárez, I.P. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.

Mayor, J., Suengas, A., & González J. (1995). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

Monereo, C. (1993). Estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción. Barcelona: Domenech Ediciones.

Monereo, C. (2000). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Edit. Grao.

Nisbet, J. y Schucksmith J. (1987). Estrategias del aprendizaje. Madrid: Aula.

Olave, F. G. (2008). **Relación entre comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de odontología Facultad de Medicina de la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco**. Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U.(1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Paucar P. (2015). **Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM**. Tesis Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología.

Pinzás, J. (2007). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión Lectora. Lima: Ministerio de Educación.

Pinzás, J. (1997). Constructivismo y aprendizaje en la lectura. Lima: PUCP: Fondo editorial.

Pozzo, J. (1999). Teorías Cognitivas de Aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata.

Puente, A. (1998). Cognición y aprendizaje. Madrid: Ediciones Pirámide.

Rinaudo, M. C. y Gonzales, F. (2001). Estrategias de Aprendizaje, Comprensión de Lectura y Rendimiento Académico. En: Lectura y Vida. Año 23, 3, 40-90.

Román J. (1997). Métodos de Enseñanza. En Beltrán Llera, Jesús y José. A. Bueno Álvarez (Eds) .Psicología de la Educación. México: Editorial Alfaomega.

Román J. y Gallego S. (1994). Escalas de estrategias de aprendizaje. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones. S.A.

Sánchez, C. H. y Reyes M. C. (1998). Metodología y diseños en la investigación científica. Lima: Editorial Mantaro.

Solé, I. (1996). Estrategias de Lectura. Barcelona: Grao.

Tapia, V. & Silva, M. (1977). Test de comprensión lectora. Lima.

Tapia, V. (2003). Programa psicopedagógico de comprensión lectora: aprendo a leer a través de la lectura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2004). Resultados en el Perú en la evaluación internacional PISA. Impreso en Lima-Perú.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú (2005). Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004.

Valle A. (1999). Las estrategias de aprendizaje: Revisión teórica y conceptual. En Revista psicológica, 31, 425-461.

Vásquez R. (2014). **Efectos del Programa “Aprendo jugando” para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de**

**segundo grado de primaria del Colegio Lord Byron.** Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación

Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). Psicología de la lectura. Madrid: Pearson Prentices Hall.

Vygotsky, L. (1979). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Paidós.

Weinstein y Mayer. (1986). La enseñanza de estrategias de aprendizaje. New York: Mac Millan.



## **ANEXOS**

## ANEXO 1

## CUADRO DE CONSISTENCIA

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE 5º DE SECUNDARIA DE LAS II.EE DE LA RED 11 - ANCÓN - UGEL 04, 2015**

| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA  | OBJETIVOS  | JUSTIFICACIÓN   | HIPÓTESIS   | METODOLOGÍA  | INSTRUMENTO   |
|---|--|---|---|--|---|
| <p><b>Problema General</b><br/>¿Cuál es la relación que existe entre estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón II.EE públicas de Ancón - UGEL 04, 2015?</p> <p><b>Específicos</b><br/>1. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de adquisición de la información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015?<br/>2. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de codificación de información y la comprensión de textos en los</p> | <p>El proyecto de investigación elaborado presenta los siguientes objetivos:<br/><b>General.</b><br/>Conocer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º secundaria de las II.EE. de la Red 11- Ancón- UGEL 04- 2015<br/><b>Específicos</b><br/>1. Determinar la relación que existe entre las estrategias de adquisición de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11- Ancón- UGEL 04- 2015.<br/>2. Determinar la relación</p> | <p>Las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora son elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón es de enorme importancia establecer si estas variables se relacionan significativamente, y, si acaso mejorando una se logra mejorar la otra. Esta investigación se justifica como un aporte teórico sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en el proceso de aprendizaje. Además, sus resultados servirán como diagnóstico</p> | <p><b>General</b><br/>Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.<br/><b>Específicas</b><br/>La formulación de la hipótesis general permite la elaboración de las siguientes hipótesis específicas:<br/>1. Existe relación entre las estrategias de adquisición de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL</p> | <p><b>Tipo de Investigación</b><br/>Investigación de tipo aplicada.<br/><b>Diseño de Investigación</b><br/>Diseño no experimental, de corte transversal, descriptiva, correlacional<br/><b>Unidad de Análisis</b><br/>Estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.<br/><b>Identificación y Clasificación de las Variables</b><br/><b>Variables a correlacionar:</b><br/><b>Variable 1</b><br/>• Estrategias de Aprendizaje.<br/><b>Variable 2</b><br/>• Comprensión de textos<br/><b>Población</b><br/>Constituida por 389 estudiantes de 5º secundaria</p> | <p>1. Test ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego).<br/>2. Test de comprensión de lectura (Violeta Tapia M. de Castañeda y Maritza Silva Alejos)</p> |

|   |   |  |   |  |  |
|---|---|--|---|--|--|
| <p>estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015?</p> <p>3. ¿Cuál es la relación de las estrategias de recuperación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015?</p> <p>4. ¿Cuál es la relación de las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015?</p> | <p>que existe entre las estrategias de codificación de información con la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de la Red 11- Ancón- UGEL 04- 2015</p> <p>3. Determinar la relación que existe entre las estrategias de recuperación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11- Ancón- UGEL 04- 2015.</p> <p>4. Determinar la relación que existe entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y la comprensión de textos en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015</p> | <p>e información básica a las autoridades y comunidad educativa de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015, para que reflexionen críticamente sobre la práctica pedagógica de sus maestros, el nivel de uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión de textos de los estudiantes. Así tomarán decisiones oportunas y pertinentes respecto a replantear prácticas pedagógicas y diseñar programas que permitan mejorar estrategias de aprendizaje que incidan en elevar el nivel de comprensión de textos, y, formar estudiantes con competencia lectora, autónomos, estratégicos, metacognitivos y gestores de sus propios conocimientos.</p> | <p>04, 2015.</p> <p>2. Existe relación significativa entre las estrategias de codificación de información y la comprensión de textos en estudiantes de 5º de secundaria de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015</p> <p>3. Existe relación significativa entre las estrategias de recuperación de información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11- Ancón- UGEL 04- 2015</p> <p>4. Existe relación significativa entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y la comprensión de textos en los estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE. de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015</p> | <p>de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015.</p> <p><b>Muestra</b><br/>La muestra por conveniencia o selección intencionada está constituida por una parte de la población de estudiantes (118) de 5º secundaria de las II.EE. de la Red 11- Ancón- UGEL 04- 2015</p> <p><b>Proceso de Prueba de Hipótesis.</b><br/>Diagrama de cajas.<br/>Prueba de independencia Chi-cuadrado.<br/>Prueba de Friedman.<br/>Coeficiente de correlación de Spearman.<br/>Nivel de significación<br/><math>\alpha = 0.05</math>.<br/>Programa SPSS 20</p> |  |
|---|---|--|---|--|--|

## ANEXO 2

### 1. TEST ACRA

#### ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

#### FICHA TÉCNICA

**Nombre:** ACRA-Escalas de Estrategias de Aprendizaje.

**Autores:** José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico.

**Significación:** Se trata de cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes: (I) de siete estrategias de adquisición de información (20 ítems), (II) de doce estrategias de codificación de información (46 ítems) , (III) de cuatro estrategias de recuperación de información (18 ítems) y (IV) de nueve estrategias de apoyo al procesamiento (35 ítems).

**Administración:** Individual o colectiva.

**Duración:** Su aplicación suele durar 45 a 50 minutos en forma individual.

**Aplicación:** El ámbito propio de aplicación es el alumnado de secundaria (15-17 años); ese ámbito puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universitarias.

**Puntuación:** Cada ítem admite una puntuación de uno a cuatro en el caso de una investigación (valor 1 a la respuesta A= nunca o casi nunca; 2 a la B= algunas veces, 3 a la C= bastantes veces y 4 a la D= siempre o casi siempre).

**Tipificación:** Se ha elaborado baremos para cada una de las escalas en Lima Metropolitana con una muestra de 445 estudiantes de nivel secundario con la finalidad de contar con elementos normativos de comparación.

El instrumento para recopilar la información fue adaptado a la población siguiendo procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad (Cano 1996). Se conservaron las instrucciones generales y constando con 199 ítems, se

procedió a eliminar el ítem 3 de la escala I por cuanto no cumplía el requisito de validez.

**Confiabilidad:** Definida por la aplicación de más de un análisis.

Se obtuvo por los procedimientos:

| Escala       | PROCEDIMIENTO      |                       |                     |
|--------------|--------------------|-----------------------|---------------------|
|              | 1. Pares / impares | 2. Mitades aleatorias | 3. Alfa de Crombach |
| Adquisición  | .89, < .001        | .89, p >.001          | .813                |
| Codificación | .92, < .001        | .92, p >.001          | .899                |
| Recuperación | .92, < .0001       | .92, p >.0001         | .747                |
| Apoyo        | .89, < .001        | .89, p >.001          | .889                |

**Validez:** En la adaptación limeña se ha considerado el criterio de construcción y selección de ítems, además se emplea la validez de contenido, que se observa mediante el cálculo de los siguientes indicadores:

Validez de constructo, el juicio de adecuación de cada ítem para lo que dice medir, emitido por expertos, obtuvo un análogo de correlación de 0.78, 0.86 y 0.88 para las escalas de adquisición, de codificación, recuperación y de apoyo respectivamente.

Validez de contenido, la cual fue estimada mediante el criterio de expertos, a fin de conocer en qué medida los elementos de cada una de las escalas, son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen actualmente el constructo “estrategias de aprendizaje”. Para las “estrategias de adquisición”, “estrategias de codificación”, “estrategias de recuperación” y “estrategias de apoyo”, los valores obtenidos respectivamente fueron 0.85, 0.87, 0.86 y 0.88

## **ANEXO 3**

### **TEST ACRA**

#### **ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

##### **INSTRUCCIONES**

Esta Escala tiene por objeto 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 puede, que no las hayas utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje:

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

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la Hoja de respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas.

Siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

Ejemplo

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender..... A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia BASTANTES VECES y por eso contesta la alternativa C.

Esta Escala no tiene límite de tiempo para su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible tu manera de procesar la información cuando estás estudiando artículos, monografías, textos, apuntes..., es decir, cualquier material a aprender.

**NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO**

**TEST ACRA**

Estudiante: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ años

Institución Educativa: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

Esta prueba está dividida en cuatro escalas (119 ítems): estrategias de adquisición de información (20 ítems), estrategias de codificación de información (46 ítems), estrategias de recuperación de información (18 ítems) y estrategias de apoyo al procesamiento de la información (35 ítems).

Debes marcar con "x" sobre una de las alternativas que elijas. Es necesario que respondas todas las preguntas o ítems. No dejes ninguna sin marcar.

Responde con sinceridad y objetividad cada uno de los ítems según las cuatro alternativas de la siguiente tabla:

**RESPUESTA**

A= Nunca o casi nunca

B= Algunas veces

C= Bastantes veces

D= Siempre o casi siempre

| <b>ESCALA I</b>                                  |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
| <b>ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN</b> |  |   |   |   |   |
| 1  | Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros gráficos o letras negritas del material a aprender.                                    | A | B | C | D |
| 2  | Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto.                                       | A | B | C | D |
| 3  | Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda superficialmente.  | A | B | C | D |
| 4  | A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas.  | A | B | C | D |
| 5  | Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.   | A | B | C | D |
| 6  | Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante.                      | A | B | C | D |
| 7  | Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.   | A | B | C | D |
| 8  | Empleo los subrayados para luego memorizarlos.   | A | B | C | D |
| 9  | Cuando un texto es largo resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños, mediante anotaciones, subtítulos. | A | B | C | D |
| 10   | En los márgenes de libros, en hoja aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.                                       | A | B | C | D |
| 11   | Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.   | A | B | C | D |
| 12   | Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio.   | A | B | C | D |
| 13   | Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.   | A | B | C | D |
| 14   | Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.   | A | B | C | D |
| 15   | Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.   | A | B | C | D |
| 16   | Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mí mismo sobre el tema.  | A | B | C | D |

|    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 17 | Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.                 | A | B | C | D |
| 18 | Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro. | A | B | C | D |
| 19 | Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.                                | A | B | C | D |
| 20 | Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección, descanso y luego la repaso.                     | A | B | C | D |

PUNTOS A x1 =

PUNTOS B x2 =

PUNTOS C x3 =

PUNTOS D x4 =

PD (A+B+C+D)

| <b>ESCALA II</b>                                  |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| <b>ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN</b> |   |   |   |   |   |
| 1   | Cuando estudio, organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.                                 | A | B | C | D |
| 2   | Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.                        | A | B | C | D |
| 3   | Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.  | A | B | C | D |
| 4   | Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.   | A | B | C | D |
| 5   | Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.   | A | B | C | D |
| 6   | Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.   | A | B | C | D |
| 7   | Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.                                      | A | B | C | D |
| 8   | Discuto o comparo, con los compañeros, los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.                                   | A | B | C | D |
| 9   | Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.                                       | A | B | C | D |
| 10  | Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc. | A | B | C | D |
| 11  | Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.                                    | A | B | C | D |
| 12  | Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.                            | A | B | C | D |
| 13  | Al estudiar utilizo mi imaginación, y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.                            | A | B | C | D |
| 14  | Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.  | A | B | C | D |
| 15  | En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto o suceso), con lo que estoy aprendiendo.                     | A | B | C | D |
| 16  | Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.                                   | A | B | C | D |



|    |  |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|
| 17 | Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.   | A | B | C | D |
| 18 | Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.  | A | B | C | D |
| 19 | Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.                                 | A | B | C | D |
| 20 | Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.   | A | B | C | D |
| 21 | Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.  | A | B | C | D |
| 22 | Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.                    | A | B | C | D |
| 23 | Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.  | A | B | C | D |
| 24 | Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.                                    | A | B | C | D |
| 25 | Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.   | A | B | C | D |
| 26 | Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, o hojas aparte.  | A | B | C | D |
| 27 | Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.  | A | B | C | D |
| 28 | Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.   | A | B | C | D |
| 29 | Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio.  | A | B | C | D |
| 30 | Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.  | A | B | C | D |
| 31 | Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.  | A | B | C | D |
| 32 | Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.  | A | B | C | D |
| 33 | Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.  | A | B | C | D |
| 34 | Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.                                       | A | B | C | D |
| 35 | Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa—efecto, semejanzas-diferencias, problema- solución, etc.             | A | B | C | D |
| 36 | Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta, esa secuencia histórica.          | A | B | C | D |
| 37 | Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema). | A | B | C | D |
| 38 | Diseño secuencias, esquemas, mapas, para relacionar conceptos de un tema.  | A | B | C | D |
| 39 | Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.                              | A | B | C | D |
| 40 | Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.                                      | A | B | C | D |
| 41 | Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.  | A | B | C | D |
| 42 | Dedico un tiempo de estudio a memorizar los resúmenes o diagramas, es decir, lo esencial de cada tema o lección.                         | A | B | C | D |
| 43 | Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos, para fijar o memorizar datos.   | A | B | C | D |
| 44 | Construyo "rimas" para memorizar listados de términos o conceptos.   | A | B | C | D |

|    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 45 | Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.        | A | B | C | D |
| 46 | Aprendo términos no familiares, elaborando una "palabra clave" que sirva de puente. | A | B | C | D |

PUNTOS A x1 =

PUNTOS B x2 =

PUNTOS C x3 =

PUNTOS D x4 =

PD (A+B+C+D)

| <b>ESCALA III</b>                                 |  |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|---|
| <b>ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN</b> |  |   |   |   |   |
| 1   | Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado. | A | B | C | D |
| 2   | Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros), que utilicé para codificar la información estudiada.       | A | B | C | D |
| 3   | Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.                          | A | B | C | D |
| 4   | En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.                              | A | B | C | D |
| 5   | Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios "con el fin de llegar a acordarme de lo importante.                              | A | B | C | D |
| 6   | Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.   | A | B | C | D |
| 7   | Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.   | A | B | C | D |
| 8   | Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.               | A | B | C | D |
| 9   | Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.  | A | B | C | D |
| 10  | Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.                   | A | B | C | D |
| 11  | Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.   | A | B | C | D |
| 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.             | A | B | C | D |
| 13  | Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.               | A | B | C | D |
| 14  | Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.                              | A | B | C | D |
| 15  | Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.  | A | B | C | D |
| 16  | Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.  | A | B | C | D |
| 17  | Frente a un problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.                                       | A | B | C | D |
| 18  | Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.                 | A | B | C | D |

PUNTOS A x1 = PUNTOS B x2 = PUNTOS C x3 = PUNTOS D x4 = PD (A+B+C+D) 

| <b>ESCALA IV</b>                             |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
| <b>ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO</b> |  |   |   |   |   |
| 1  | He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).   | A | B | C | D |
| 2  | Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización.   | A | B | C | D |
| 3  | Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, auto preguntas).        | A | B | C | D |
| 4  | Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.   | A | B | C | D |
| 5  | Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc., que elaboré al estudiar.                       | A | B | C | D |
| 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. | A | B | C | D |
| 7  | Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.  | A | B | C | D |
| 8  | Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.   | A | B | C | D |
| 9  | Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.   | A | B | C | D |
| 10   | Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.  | A | B | C | D |
| 11   | Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.   | A | B | C | D |
| 12   | Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.  | A | B | C | D |
| 13   | Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.  | A | B | C | D |
| 14   | A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan.  | A | B | C | D |
| 15   | Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.                                   | A | B | C | D |
| 16   | Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.  | A | B | C | D |
| 17   | Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.                                    | A | B | C | D |
| 18   | Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.                                  | A | B | C | D |
| 19   | Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.   | A | B | C | D |
| 20   | Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.  | A | B | C | D |

|    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 21 | Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.   | A | B | C | D |
| 22 | Procuro que en el lugar donde estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.      | A | B | C | D |
| 23 | Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, para concentrarme mejor en el estudio.   | A | B | C | D |
| 24 | Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.            | A | B | C | D |
| 25 | Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, o familiares sobre lo que estoy estudiando.  | A | B | C | D |
| 26 | Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.  | A | B | C | D |
| 27 | Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.               | A | B | C | D |
| 28 | Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.   | A | B | C | D |
| 29 | Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.  | A | B | C | D |
| 30 | Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.  | A | B | C | D |
| 31 | Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.   | A | B | C | D |
| 32 | Me esfuerzo en el estudio Para sentirme orgulloso de mí mismo.  | A | B | C | D |
| 33 | Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.  | A | B | C | D |
| 34 | Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.  | A | B | C | D |
| 35 | Me esfuerzo en estudiar para evitar disgustos familiares, consecuencias negativas (amonestaciones, represiones, disgustos en la familia, etc.). | A | B | C | D |

PUNTOS A x1 =

PUNTOS B x2 =

PUNTOS C x3 =

PUNTOS D x4 =

PD (A+B+C+D)

## ANEXO 4

### TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

#### FICHA TÉCNICA

**Nombre:** Test de Comprensión de Lectura.

**Autor:** Violeta Tapia y Maritza Silva.

**Contenido:** La prueba consta de 10 textos de lectura sobre diferentes temas en los que predominan aquellos que han sido escritos por autores peruanos. La prueba tiene: 38 reactivos, 8 con 4 ítems y 2 con tres ítems. Cada ítem tiene cuatro distractores, uno de ellos es la respuesta correcta. El examinado responde en una hoja de respuestas, elaborado para efectos de la aplicación colectiva.

**Propósito:** La prueba tiene como propósito medir la habilidad general de comprensión lectora de sujetos entre 12 – 20 años que cursan Educación Secundaria y I ciclo de Educación Superior.

**Tiempo:** El tiempo de aplicación es de 50' – 60' que incluye además el período de instrucciones. La corrección se hace a mano, empleando para ello la clave de respuestas correspondiente.

**Calificación:** La calificación consiste en asignar un punto por respuesta correcta, el puntaje máximo por alcanzar es de 38. El puntaje obtenido se interpreta de acuerdo a los baremos percentilares el cual permite apreciar el nivel de rendimiento global del examinado.

**Validez:** La validez de la prueba fue establecida mediante los procedimientos de validez de contenido y validez empírica.

Los procedimientos de elaboración y selección de los ítems empleados en el desarrollo de la prueba ofrecen una evidencia de la validez de contenido.

Para la determinación de la validez empírica se tomó como medida de criterio el Test de Habilidad Mental de California (serie Intermedia) El índice de validez obtenida fue 0.58 con una variación de 33.64 %.

**Confiabilidad:** Se utilizaron 2 métodos: El test retest cuyo índice de correlación fue de 0.53. El índice de consistencia interna fue de 0.58 con la fórmula de Kuder Richardson, el error estándar fue de 3.01

**Estructura del Test**

| HABILIDADES  | N° DEL ÍTEM                           | ÍTEMS     |
|--|---------------------------------------|-----------|
| Información de hechos  | 1,2,13,24,27,29                       | 6         |
| Definición de significados   | 5,16                                  | 2         |
| Identificación de la idea central del texto  | 14,23,28                              | 3         |
| Interpretación de hechos (identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes) | 4,6,7,9,10,12,15,17,18,21,22,31,32,36 | 14        |
| Inferencia sobre el autor (punto de vista del autor)   | 37,38                                 | 2         |
| Inferencia sobre el contenido del fragmento (extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones)      | 18,20,25,30,34,35                     | 6         |
| Rotular (dar un título a un texto)   | 3,8,11,26,33                          | 5         |
| <b>TOTAL</b>   |                                       | <b>38</b> |

**TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA**

NORMAS PERCENTILARES PARA CENTROS EDUCATIVOS  
DE LIMA METROPOLITANA  
PERCENTIL PUNTUACIÓN DIRECTA RANGO  
1° AÑO, 2° AÑO, 3° AÑO, 4° VARONES, 4° MUJERES, 5° AÑO

|    |             |           |               |            |            |            |                   |
|----|-------------|-----------|---------------|------------|------------|------------|-------------------|
| 99 | 26 o mas    | 28 o mas  | 29 o mas      | 32 o mas   | 31 o mas   | 31 o mas   | MUY SUPERIOR      |
| 98 | 25          | 27        | 28            | 31         | 30         | 30         |                   |
| 95 | 23 -24      | 26        | 27            | 28-30      | 27-28-29   | 28-29      |                   |
| 90 | 22          | 25        | 25            | 27         | 26         | 27         |                   |
| 85 | 21          | 23-24     | 24            | 26         | 25         | 26         |                   |
| 80 | 21          | 23-24     | 24            | 26         | 25         | 25         |                   |
| 75 | 20          | 21-22     | 23            | 25         | 24         | 24         | SUPERIOR          |
| 70 | 19<br>18    | 20<br>19  | 22<br>21      | 24<br>23   | 23<br>22   | 23<br>23   | SUPERIOR<br>MEDIO |
| 50 | 17          | 18        | 20            | 22         | 21         | 22         | MEDIO             |
| 40 | 15-16<br>14 | 17<br>17  | 18-19<br>17   | 21<br>20   | 20<br>19   | 21<br>20   | MEDIO<br>INFERIOR |
| 25 | 13          | 15-16     | 16            | 19         | 17-18      | 19         | INFERIOR          |
| 20 | 12          | 14        | 15            | 18         | 15-16      | 18         | MUY<br>INFERIOR   |
| 15 | 12          | 14        | 15            | 17         | 15-16      | 17         |                   |
| 10 | 10-11       | 12-13     | 14            | 16         | 14         | 16         |                   |
| 5  | 9           | 11        | 12-13         | 13-14-15   | 13         | 13-15      |                   |
| 2  | 7-8         | 9-10      | 10-11         | 11-12      | 11-12      | 11-12      |                   |
| 1  | 6 y Menos   | 8 y Menos | 10-11 y Menos | 10 y Menos | 10 y Menos | 10 y Menos |                   |

## ANEXO 5

### TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

**NOMBRES Y APELLIDOS:** \_\_\_\_\_

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** \_\_\_\_\_

**EDAD:** \_\_\_\_\_ años **FECHA:** \_\_\_\_\_

#### TEXTO N° 1

Los árboles de la goma son encontrados en Sur América, en 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 barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extraedores 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 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 produce 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 uno de los tres párrafos de la lectura.

En la hoja de respuestas, 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
- c) Recogiendo la goma
- d) Extracción de látex árbol de la goma
- e) Transformación del látex
- f) Vaciando en vasijas

#### 4. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:

- a) Recogiendo el látex
- b) Mezclando el látex con agua
- c) Coagulación del látex
- d) Extracción del látex

**TEXTO 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 este 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 aun 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 pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de 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 a prueba una hipótesis
- c) Llevar a la práctica la 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 presentan en la lectura:**

- a) La demostración práctica del telégrafo
- b) La aplicación 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



**TEXTO N° 3**

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa oscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaban mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado, solo, con el alma aprisionada por la selva. 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 Ahuanari 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 alentando, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales, hacia 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 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 integrante de la región
- c) Un foráneo del lugar
- d) Un nativo de la región

**10. El en 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 es un personaje proveniente de:**

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

**TEXTO N° 4**

Hacia el final del siglo XVII, 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 el océano, y en los gases simples de la atmósfera, estas sustancias soportaban manipulaciones energéticas 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

#### **TEXTO 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 (carcinógenos), 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 de 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 radiaciones químicas.
- d) Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.

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

- a) Existen pruebas experimentales con seres humanos.
- b) Se produce experimentalmente cáncer artificial en cierta clase 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 peligros químicos en relación al cáncer.
- c) En la atmósfera se encuentra elementos carcinógenos.
- d) No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer.

**TEXTO 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.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes, en las comunidades quechua-hablantes y en la 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 provincianos 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.

**TEXTO 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 distintas. 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 millares. Es posible que aún existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos, como aves y mamíferos, están bien catalogadas, 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 naturistas.
- 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 catalogadas.
- 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.

**TEXTO N° 8**

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en 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 inserta 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. En 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 con múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desenvolviendo su propiedad asesina, el renaco va formando 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 fragmento 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.

**TEXTO 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, la 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 extrajeras.

**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 cual sería el mejor título para el fragmento.**

- a) La educación superior en América Latina.
- b) La enseñanza académica en las universidades en América.
- 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.

**TEXTO 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 demoburgués 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 su régimen de 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 base 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.

## ANEXO 6 HOJA DE RESPUESTAS

### TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

NOMBRE Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ años

FECHA: \_\_\_\_\_

#### **INSTRUCCIONES:**

Debes marcar con "X" sobre una de las alternativas que elijas. Es necesario que respondas todas las preguntas o ítems. No dejes ninguna sin marcar. Para contestar la pregunta 3, 4 y 7 debes volver a los textos correspondientes.

| <b>TEXTO N° 1</b> |  |   |   |   |
|-------------------|--|---|---|---|
| 1                 | a  | b | c | d |
| 2                 | a  | b | c | d |
| 3                 | a) Países.....                                 |   |   |   |
|                   | b) Localización del árbol de la goma. ....     |   |   |   |
|                   | c) Recogiendo la goma. ....                    |   |   |   |
|                   | d) Extracción de látex. ....                   |   |   |   |
|                   | e) Transformación del látex. ....              |   |   |   |
|                   | f) Vaciando en vasijas.....                    |   |   |   |
| 4                 | a) Recogiendo el látex.....                    |   |   |   |
|                   | b) Mezclando el látex con agua. ....           |   |   |   |
|                   | c) Coagulación del látex.....                  |   |   |   |
|                   | d) Extracción del látex.....                   |   |   |   |
| <b>TEXTO N° 2</b> |  |   |   |   |
| 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 |
| <b>TEXTO N° 3</b> |  |   |   |   |
| 9                 | a  | b | c | d |
| 10                | a  | b | c | d |

| 11                 | a | b | c | d |
|--------------------|---|---|---|---|
| 12                 | a | b | c | d |
| <b>TEXTO N° 4</b>  |   |   |   |   |
| 13                 | a | b | c | d |
| 14                 | a | b | c | d |
| 15                 | a | b | c | d |
| <b>TEXTO N° 5</b>  |   |   |   |   |
| 16                 | a | b | c | d |
| 17                 | a | b | c | d |
| 18                 | a | b | c | d |
| 19                 | a | b | c | d |
| <b>TEXTO N° 6</b>  |   |   |   |   |
| 20                 | a | b | c | d |
| 21                 | a | b | c | d |
| 22                 | a | b | c | d |
| 23                 | a | b | c | d |
| <b>TEXTO N° 7</b>  |   |   |   |   |
| 24                 | a | b | c | d |
| 25                 | a | b | c | d |
| 26                 | a | b | c | d |
| <b>TEXTO N° 8</b>  |   |   |   |   |
| 27                 | a | b | c | d |
| 28                 | a | b | c | d |
| 29                 | a | b | c | d |
| 30                 | a | b | c | d |
| <b>TEXTO N° 9</b>  |   |   |   |   |
| 31                 | a | b | c | d |
| 32                 | a | b | c | d |
| 33                 | a | b | c | d |
| 34                 | a | b | c | d |
| <b>TEXTO N° 10</b> |   |   |   |   |
| 35                 | a | b | c | d |
| 36                 | a | b | c | d |
| 37                 | a | b | c | d |
| 38                 | a | b | c | d |



