



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DEL CURSO DE FILOSOFÍA DEL
PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA UNIVERSIDAD**

RICARDO PALMA

PRESENTADA POR

MARLENE STHELLA MARIS DUEÑAS LENGUA

ASESOR:

OSCAR ALEJANDRO GUEVARA SALVATIERRA

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

LIMA – PERÚ

2017



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA**

La autora permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DEL CURSO DE FILOSOFÍA DEL PROGRAMA
DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**

TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

PRESENTADA POR:
MARLENE STHELLA MARIS DUEÑAS LENGUA

ASESOR:
Dr. OSCAR ALEJANDRO GUEVARA SALVATIERRA

LIMA, PERÚ

2018

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DEL CURSO DE FILOSOFÍA DEL PROGRAMA
DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Oscar Alejandro Guevara Salvatierra

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Florentino Norberto Mayuri Molina

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Carlos Augusto Echaíz Rodas

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

DEDICATORIA

A Dios, por ser el hacedor de la vida y de todo cuanto me ha regalado;

A mi querido hijo, Germán Eduardo, porque desde que nació se convirtió en la nueva voz que motiva todos mis días;

A ti, porque siempre confiaste e incitaste cada uno de mis sueños y aún en tu ausencia, sé que celebras mis logros;

A mi madre Adriana, porque representa mi ejemplo de amor, fortaleza y perseverancia; a mi padre y hermanos, por comprender mis ausencias y acompañarme espiritualmente en cada reto.

AGRADECIMIENTOS

A las personas que dignamente dirigen la Universidad de San Martín de Porres quienes nos brindaron todo tipo de orientación facilitando la permanencia en nuestras clases de Maestría.

Al Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad de San Martín de Porres, quienes con su dedicación y preocupación por la mejora continua de sus estudiantes han contribuido en nuestra superación profesional en el nivel de Postgrado y el logro de nuestras aspiraciones personales.

A nuestro asesor, Dr. Oscar Alejandro Guevara Salvatierra por su valiosa calidad humana, orientación científica y recomendaciones oportunas que permitieron el logro de esta investigación.

ÍNDICE

	Página
Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE DE CONTENIDO	vi
RESUMEN	x
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiv
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	
1.1 Antecedentes de la investigación	1
1.1.1 Investigaciones internacionales	1
1.1.2 Investigaciones nacionales	5
1.2 Bases Teóricas	10
1.2.1 Estrategias de aprendizaje	10
1.2.1.1 Definición de estrategia	10

1.2.1.2	Definición de aprendizaje	11
1.2.1.3	Enfoques del aprendizaje	14
1.2.1.4	Evolución de las estrategias de aprendizaje	16
1.2.1.5	Precisiones conceptuales	18
1.2.1.6	Características	20
1.2.1.7	Funciones	21
1.2.1.8	Escala de estrategias de aprendizaje	21
1.2.1.9	Otras escalas de estrategias de aprendizaje	25
1.2.1.10	La enseñanza de las estrategias de aprendizaje	26
1.2.1.11	Técnicas de intervención en la evaluación de la aplicación de la estrategia de aprendizaje	29
1.2.2	Comprensión Lectora	33
1.2.2.1	Definición de comprensión	33
1.2.2.2	Definición de lectura	34
1.2.2.3	El proceso lector	35
1.2.2.4	Teorías que respaldan el proceso lector	36
1.2.2.5	Finalidad de la lectura	38
1.2.2.6	Definición de la comprensión lectora	39
1.2.2.7	Procesos mentales de la comprensión lectora	39
1.2.2.8	Procesos cognitivos de la comprensión lectora	40
1.2.2.9	Elementos para la evaluación formativa: metacomprensión lectora	44
1.2.2.10	Evaluación de la comprensión lectora	44
1.2.2.11	Construcción de un modelo mental	46
1.2.2.12	Autorregulación	46

1.3	Definición de términos	47
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES		51
2.1	Hipótesis de la investigación	51
2.1.1	Hipótesis general	52
2.1.2	Hipótesis específicas	53
2.2	Variables	53
2.2.1	Definición conceptual de las variables	53
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		
3.1	Diseño metodológico	56
3.1.1	Tipo y nivel	56
3.1.2	Diseño	56
3.2	Diseño muestral	57
3.2.1	Población	57
3.2.2	Muestra	57
3.3	Técnicas de recolección de datos	58
3.3.1	Técnicas	58
3.3.2	Instrumentos	58
3.3.3	Validez y confiabilidad de los instrumentos	59
3.4	Aspectos éticos	60
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		
4.1	Análisis descriptivo	62
4.2	Análisis inferencial	65

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	76
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES	83
FUENTES DE INFORMACIÓN	
• Referencias bibliográficas	86
• Tesis	88
• Referencias hemerográficas	89
• Referencias electrónicas	89

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Instrumento de evaluación ACRA

Anexo 3. Test de comprensión de lectura de Maritza, S. & Tapia

RESUMEN

El presente estudio se inserta en la investigación de tipo básico, de diseño no experimental, de corte transversal y pretende determinar la correspondencia existente entre las variables en referencia denominadas estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes universitarios, por lo que representa ser un estudio descriptivo de tipo correlacional.

La hipótesis formulada fue: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del Curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma: 2016. La población objeto de investigación constó de 550 estudiantes, la muestra fue obtenida de manera intencional y quedó establecida en 83 estudiantes de ambos sexos cuyas edades fluctúan entre 18 y 22 años, matriculados en el primer ciclo de estudios de la carrera profesional de Psicología, del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma en el año 2016.

Se utilizaron como instrumentos el Test ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego y el Test de comprensión de lectura de Maritza Alejos y Tapia.

Al término de la presente investigación se obtuvieron resultados que muestran que existe una negación de la hipótesis planteada en función a la relación significativa entre ambas variables estudiadas. En tal sentido, se procedió a realizar la discusión respectiva.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, comprensión lectora, estudiantes, programa de estudios básicos, Universidad Ricardo Palma.

ABSTRACT

The present study is inserted in the basic research, non-experimental, cross-sectional design and aims to determine the existing correspondence between the variables referred to as learning strategies and reading comprehension in university students, for what it represents to be a descriptive study of correlational type.

The hypothesis formulated was: There is a significant relationship between learning strategies and reading comprehension in students of the Philosophy Course of the Basic Studies Program of the Ricardo Palma University: 2016. The population under investigation consisted of 550 students, the sample was obtained intentionally and was established in 83 students of both sexes whose ages fluctuate between 18 and 22 years, enrolled in the first cycle of studies of the professional career of Psychology, the Philosophy course of the Basic Studies Program of the Ricardo Palma University in the year 2016.

The ACRA Test was used as instruments: Scales of Learning Strategies of Román and Gallego and the Reading Comprehension Test of Maritza Alejos and Tapia.

At the end of the present investigation, results were obtained that show that there is a negation of the hypothesis proposed based on the significant relationship between both variables studied. in that sense, the respective discussion was proceeded.

Keywords: Reading comprehension, learning strategies, students, university

INTRODUCCIÓN

El presente estudio de investigación se denomina: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del curso de filosofía del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma. De acuerdo a las investigaciones realizadas y a la experiencia profesional de la investigadora, se puede afirmar que la comprensión lectora es un instrumento indispensable para la vida de todo estudiante; así también, es importante en el quehacer profesional de todo docente conocer y contar con las estrategias de enseñanza, direccionadas al manejo de información, necesarias para reavivar el afán en el estudiantado hacia la lectura y además desarrollar en ellos las destrezas y estrategias cognoscitivas, metacognitivas y motivacionales que les posibilite efectivizar aprendizajes significativos. Una persona que lee adecuadamente tiene más ventaja para ingresar a la cultura, así mismo, una sociedad que lee, tiene beneficios culturales, políticas y económicas (De la Vega, 1990).

Los seres humanos somos dueños de una de las habilidades, aunque somos conscientes que no es la única, más poderosa para informarnos y aprender: la lectura. En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos se declaró que la

lectura, la escritura y el pensamiento matemático son indispensables para que las personas alcancen niveles de desempeño que fortalezcan su capacidad crítica para la toma de decisiones efectivas que les permita contar con un trabajo digno para vivir decorosamente y poder participar plenamente en el desarrollo de la sociedad.

Así, Isabel Solé (2012) en su artículo Lectura y estrategias de aprendizaje publicado en la Revista Iberoamericana de Educación en su primera página nos refiere que la habilidad lectora representa una de las habilidades más eficaces del que dispone todo ser humano para poder informarse y aprender. Además refiere que las exposiciones, los materiales audiovisuales así como la socialización de experiencias representan una fuente insustituible e inagotable de medios de aprendizaje. También manifiesta que la lectura representa además de lo anteriormente mencionado un medio de goce, de escapatoria

De acuerdo a lo antes expresado se puede comentar que en la sociedad contemporánea la habilidad para obtener información y convertirla en todo tipo de conocimiento es crucial para el progreso particular, social y profesional de las personas. Las sociedades modernas son conscientes que la competencia más decisiva -y valorada- es saber emplear eficazmente todos los medios de acceso a la información para generar un conocimiento que les permita un desempeño adecuado en sus diversos roles.

Saber leer y escribir representa la llave a la cultura y al conocimiento, no basta solamente enseñar a los estudiantes a aprender a decodificar signos sino también

a comprender lo que desean transmitir en su conjunto: En tal sentido, es labor de un docente primero, enseñar a los estudiantes a aprender a leer para que posteriormente puedan leer para aprender. Marín (1999) señala que la lectura no se reduce a un acto pasivo de apropiación de significados emitidos por el autor sino que es una operación activa en la cual el lector reconstruye el significado por medio de la interacción del contenido visual (dada por la lectura) y la no visual (contribuida por el lector). En esta última el lector, a partir de sus conocimientos y sus posiciones culturales e ideológicas atribuye significados reconstruyendo el sentido creado por el autor.

Las referencias tienen su punto de encuentro en que las carencias de conocimientos organizados en esquemas mentales le dificultan al lector restablecer recuperar la información exceptuada por el autor y en consecuencia lo inhabilita para la comprensión del texto.

Estienne y Carlino (2004), parten de la premisa de que los ingresantes a la universidad, al proceder de una cultura escolar con actividades de lectura netamente diferentes a las que se enfrentan cuando empiezan sus estudios universitarios, ante este antecedente consideran que no es que los estudiantes no leen sino por el contrario, sí leen, pero no como los docentes lo esperan. Este problema se agudiza cuando los docentes al darse cuenta de esta problemática no les enseñan a hacerlo y simplemente los etiquetan diciendo no leen. Los estudios ratifican que leer para la educación universitaria demanda ampliar una cadena de conocimientos que los estudiantes carecen cuando ingresan a este nivel. Esto se agudiza porque estos conocimientos no son guiados en su

proporción sino que origina la queja docente en lugar de proceder a buscar estrategias de lectura para superar esta debilidad. Cabe destacar que enseñar prácticas no es lo mismo que instruir conceptos ya que requiere el abordaje desde otra naturaleza y contenido.

La preocupación por el entendimiento de la lectura viene desde inicios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey, 1908, 1968; Smith, 1965) han estimado su trascendencia y se han preocupado en precisar lo que se produce cuando un lector entiende una lectura; aunque lamentablemente, la ruta de comprensión no ha sufrido cambios análogos. Es evidente que el concepto de comprensión lectora y de sus procesos ha variado; pero aún, se hace necesario que este conocimiento facilite a los expertos en el contenido a desarrollar y mejorar estrategias de comprensión lectora que permitan alcanzar cambios significativos a los que se evidencia en la última evaluación PISA, que fue tomada en el 2012 en 65 países y en donde el Perú obtuvo las peores calificaciones en los tres rubros examinados: matemática, comprensión lectora y ciencias.

La lectura ha pasado de ser contemplada como responsabilidad solo del aprendizaje escolar, a ser vista como interés social en donde es necesario que en todas sus etapas de formación académica los estudiantes manejen estrategias que les permitan comprender y, por consecuencia, aprender lo que van leyendo. Sin embargo, y pese a los esfuerzos desplegados, hay todavía mucha gente que no lee, no sólo por causa del analfabetismo sino por falta de interés en esa actividad siendo muchas veces como consecuencia de la falta del conocimiento de estrategias que le permitan comprender y aprender lo leído. El proceso

intelectual que se realiza cuando se desea entender un texto (selección de esquemas, integración de la nueva información, entre otras) es el principal causante de que por medio de la lectura se aprenda, aun cuando no sea esta la intención que los motive a leer. A pesar de que las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora representan ser los ejes principales del aprender a aprender, no son debidamente ampliados en la etapa escolar, razón por la cual cuando los estudiantes llegan al nivel superior no posean la formación apropiada para el tipo de lecturas complejas y diversificadas a las que deberán enfrentarse. Esto repercute negativamente en su aprovechamiento académico, en la calidad de sus aprendizajes, así como, en su valoración personal. A efectos de evitar lo previsto anteriormente, se tendrá que tomar ciertas medidas tendientes a modificar radicalmente tal problemática. Algunas de las medidas podrían ser: construir procedimientos didácticos adecuados para instruir en las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y volitivas que les permita concretar y obtener aprendizajes realmente significativos.

El problema general queda formulado en la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje, centradas en la información, y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma? y tiene por problemas específicos: i) ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje adquisición de la información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?; ii) ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje codificación de información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de

Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?; iii) ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje de recuperación de información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma? y iv) ¿Qué relación existe entre las estrategias apoyo al procesamiento de la información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?

El objetivo general de esta investigación es: Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma; y tiene por objetivos específicos: i) Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje adquisición de la información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma; ii) Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje codificación de información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma; iii) Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje recuperación de información con la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma; y iv) Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información con la comprensión lectora en los estudiantes del Curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

En estos últimos diez años se ha podido observar un importante crecimiento de la valoración educativa a nivel internacional, centrado esencialmente en los educandos, el currículum y el beneficio de los regímenes educativos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC-UNESCO), como organismos internacionales interesados en promover la mejora de las políticas educativas, han gestionado programas que evalúen y realicen comparaciones desde diversos enfoques implicados en la educación predominando el aspecto económico y sociológico. Estos instrumentos internacionales de evaluación ofrecen pautas a los países para reflexionar y realizar los reajustes necesarios acerca de las metas propuestas y sus logros, pero, pese a ello, el problema aún sigue vigente.

Así también tenemos que en nuestro país el Ministerio de Educación plantea el perfeccionamiento de la eficacia de los procedimientos y estrategias para una adecuada comprensión lectora, indispensable para cualquier persona que busca tener acceso a todo conocimiento. Desde la perspectiva educativa considerando que la raíz de esta problemática se sitúa en los inicios de la educación básica, se pueden establecer estrategias de mejora e intervención en las dimensiones específicas que lo ameriten; y pretende detallar que el empleo de estrategias de aprendizaje representan un medio para abordar y superar las debilidades lectoras de los estudiantes del centro universitario en mención y poder brindarles oportunamente las estrategias que le permitan tener una mejor comprensión lectora y, por ende, un mejor desarrollo en sus estudios de pregrado.

Por lo antes expuesto, se puede afirmar que la presente investigación es relevante para la sociedad debido a que se ajusta a los lineamientos nacionales e internacionales basados en la preocupación por el progreso significativo del nivel de comprensión lectora del estudiantado.

También se puede mencionar que, existe apertura a la mejora continua por parte de la universidad, objeto de estudio, lo cual favorece al consentimiento para el desarrollo de la investigación. Además, se contaron con los medios humanos, materiales, económicos y de tiempo para la realización de la investigación. La administración de la tecnología, el acceso a las bibliotecas virtuales y a la información favoreció la recolección de la información para el presente estudio.

La investigación se realizó sólo con estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma lo que imposibilitará extender los resultados obtenidos. Las investigaciones sociales como la presente, permite que los resultados sólo sean válidos para una realidad en particular o para poblaciones parecidas a la muestra de estudio; es decir, no puede ser generalizada pero sí debe ser tomada en cuenta para estudios similares como marco de referencia y antecedente de investigación.

La presente investigación consta de cinco capítulos: En el Capítulo I: Marco Teórico, se consignan los antecedentes de la investigaciones nacionales e internacionales, las mismas que constituyen las bases teóricas que brindan soporte a nuestro trabajo. Finalmente, se consigna la definición de términos básicos, precisando el significado conceptual de cada uno ellos. En el Capítulo II:

Hipótesis y variables, se formula la hipótesis general y las hipótesis específicas, así como, las variables, sus dimensiones e indicadores de la investigación. El Capítulo III: Metodología, trata puntos como tipo, nivel y diseño de investigación, diseño muestral, técnicas de recolección de datos. En este último, se consigna las técnicas e instrumentos, validez y confiabilidad de los instrumentos, técnicas estadísticas para el procesamiento de la información, así como, los aspectos éticos de la investigación. En el Capítulo IV, Resultados, se presentan los resultados de la investigación. En el Capítulo V, Discusión, se presenta la interpretación de los resultados, la comparación con otros resultados, la prueba de las hipótesis específicas. Se finaliza con las conclusiones, recomendaciones y las correspondientes fuentes de información y anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la investigación

En este capítulo se explican los principales estudios nacionales e internacionales relacionados con el tema de investigación, lo que permite tener un concepto del estado de la materia en mención.

1.1.1 Investigaciones internacionales

1.1.1.1 Argentina

Heit, I. A. (2011) presentó la tesis titulada “Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura”, para optar la Licenciatura en Educación en la Universidad Católica de Argentina; cuyos objetivos fueron reconocer las estrategias metacognitivas máximamente empleadas por los alumnos; así como, establecer la correspondencia de influjo que existe entre el empleo de las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y su validez en el curso de Lengua y Literatura. Sus conclusiones fueron las siguientes: i) Existe una

correspondencia entre el uso de estrategias metacognitivas (básicamente en las estrategias globales) y la efectividad en el curso de Lengua y Literatura lo que facilita la visualización del dominio que poseen en el valor académico, la utilización de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora; ii) Se debe activar la innovación de situaciones donde los estudiantes puedan reconocer sus propios recursos cognitivos donde el sistema de calificación le permita identificar objetivamente sus dificultades y facilitar intervenciones convenientes y oportunas.

1.1.1.2 España

Acosta, I. (2009) presentó su tesis titulada “La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua” para aspirar al grado de Doctor en Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad de Granada. Su objetivo fue investigar por medio del estudio descriptivo entre el desarrollo de la comprensión lectora y las variables que repercuten en esta destreza en los estudiantes que cursan la primera fase mientras se encuentran en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Las conclusiones obtenidas fueron: i) Es rol del docente orientar y guiar al alumnado para incrementar la administración pertinente de las estrategias de aprendizaje, incentivarlos y enseñarles a descubrir y desarrollar las propias; ii) La comprensión acerca de la percepción del aprendizaje, de acuerdo al enfoque (superficial, profundo o estratégico) que emplee el estudiante es esencial, sin embargo, se debe evaluar si el estilo de enseñanza aplicado es la más adecuada, ya que no se

puede omitir en la planificación del docente las características particulares del estudiante y del grupo para que alcancen ejecutarlos eficientemente; y iii) Existe una correlación significativa muy alta entre las estrategias lectoras empleadas y el enfoque profundo, no obstante, la correspondencia entre las estrategias de aprendizaje y el enfoque superficial, es baja.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001) en el texto “Evaluación de la Comprensión Lectora”, señalan que: i) La valoración de la comprensión lectora constituye una actividad compleja debido a que encierra una serie de componentes y procesos por lo que se debe observar los resultados, los cuales se han dado gracias al empleo de estrategias específicas; ii) La evaluación de la comprensión lectora debe de dejar de ser una simple constatación de las deficiencias de los estudiantes para convertirse en una evaluación formativa que permita identificar en qué proceso lector se debe intervenir así como el analizar los aspectos que incidan en las posibles dificultades y ayudar a cada uno a progresar; iii) Las pruebas de comprensión lectora deben medir la actividad didáctica, que permite adquirir a los estudiantes estrategias para resolver sus problemas de construcción del sentido, pretendiendo no dissociar la evaluación de la enseñanza – aprendizaje.

Domínguez, A. (1999) en su texto “Aprender a Estudiar 2” proporciona las siguientes ideas: i) La mayor parte de los estudiantes carecen de una buena técnica lectora, leyendo por debajo de sus propias posibilidades debido a la falta de un entrenamiento adecuado; ii) Se considera que alguien posee una

buena técnica lectora, cuando es capaz de leer a una gran velocidad y con la mayor comprensión y asimilación de lo leído, en este caso se puede hablar de una lectura eficaz; iii) La eficacia lectora depende de una buena velocidad y de una gran comprensión lectora la cual se puede lograr con un buen entrenamiento en el manejo de estrategias de aprendizaje.

Sáez, M. (1999) presentó su estudio para alcanzar el grado de Maestro en Educación, denominada “Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios” en la Universidad de Valladolid. Su objetivo fue conocer si se enseñan estrategias de aprendizaje en los centros escolares y el modo en que se enseñan. Se obtuvieron estas conclusiones: i) El 80% de los colegios enseñan estrategias de aprendizaje de alguna manera, si bien todavía hay un nada despreciable 20% de centros que no realizan ninguna acción para enseñar a aprender a los estudiantes; ii) La enseñanza es puntual y poco sistemática, llevada a cabo por los profesores en sus aulas o el departamento de orientación con una periodicidad anual; iii) La planificación del acto didáctico y el papel del docente deben ser ahondados desde la mirada socio-histórico-cultural, estableciendo las probables rutas de establecimiento de la instrucción de estrategias y la repercusión de distintos agentes del transcurso pedagógico: familia y comunidad, que juegan un rol significativo en el contenido español; y iv) La frecuencia de enseñanza directa de estrategias es baja, la modalidad más habitual, entre los participantes, es poner a los alumnos en situación de usar un procedimiento (esto supone que el profesor, por ejemplo, valora y plantea al alumno actividades que exigen planificación, pero no enseña a planificar) o

por modelado (el propio profesor habitualmente), con la esperanza de que el alumno replique el modelo y lo asuma como propio, pero sin darle el conocimiento condicional que sería necesario para que esa asunción fuera efectiva.

1.1.2 Investigaciones nacionales

1.1.2.1 Universidad San Ignacio de Loyola

Barturén, M. (2012) presentó su investigación para lograr el grado de Maestro en Educación, bajo el título “Estrategias de aprendizaje y Comprensión lectora en alumnos de quinto año de Secundaria de una institución educativa del Callao”, en la Universidad San Ignacio de Loyola. Su finalidad fue precisar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora, en los alumnos de quinto de secundaria de un centro escolar del Callao. Entre las conclusiones se halló una correlación significativa baja entre las dimensiones de estrategias de adquisición de la información y las estrategias de codificación de la información con la comprensión lectora y, una relación baja no significativa en las dimensiones de estrategias de recuperación de la información y estrategias de apoyo a la información con la comprensión lectora.

1.1.2.2 Universidad de San Martín de Porres

Soto de la Cruz, A. (2011) en su tesis “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes”, para alcanzar el grado de Maestro en Educación en la Universidad San Martín de Porres presentó el siguiente

objetivo: especificar en qué proporción las estrategias de aprendizaje optimizan la comprensión lectora en los alumnos del nivel primaria. Esta investigación determinó que las estrategias de aprendizaje incrementan considerablemente los niveles de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) en el estudiantado del nivel Primaria de la Institución Educativa N° 1145 República de Venezuela.

1.1.2.3 Universidad Peruana Los Andes de Huancayo

Loret, J. (2011) en su tesis para optar el grado de Maestro en Educación, “Estilos y Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo – Perú”, buscó determinar la conexión entre estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos. Sus conclusiones fueron: i) El estilo de aprendizaje preponderante en la facultad de Educación y Ciencias Humanas es el estilo reflexivo, seguido del estilo activo; luego, el estilo teórico y finalmente, se encuentra el modo pragmático esclareciendo que para el desarrollo de las actividades cognitivas los estudiantes poseen una variedad de estilos; ii) La preferencia que tiene el estudiantado en el uso de estrategias de aprendizaje se presenta de la siguiente manera y de acuerdo al orden en que se menciona: codificación, adquisición, recuperación y por último, apoyo al procedimiento; iii) La variable rendimiento académico contrapuesto con los estilos y las estrategias de aprendizaje, evidencia la necesidad de afianzar la calidad de enseñanza en los alumnos del nivel superior. iv) Existe correspondencia entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico denotando que se debe reconocer los estilos de

aprendizaje de cada estudiante para optimizar su efectividad en la enseñanza y el aprendizaje.

1.1.2.4 Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Mac Dowall, E. (2009) en su investigación para obtener el grado de Maestro en Educación, "Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos", tuvo como finalidad: identificar la correspondencia entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes que ingresaron a la facultad de Educación. Sus conclusiones fueron: i) La relación entre las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, es significativa; ii) Los estudiantes que ingresaron en el período académico 2005-1 poseen un nivel de comprensión lectora bueno; y iii) Son aceptables los promedios alcanzados por los estudiantes en cuanto a los tipos de estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información).

1.1.2.5 Universidad Privada Norbert Wiener

Alva, C.; Tovar, D.; Albornoz, C.; Yarlequé, L. & Rodríguez, E. (2008) en la investigación realizada por el Departamento de Investigación Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener denominada Aplicación de un Programa de Estrategias de Aprendizaje para incrementar el Nivel de Comprensión Lectora, en alumnos del primer ciclo de una Universidad Privada, tuvieron como objetivo general: Establecer si el programa desarrolla o no, de manera significativa, los niveles literal e inferencial de la comprensión

lectora. Llegaron a las siguientes conclusiones: i) Se revisaron y adaptaron dos pruebas psicométricas sobre la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje para la población estudiantil de una universidad particular peruana; ii) Después de la aplicación del programa en el grupo experimental, la capacidad de comprensión lectora global alcanzada fue significativo pasando de un nivel bajo a un nivel promedio; iii) La motivación extrínseca y la valía de la tarea representan las estrategias de motivación que más administran los estudiantes; y iv) Así también, la búsqueda de apoyo y la organización son las estrategias de aprendizaje más empleadas.

1.1.2.6 Universidad de Lima

Ugarriza, N. (2005), en su investigación para optar el grado de Maestro en Educación, “La Comprensión Lectora Inferencial de Textos Especializados y el Rendimiento Académico de los estudiantes de una Universidad de Lima”, buscó: averiguar la correlación existente entre el nivel de comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico, concluyendo que: i) El nivel de comprensión del texto es mínimo en los alumnos evaluados; ii) La actividad de comprensión lectora debería ser orientada y vigilada por el mismo lector, construyendo sus conocimientos según información previa que posee y lo que provee la lectura; iii) Los estudiantes carecen de iniciativa para la construcción de sus conocimientos, por lo cual se hace necesaria la intervención de los profesores para fomentarles la aproximación al texto e instruirlos para el aprendizaje de los textos expositivos de las asignaturas desarrolladas empleando estrategias de comprensión lectora; y iv) El estudiantado de matemáticas y ciencias, quienes obtuvieron los menores puntajes, debería contar con estrategias que le permita comprender

aquellos problemas matemáticos que le son expresados en enunciados verbales.

1.1.2.7 Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Rodríguez, L. (2001) en su tesis para optar el grado de Maestro en Educación, titulada “Las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y especialidad de estudios efectuados”, tuvo como finalidad averiguar el tipo de estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos en función a su género, ciclo y especialidad de estudios efectuados, presentando estas conclusiones: i) La codificación de la información empleada como estrategias de aprendizaje, obtuvo los puntajes más altos en la muestra; ii) El género femenino es más asiduo en el empleo de las estrategias de aprendizaje de adquisición de la información que el masculino; iii) Las estrategias de aprendizaje recuperación de la información presentan mayor uso en relación con la muestra seleccionada en los estudiantes del X ciclo, y los alumnos del I ciclo mostraron un resultado significativo estadísticamente al nivel del 0.02 y iv) El empleo de estrategias de aprendizaje: recuperación de la información demuestra mayor uso en la población estudiada de la especialidad de Humanidades en contraposición con los alumnos de Tecnología y Ciencias.

1.2 Bases teóricas

El presente trabajo de investigación se sustenta en las bases teóricas relacionadas a las dos variables de estudio: Estrategias de aprendizaje y Comprensión lectora. A continuación, se desarrollan los constructos teóricos necesarios para un mejor entendimiento.

1.2.1 Estrategias de aprendizaje

1.2.1.1. Definición de estrategia

Según Bernardo (2000), la palabra *estrategia* etimológicamente significa, la habilidad para administrar las operaciones militares. Sin embargo, esta significancia ha trascendido entendiéndose actualmente como la habilidad para tutelar un propósito. Por lo tanto, cabe mencionar que las estrategias son maneras de ocuparse intelectualmente o de obtener destrezas para llegar a un propósito.

El cúmulo de habilidades, destrezas y capacidades mentales, responsable que posee la persona para tomar decisiones o intervenir ante un asunto específico para optimizar su competencia, es denominado estrategia.

La Universidad Peruana Cayetano Heredia en el módulo estrategias para el aprendizaje en el marco de la metacognición (2001), puntualiza a la estrategia como a la agrupación de procedimientos que se organizan y se aplican para lograr cierto fin, objetivo, meta o plan. Siguiendo con este enfoque, se debe

destacar la naturaleza de las estrategias, son procedimientos que no prescriben en su totalidad la ruta a seguir; sino que, y tomando la percepción de Valls (1990), son procedimientos inteligentes, sin dejar de ser arriesgados, sobre el camino más pertinente que hay que elegir.

Según lo mencionado anteriormente, se puede decir que una estrategia es un proceso mental voluntario dado por medio del pensamiento para ser concretado en planes tácticos para la consecución de una meta, para lo cual se deben utilizar técnicas y actividades.

1.2.1.2 Definición de aprendizaje

Según Sánchez (2003) no puede haber desarrollo humano sin aprendizaje, ni aprendizaje humano sin desarrollo. Esta frase constituye un buen punto de partida para presentar algunos postulados básicos sobre el aprendizaje y el desarrollo humano:

El ser humano se desarrolla en interacción dinámica con su entorno, su presencia en el medio, especialmente social, supone una adaptación dinámica y dialéctica. Esto significa que la adaptación humana implica equilibrio inestable con el medio generando el proceso de interacción por el cual la persona se transforma y transforma al medio.

La mayor parte de la conducta humana es adquirida, el ser humano nace con un conjunto mínimo de comportamientos reflejos incondicionados como parte de sus potencialidades biológicas y sobre la base de ellos se organiza

progresivamente aprendiendo comportamientos (desde los más simples hasta los más complejos) de su entorno inmediato.

El aprendizaje promueve el desarrollo humano, la adquisición de nuevos aprendizajes suscitan la ventaja de comportamientos nuevos. Es decir, sin aprendizaje previo no es posible acceder a nuevas etapas del desarrollo humano.

El aprendizaje humano es activo y constructivo, el aprendizaje no es pasivo en el sentido que las influencias externas determinan totalmente la formación de nuevos comportamientos. Con la interacción entre el individuo y las influencias externas se produce el proceso de asimilación de modo activo.

El aprendizaje es un proceso permanente que acompaña al ser humano durante todo su ciclo vital y en cualquier circunstancia, el ser humano durante toda su existencia está sujeto a las influencias de su entorno en tal sentido el aprendizaje que se organiza desde que el niño nace va a continuar permanentemente en cualquiera de las situaciones bajo las cuales se realice.

De acuerdo a lo antes mencionado, se puede comprobar que el aprendizaje no es sólo un suceso involuntario o un simple proceso interior-mental, sino que además interactúa y sobre todo se expresa en la vida diaria, tiene una significancia personal y una importancia para el sujeto y su contexto, así como de la manera en que este se desenvuelve a la vez que le propone nuevos retos y lo expone a nuevos apremios. Así el aprendizaje no es sólo

un solo proceso hacia adentro de la persona, sino que también una acción hacia fuera del sujeto y desde el entorno a la mente de cada individuo.

Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje

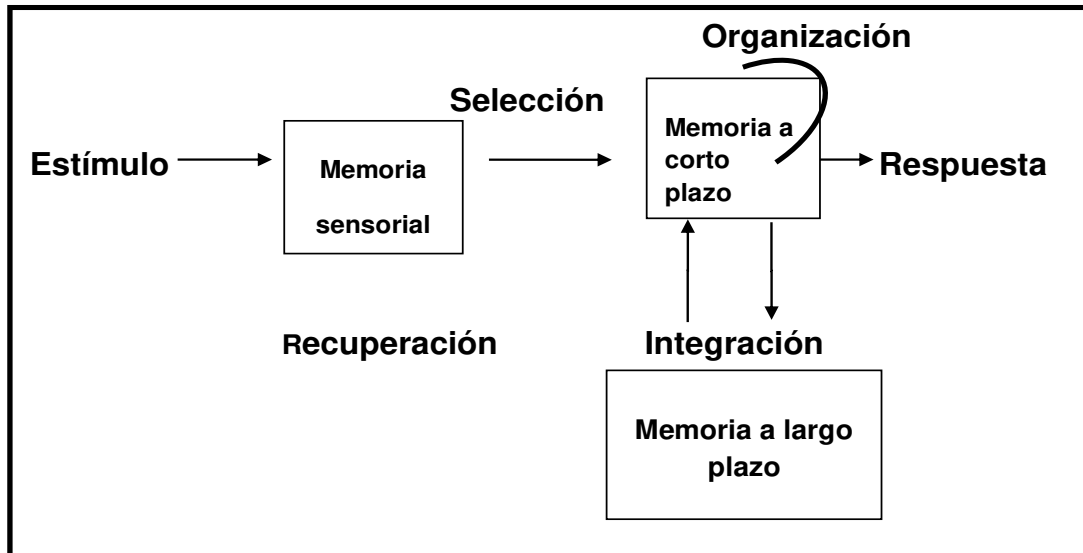


Figura 1. Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje (Tomado de Fernández, 2010).

El aprendizaje es una parte de nuestra naturaleza humana, igual que comer o dormir, que es sustentador de la vida y al mismo tiempo inevitable. La adquisición de nuevos aprendizajes promueve la formación de nuevos comportamientos y nuevos procesos internos propiciando el advenimiento de nuevas etapas en el desarrollo humano.

La educación permanente y continua se fundamenta en el hecho que el aprendizaje dura toda la vida y ocurre en cualquier circunstancia; en tal sentido, los sistemas educativos deben enfrentar grandes retos ante las exigencias actuales en el contexto de la globalización, los mismos que han

propiciado grandes modificaciones pedagógicas en los veinte últimos años, las cuales influyeron en el replanteamiento de la concepción de los procesos aprendizaje - enseñanza - evaluación, determinando la reestructuración de los currículos en todos los niveles educativos y modalidades.

Empíricamente, el aprendizaje se manifiesta en toda transformación o cambio que experimenta el comportamiento humano atribuido directamente por la influencia del medio externo.

Según la teoría psicológica, el aprendizaje hace referencia a un evento interno que se constituye en un proceso mediador que permite la adquisición de patrones de actividad y conducta, de registro, almacenamiento, procesamiento de información y de cambios potenciales para ser ejecutados (González, 1973).

1.2.1.3 Enfoques del aprendizaje

Enfoque conductista

Enfatiza las condiciones externas que conllevan al aprendizaje; donde lo esencial es la respuesta y el refuerzo de aquellas que se encaminen a lograr el resultado deseado. El conductismo, entiende que el aprendizaje es un procesamiento progresivo del reforzamiento de las respuestas, cuya finalidad es consolidar esta acción para incorporarla a pautas conductuales ya existentes. En este enfoque se da más importancia al rol que tiene el entorno ya que este trae un conjunto de estímulos que dejan en segundo plano el papel activo del individuo y los factores psicológicos que intervienen.

Enfoque cognitivista

Para el cognitivismo, el aprendizaje no se limita a la información obtenida, pues parte de un saber influido y estructurado por el hombre, destacando el rol activo de la persona, pues elabora y desarrolla constructos, metas o conceptos del mundo que discurre a su alrededor. El ser humano, entonces, juega un papel protagónico ya que él todo lo hace según la influencia o estímulo externo para aprender.

Enfoque gestáltico

La teoría de Gestalt concibe que el aprendizaje se encuentra en íntima vinculación con la percepción; de ahí que considera el aprendizaje como la reorganización del mundo conceptual.

Enfoque humanista

El enfoque humanista le otorga a la persona toda la responsabilidad en su proceso de aprendizaje, para lo cual, el docente debe crear un clima de confianza que garantice el cambio. Este enfoque promueve un aprendizaje libre y autónomo. El desarrollo de la enseñanza aprendizaje está orientado desde las motivaciones externas, siendo el maestro el encargado de propiciar el desarrollo de la conciencia y la personalidad de cada estudiante.

Enfoque histórico cultural de Vigotsky

El aprendizaje es un proceso en el que la persona asimila determinada experiencia histórico - cultural, a la par que se adueña de ella. El estudiantado es el agente principal en su proceso de aprendizaje, sin que

esto signifique que no existan otros actores. Así, se puede precisar que la intervención del docente es fundamental ya que debe descubrir y estimular la zona de desarrollo próximo en cada estudiante.

1.2.1.4 Evolución de las estrategias de aprendizaje

El conocimiento de estrategias de aprendizaje no es reciente. Así, Dorado (1997), manifiesta que el tema de las estrategias de aprendizaje no es nuevo; sin embargo, actualmente es de considerable interés porque se encuentra impulsado por la transformación educativa, razón por la cual, en todo este tiempo está dándose contribuciones desde diferentes percepciones y tipos.

Escuela activa: Se basa en la inclinación y el trabajo individual del infante. Como ejemplo tenemos experiencias pedagógicas como el Método Montessori. Sus principales representantes son Dewey, Claparede y Decroly.

Introspeccionismo: Ruby y Robinson, por los años 30, enfatizaron la reflexión y el proceso mental en el proceso de aprendizaje basando sus planteamientos a partir de la experiencia.

Conductismo: Thordike, Pavlov y Watson, por los años cuarenta, activa disposiciones hacia las rutinas de estudio.

Neoconductivismo: Fomentado por Skinner y Mager, en los años cincuenta, concentra su apego en las metodologías y técnicas para el aprendizaje.

Psicología cognitiva: Impulsada por Piaget, Vigotsky y Bloom, por los años sesenta, emplazan el interés en cuestión al razonamiento operacional.

Conductual Cognitivism: Liderado por Bandura, Gagné y Meichenbaum, por la década siete, se focaliza en el auto - control realizando sus planteamientos en prácticas como el Programa de modificación del comportamiento para estudiar habilidades, de Roets.

Construcción - mediación: Dirigida por Flavell, Bruner y Ausubel, por la década siete, pone especial preocupación en la autorregulación. Estas ideas se han verificado en experiencias realizadas en el Programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein.

La manera en que los estudiantes aprenden ha sido motivo de investigación en el siglo XX. Los planteamientos son variados: por un lado, el conductismo y neo-conductismo propone una gama de técnicas de estudio a las cuales el estudiantado se debe adecuar; por otro lado, la Escuela Activa y el introspeccionismo, intentan iniciar del interior del estudiantado para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje respondiendo a su interés; y finalmente, la Psicología Cognitiva, el Conductual Cognitivism y la Teoría de la Mediación prefieren examinar el estilo de aprendizaje del estudiante según su proceso evolutivo y la diferente correspondencia que implanta con el entorno y, según a ello, determinar razonamientos para propiciar la cimentación y regulación personal de sus propios aprendizajes.

1.2.1.5 Precisiones conceptuales

Dansereau (1985) y también Nisbet & Shucksmith (1987), conceptualizan a las estrategias de aprendizaje como sucesiones enlazadas de procedimientos o acciones elegidas con el objetivo de posibilitar la obtención, acumulación y/o el manejo de la averiguación.

Weinstein & Mayer, (1986), precisan que las estrategias de aprendizaje facilitan el aprendizaje a través de conductas o pensamientos determinados. Las mismas que van de lo simple a lo complejo, desde técnicas de estudio, como el sumillado o la identificación de la idea principal subrayándola, entre otras, hasta la relación del conocimiento previo con nueva la información adquirida por medio del uso de analogías.

Así mismo Beltrán (1993), sostiene que las estrategias de aprendizaje representan acciones o rutinas mentales utilizadas para proveer la adquisición de nuevos conocimientos. Amplía la definición aumentándole dos rasgos fundamentales: son manipulables directa o indirectamente e intencionales o propositivas.

Monereo (1994), sostiene que las estrategias de aprendizaje representan procedimientos realizados por el estudiantado en forma consciente e intencional. Lo cual le permite, adoptar decisiones para poder elegir y recuperar coordinadamente, los saberes que le son necesarios para consumir su intención o solicitud determinada de acuerdo a las particularidades del escenario educativo en que se realiza el ejercicio.

Díaz Barriga y Hernández (2002) definen a las estrategias de aprendizaje como procesos en las que intervienen el seguimiento de ciertos pasos, ejecución de operaciones o intervención de habilidades que un estudiante utiliza consciente, controlada e intencionalmente como medios maleables para lograr un aprendizaje significativo y remediar situaciones problemáticas.

Para Muñoz (2003), las estrategias de aprendizaje representan ser un cúmulo de habilidades y destrezas mentales que los estudiantes van adquiriendo y desarrollando para alcanzar un aprendizaje significativo, es decir que les permita aprender a aprender.

Entre los pilares de la educación establecidos por la UNESCO en el año 1996, en su Informe Delors, menciona que para alcanzar un aprendizaje significativo el alumno debe aprender a aprender. Para lograrlo deberá potenciar al máximo sus habilidades y destrezas por medio del empleo de estrategias de aprendizaje las mismas que le permitirán potenciar sus capacidades.

El aprender a aprender está basado en la cimentación de un modelo de conocimiento procedimental, denominado como conocimiento estratégico o condicional por ciertos autores, y en la viabilidad para emplear flexible y funcionalmente los conocimientos construidos por el alumno. Esto, no es posible únicamente con el manejo eficaz de técnicas y procedimientos, sino, además, es fundamental la actitud, motivación y disposición del estudiante para querer aprender. (Pozo, 1999).

De acuerdo a la percepción de Del Mastro (2003), el empleo de estrategias involucra adoptar decisiones sobre los datos, conceptos, procedimientos y actitudes a utilizar en la solución de un problema o para obtener un logro de aprendizaje favorable. Del Mastro, le atribuye la característica de ser conscientes o metacognitivas porque permiten entender, recapacitar, tomar conciencia del propio funcionamiento cognitivo, favoreciendo su intervención y mediación.

1.2.1.6 Características

Román (1990), Postigo (1993), Bernad (1993), Monereo (1994) y Pozo (1999) brindan precisiones para caracterizar a las estrategias de aprendizaje.

- Representan un cúmulo de competencias mentales que se amplían por medio de la práctica constante de manera que no sólo se puedan aprender sino, además, se puedan enseñar.
- Son intencionales ya que implican un fin orientándose hacia un objetivo concreto.
- Son consideradas como habilidades de orden superior porque involucran la articulación de procedimientos, los mismos que integran habilidades, técnicas o destrezas.
- Involucran el empleo selectivo de medios, habilidades y destrezas propias del estudiante.
- Son flexibles y transformables en su uso, respondiendo a las metas trazadas.
- Son acciones controlables por el sujeto que aprende. Existe deliberación y conciencia de las mismas, es decir, permiten la metacognición.

- De acuerdo a su uso constante y progresivo, el estudiante se apodera de ellas, permitiéndole hacer un uso automatizado, ya que se vuelve experto en algunas de ellas.
- Guardan estrecha relación con contenidos de aprendizaje de tipo procedimental y conceptual.

1.2.1.7 Funciones

De acuerdo a Beltrán y Bueno (1997), las estrategias de aprendizaje desempeñan las funciones que se presentan a continuación:

- Propician y condicionan el aprendizaje significativo, ya que es el propio estudiantado quien se convierte en el protagonista de su proceso al elegir, constituir y enlazar el objeto por aprender con sus saberes primeros.
- Facilitan el diagnóstico de las razones del bajo o alto aprovechamiento del estudiante.
- Permiten al estudiante tener un aprendizaje autónomo e independiente ya que este controla su propio proceso de aprendizaje de acuerdo a sus ritmos y estilos.

1.2.1.8 Escala de estrategias de aprendizaje

Para efectos de esta investigación se ha considerado la herramienta elaborada por Román y Gallego (1996), la cual permite conocer el grado de manejo de las estrategias de aprendizaje en los estudiantados a partir de la presente tipología:

Estrategia de adquisición de información.

El punto de partida para obtener la información es prestar atención, puesto que, los procesos atencionales son los responsables de elegir, convertir y trasladar la información a partir del entorno hacia el registro de los sentidos. Posterior a ello, se activan los procedimientos de reproducción, responsables de trasladar el contenido y transfigurarlo. Estos a su vez, se unen e interactúan con los procesos de atención partiendo desde la memoria a corto plazo para luego establecerse en la memoria a largo plazo. La exploración, el subrayado lineal, el subrayado idiosincrásico, el epigrafiado son las técnicas de las estrategias atencionales; mientras que las técnicas para la repetición son el repaso en voz alta, la revisión mental y la revisión repetida.

Estrategia de codificación de la información.

La codificación de la información busca conectar la nueva información los saberes anteriores para integrarla en estructuras mentales y cognitivas más extensas. En este proceso se emplean las siguientes estrategias de aprendizaje:

- a) La nemotecnización, consistente en el empleo de palabras claves utilizando como técnicas los acrósticos, siglas, rimas, muletillas y palabras clave.
- b) La elaboración, basada en la unificación de la información a los saberes previos del estudiante y emplea las técnicas de imágenes, metáforas, aplicaciones, autopreguntas, inferencias, y parafraseo.

- c) La organización, permite que la información se torne significativa y manipulable por el alumno. Emplean como técnicas los resúmenes, los esquemas, las secuencias lógicas, temporales, mapas conceptuales, matrices cartesianas, diagramas V e ícono grafiados.

Estrategia de recuperación de información

Es un proceso cognitivo que favorece la exploración de información en la memoria de largo plazo y la reproducción de respuestas aplicando dos estrategias de aprendizaje la de indagación o búsqueda y la de generación de respuestas.

Este proceso cognitivo emplea como técnicas de indagación o búsqueda las nemotecnias, metáforas, mapas, matrices, secuencias, claves, conjuntos y estados; y, las de generación de respuestas son las de libre asociación y ordenación, redactar, decir, hacer, aplicar y transferir.

Estrategia de apoyo al procesamiento de la información

Ayuda y potencia el beneficio de los procesos cognitivos de adquisición, codificación y recuperación. Estos, a su vez, incrementan la motivación, la autoestima, el autoconcepto y la atención. El proceso no cognitivo de apoyo presenta como estrategias las metacognitivas y las socio afectivas.

El autoconocimiento y el automanejo que son las estrategias metacognitivas, emplean como técnicas: del qué y del cómo, del cuándo y del por qué, la planificación y la autorregulación. Las socio afectivas abarcan las técnicas emocionales, sociales y motivacionales.

En las técnicas afectivas encontramos el autocontrol, las auto instrucciones y las contras distractoras que permiten controlar la ansiedad, las expectativas y las distracciones.

Las técnicas sociales se dan en las interacciones sociales, las cuales son habilidades que permiten conseguir soporte, evadir conflictos, ayudar, lidiar y motivar a otros.

Las técnicas motivacionales son las siguientes: motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape estas constituyen habilidades para activar, regular y mantener la conducta de estudio.

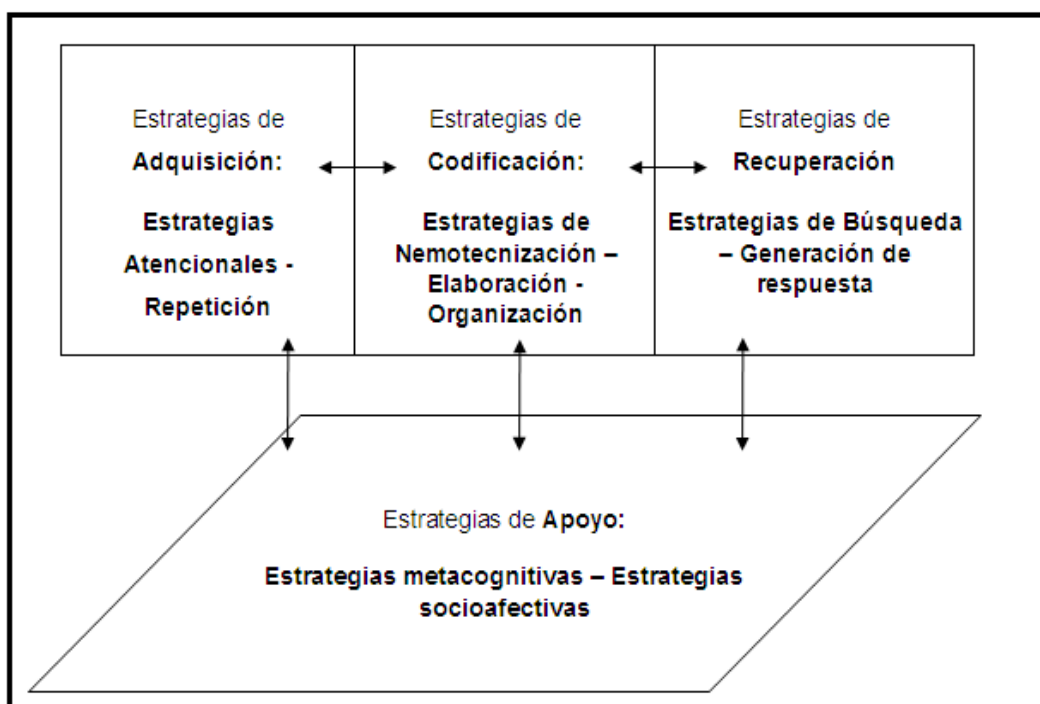


Figura 2. Extraída del Manual ACRA y adaptada por la investigadora

1.2.1.9 Otras escalas de estrategias de aprendizaje

1.2.1.9.1 Clasificación de Weinstein (1985)

Weinstein (1985) clasifica las estrategias de aprendizaje considerando los niveles de procesamiento y de control cognitivo exigido. Propone cinco tipos:

- Estrategias de repetición, las cuales implican la fijación elemental del aprendizaje.
- Estrategias de elaboración, que involucran la construcción simbólica del objeto de aprendizaje.
- Estrategias de organización, que tratan de reorganizar la información para hacerla más evidente.
- Estrategias de regulación y control, las cuales implican el uso y manejo eficiente de la metacognición.
- Estrategias afectivo-motivacionales, las cuales corresponden a la generación de un clima propicio para el aprendizaje.

1.2.1.9.2 Clasificación de Pozo (1990)

Pozo (1990) las clasifica tomando en cuenta el tipo de proceso cognitivo y propósito seguido:

- Estrategias asociativas:
Repaso simple: repetir.
Apoyo al repaso: subrayar, destacar, copiar.

- Estrategias de reestructuración:
Elaboración simple: palabra clave, imagen mental, códigos, parafraseo.
Elaboración compleja: analogías, elaboración de textos, inferencias, redes de conceptos, mapas conceptuales.

1.2.1.9.3 Clasificación de Beltrán (1993)

Beltrán (1993) propone una clasificación de estrategias de aprendizaje según la sucesión del procesamiento de la información y procesos involucrados en el aprendizaje:

- Estrategias de sensibilización
- Estrategias de atención
- Estrategias de adquisición
- Estrategias de personalización
- Estrategias de recuperación

1.2.1.10 La enseñanza de las estrategias de aprendizaje

Monereo (1994) plantea que, para lograr estudiantes estratégicos, se necesitan a su vez, docentes estratégicos, conscientes de la relevancia del pensamiento en el aula y capaces de proponer acciones complejas que precisen de un dominio consciente e intencional en los estudiantes de su misma conducta. Asimismo se busca que puedan crear un ambiente armonioso en el salón de clases en que se evidencie la reflexión, tolerancia, búsqueda, exploración y controversia acerca de las diversas situaciones que se puedan suscitar y la manera de confrontarlos, que posibiliten la

transmisión de las estrategias de aprendizaje aprendidas a otros ámbitos de su vida cotidiana.

Es pertinente acotar, que la acción estratégica es posible y debe enseñarse al alumno a partir del inicio de su escolaridad, siendo la educación inicial, un periodo para fomentar el modelado, la formulación de preguntas referentes al proceso de aprendizaje, planteamiento de posibles alternativas de solución ante problemas cotidianos, etc.; que, posteriormente deben irse complejizando en las siguientes etapas pedagógicas, hasta obtener el análisis y cuestión metacognitiva en cuestión al proceso de aprendizaje, de modo que puedan transformarse en eficientes instrumentos para la autopregunta metacognitiva (Monereo, 1994).

A continuación, se presenta un formato para empezar con la enseñanza de estrategias de aprendizaje con los estudiantes:

1. Planteamiento de la intervención: Pretende una investigación minuciosa sobre las necesidades del contexto estudiantil. Asimismo, se debe explorar los saberes previos de los alumnos en torno a las estrategias, así como del proceso de las mismas (segmentación de la estrategia en micro estrategias o habilidades) y la precisión de metas en requisitos precisos.
2. Motivación para su empleo: Consiste en hacer conocer a los estudiantes la utilidad de la estrategia, relacionándola con el rendimiento y la competencia que se espera lograr.
3. Enseñanza-instrucción directa e interactiva: Se explica el objeto de aprendizaje ejemplificando el empleo de la estrategia.

Pasos:

- Modelado: Es producir la estrategia frente a los estudiantes exponiendo y sustentando el proceso, propiciando la socialización y enseñanza de la estrategia de modo que si algunos alumnos logran aprenderla antes puedan enseñar a otros que no tienen el mismo ritmo de aprendizaje.
- Práctica guiada: El docente dirige a los estudiantes, sea de forma individual o grupal, de modo que ellos apliquen la estrategia en alguna actividad.
- Práctica independiente: La estrategia es empleada por el estudiantado de manera autónoma en situaciones parecidas a las del ejercicio guiado. Tal como lo plantea Valls (1993), primero yo, después ustedes conmigo y, finalmente, ustedes solos”
- Instrucción explícita en procesos de regulación y autocomprobación del aprendizaje: Se ofrece retroalimentación positiva que permita al estudiante contrastar lo desarrollado con el modelo de la estrategia brindada; se utiliza el diálogo para solicitar a los estudiantes que expliquen los caminos que dan y que esclarezcan cuándo y cómo les será ventajoso.
- Incluir entrenamiento en metacognición sobre su uso y funcionamiento, como garantía para la generalización, el transferir y el mantenimiento a

largo plazo: Se enseña el cómo, cuándo y por qué del uso de la estrategia, ofreciéndoles diversas oportunidades para aplicarlas y trasladarlas a situaciones extraescolares.

- Enseñanza en contextos reales: Es la ilustración en el salón de clases empleando sus útiles usuales.
- Evaluación: Consiste en emplear instrumentos correspondientes a los objetivos planteados en el programa y que se asemejen a las utilizadas en la ilustración antes presentada, de tal manera que se evalúe la destreza y manejo de la estrategia.

1.2.1.11 Técnicas de intervención en la calificación del empleo de la estrategia de aprendizaje

1.2.1.11.1 Modelado (Román, 1990)

Consiste en la ejecución de la tarea por un especialista, de modo que los alumnos logren percibir y crear un prototipo conceptual de las operaciones necesarias para realización de la misma. El modelado es un procedimiento eficaz para favorecer al estudiante a desarrollar la metacognición y lograr iniciarse para la ejecución de la tarea empleando conscientemente las estrategias de aprendizaje. El modelado permite instruir las estrategias de procesamiento de la información, de toma de decisiones, resolución de problemas, estrategias cognitivas y metacognitivas de expresión escrita, de comprensión lectora, etc.

1.2.1.11.2 Planteamiento de preguntas, interrogación o cuestionamiento (Román, 1990)

Llamada también mayeútica o método socrático de enseñanza. Brown y Campione, como se citó en Román (1990), otorgan al docente el rol de abogado del diablo, puesto que delibera continuamente los supuestos y conocimientos previos del alumno. Su finalidad es lograr en los estudiantes la consciencia del procesamiento de sus pensamientos.

1.2.1.11.3 Introspección (Román, 1990)

Llamada también análisis y discusión metacognitiva; consiste en oralizar los procesamientos del conocimiento que se activan para ejecutar los deberes académicos. Si bien es cierto, los estudiantes usan estrategias cognoscitivas para cumplirlas, sin embargo, carecen de conciencia y habilidad en el empleo de ellas. Para aminorar los problemas antes mencionados se les plantea actividades escolares (repaso, resolución de situaciones conflictivas, escritura, ejecución de deberes, entre otros.) a la par, se les solicita que expliquen de forma oral o escrita el procedimiento de trabajo empleado. Seguidamente, se razonan, se presentan las diferentes estrategias y se someten a crítica ante el resto de la clase, de modo que se socializan y unos pueden aprender de otros, y viceversa. Es un procedimiento no habitual, pero efectivo; se debe realizar la reflexión o autoanálisis durante el desarrollo de la tarea, el docente debe utilizar un lenguaje pertinente que permita al estudiante lograr esta exploración de su proceso de aprendizaje.

1.2.1.11.4 Autointerrogación metacognitiva

Su uso necesita de la preparación anticipada de un tipo de interpelación que ha de incluir la relación de preguntas con las cuales el estudiante pueda cuestionarse antes de iniciar la tarea, durante la ejecución de la misma y después de terminarla. El profesor juega un rol fundamental ya que dirige y acompaña este proceso desde el inicio, el cual irá disminuyendo cuando el estudiante se apropie del procedimiento y pueda emplearlo de forma independiente y transferirlo a diferentes situaciones de aprendizaje.

Monereo (1992) proporciona los siguientes cuestionamientos que se pueden utilizar en los diferentes momentos en relación a la tarea.

- Planificación de la tarea (previo): i) ¿Cuáles son las metas de la tarea? (Objetivización); ii) ¿Cuáles son sus principales características? (Análisis de la tarea); iii) ¿Qué nivel de conocimientos acerca del tema tengo? (Auto-revisión); iv) ¿Cuál es la mejor manera para alcanzarla? (Elección de métodos y técnicas de aprendizaje); v) ¿Cómo emplearé el proceso electo? (Ordenación de las fases); vi) ¿Cuándo sabré que las metas fueron logradas? (Auto-evaluación); vii) Emplear la estrategia elegida (Aplicación de la estrategia).
- Regulación de la tarea (durante): i) ¿Estoy ajustándome al propósito determinado?; ii) ¿Completo los sub-objetivos de la actividad?; iii)

¿Estoy usando las técnicas más eficientes?; iv) ¿Estoy en el tiempo establecido?

- Evaluación de la tarea (después): i) ¿He logrado los objetivos trazados?; ii) En caso hubiera cometido errores ¿Cuál fue la causa?; iii) ¿Cómo pueden corregirse? y iv) Si volviera a iniciar el trabajo, ¿qué cambiaría? (término del proceso).

1.2.1.11.5 Auto instrucciones:

Meinchenbaum (1980) trabajó una técnica de modelado autoinstructivo, la cual es efectiva en el trabajo de estudiantes con dificultades diversas (impulsivos, hiperactivos, deficientes...) como para la enseñanza de regulación de estrategias cognitivas y metacognitivas (de aprendizaje, de resolución de problemas, etc.). Consiste en instruir una estrategia general para el control de la actitud y el correcto proceso de aprendizaje y para neutralizar la irreflexividad en la resolución de los trabajos, por el habla interna. Apoyándose en los aportes de Luria (1959 y 1961), propone la siguiente secuencia de destrezas en que el infante debe ejercitarse:

- Conceptualización del problema por medio de la pregunta ¿Qué es lo que tengo que hacer?
- Centralización de la atención y orientación de las respuestas: “Debo hacer...”, “Lo hago con esmero”, etc.
- Estímulo: “Bien, lo estoy haciendo bien”
- Habilidades de autocalificación y alternativas para subsanar equivocaciones, si se producen: “Esto va bien...” “Incluso si cometes un error puedo ir despacio, precisar más y solucionarlo”.

Las destrezas anteriores se instruyen con un proceso que consta de las gestiones enunciadas a continuación:

- El docente ejecuta la labor mientras se habla a sí mismo en voz alta, es decir ejecuta el modelado cognitivo.
- El estudiante ejecuta la misma actividad siguiendo las instrucciones del docente.
- El estudiante realiza la misma actividad mientras se da instrucciones en voz alta (autoguía manifiesta).
- El estudiante murmura a sí mismo las instrucciones mientras avanza en la tarea (guía manifiesta atenuada)
- El estudiante ejecuta la actividad mientras orienta su atención a través del lenguaje privado e imperceptible, siendo esta una autoinstrucción encubierta.

El proceso se instruye y se ejercita en variadas sesiones, según su asimilación de acuerdo a los estilos de aprendizaje del estudiantado, y puede realizarse desde la educación en el nivel primaria.

1.2.2 Comprensión lectora

1.2.2.1 Definición de Comprensión

Comprender, etimológicamente, proviene del latín *comprehender* que equivale a entender, concebir, desentrañar, interpretar.

Paz (2006, p. 126) señala que la comprensión es un proceso intelectual que consiste en concentrar los significados que algunos han transferido a través de sonidos, imágenes, colores y movimientos.

El hecho de comprender inquiera descifrar el contenido de la lectura, sin importar el tipo de texto, o sea, busca hallar o implantar un significado a los sonidos, a las imágenes, a los colores o al código escrito que se está leyendo. Este significado varía ya que puede verse desde entender el concepto de las palabras que se lee, es decir, predominantemente un significado lingüístico de carácter semántico, hasta alcanzar su significado lógico, pragmático, cultural, entre otros.

1.2.2.2 Definición de Lectura

Tomando a Adam y Starr (1982), la lectura es la aptitud de comprender un escrito. Asimismo, Palacios (1995) menciona que la lectura permite interpretar los signos de la escritura a fin de entender significados siendo más que una simple actividad mecánica.

Por tanto, leer es interpretar el símbolo de la letra impresa para que pueda adquirir su significado y, por ende, se logre comprender lo leído. En otras palabras, leer es un esfuerzo que busca obtener significados, el cual se logra a través del empleo de diferentes claves y estrategias con la participación activa del sujeto. Al realizar una lectura se crea la imagen de su definición encaminado por las tipologías del mismo (letras y palabras), lo que lleva a la comprensión. Por lo tanto, leer es el proceso de interrelación entre el que lee y la lectura, a través del cual, el primero satisface los fines que orientan su

lectura. Por ello, la lectura debe ser estratégica, en la cual, el lector actúe deliberadamente y supervise constantemente su propia comprensión.

1.2.2.3 El proceso lector

Para Solé (1997), el lector solo entiende lo que lee e irá cimentando sus interpretaciones del contenido a medida que extraiga de él, lo que es de su interés. Para ello, es necesario realizar una lectura personal, flexible, que le consienta adelantar y desandar, que le admita paralizar, cavilar, resumir, establecer conexiones entre la nueva indagación y los saberes previos. Asimismo, podrá poseer la ocasión de autopreguntarse acerca del texto, establecer lo importante y lo secundario del texto que lee. En tal sentido, Solé ha considerado pertinente, organizar el proceso lector en tres subprocesos en los que se plantean situaciones de aprendizaje ad hoc:

Antes de la lectura

Siendo la lectura un proceso interactivo, se deben generar las condiciones de carácter efectivo, dando respuesta a preguntas tales como:

- ¿Para qué voy a leer? (finalidad de lo que se lee)
- ¿Qué conozco de este texto? (activación de los saberes previos)
- ¿De qué trata este texto? ¿Qué me indica su estructura? (planteamiento de hipótesis y predicciones).

Durante la lectura

Se propicia una lectura de reconocimiento, primero de forma individual y luego, en pares o pequeños grupos para así intercambiar conocimientos de acuerdo al propósito establecido de la comprensión lectora ya sea:

- Enunciar hipótesis y realizar pronósticos acerca del texto.
- Plantear interrogantes acerca de lo leído.
- Esclarecer las dudas sobre el texto
- Volver a leer fragmentos imprecisos
- Buscar en el diccionario
- Repensar empleando voz alta para afirmar su comprensión
- Instaurar imágenes mentales para concebir representaciones imprecisas

Esta fase es adecuada para trabajar temas transversales, valores, pautas o adoptar decisiones sin necesitar del profesor.

Después de la lectura

Esta fase es más reflexiva, ya que fomenta el pensamiento crítico y así el aprendizaje ingresa a un nivel intrapsicológico. Son de utilidad elaborar resúmenes, formular y responder preguntas, contar la historia con sus palabras, emplear organizadores gráficos, cambiar alguna parte de la historia o acción de algún personaje, entre otras.

1.2.2.4. Teorías que respaldan el proceso lector

Para Dubois (2005), son tres teorías las que han conceptualizado al proceso lector en los últimos años, cada una de las cuales simboliza una manera distinta de afrontar el procesamiento del entendimiento del texto:

- **Un conjunto de habilidades o solo transferir la información**

Enfatiza las siguientes habilidades:

- La destreza para vislumbrar literalmente lo escrito en la lectura (comprensión)
- La facilidad para entender lo que está sobreentendido (inferencia)
- La destreza para valorar la calidad del texto, su contenido, la forma y el propósito que persigue el autor (lectura crítica).

De acuerdo con esta propuesta, la comprensión se da cuando el lector está preparado para obtener el significado preciso que brinda el texto, esto requiere identificar que su intención se encuentra en los vocablos y enunciados que lo conforman y que el rol del lector radica en revelarlo.

- **El producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje**

Esta teoría concibe como un procedimiento interactivo a la lectura, para lo cual se fundamenta en la teoría del esquema y el modelo psicolingüístico. Para este planteamiento teórico la lectura es un proceso intervenida por concepciones y métodos lingüísticos en los que se produce una interrelación entre el pensamiento con el lenguaje dando lugar a la construcción de la interpretación sentido de la lectura. Este planteamiento, sostiene que el sentido del texto está en la mente del autor y del lector cuando elabora el texto de manera significativa. El lector adquiere un rol protagónico dinámico en la elaboración del

significante. Otro factor decisivo de esta teoría está dado por los psicólogos constructivistas, quienes hacen mención a la definición del esquema, comprendido como modelos de conocimiento que valen de cimiento para corresponder nociones nuevas que permiten complejizar el modelo originario. Así, los esquemas trabajan como un conjunto de elementos guardados en la memoria, la cual se agiliza cuando se produce el movimiento mental.

- **Un proceso de transacción entre el lector y el texto**

Esta teoría entiende que en la lectura existe una correspondencia entre el lector y el texto, formándose un procesamiento mutuo en el que cada elemento depende del otro. Así, el texto siempre contiene el significado en potencia y es un sistema abierto donde pueden darse múltiples interpretaciones. En suma, la interpretación que se da de la lectura es referente y flexible ya que depende de los intercambios dados entre el lector, el texto y en un entorno específico: cultural, períodos, creencias, entre otros.

1.2.2.5 Finalidad de la lectura

La lectura tiene fines diversos, los cuales se enuncian a continuación:

- Alcanzar una comprensión general
- Extraer información
- Desarrollar una interpretación
- Reflexionar sobre la forma de un texto

1.2.2.6 Definición de comprensión lectora

Educir de una lectura el significado de las palabras, así como de las relaciones entre estas corresponde a comprender la lectura; así se trate de lecturas explícitas, vínculos implícitos, del manejo previo del lector acerca del tema o de sus experiencias y percepciones acerca del mundo.

Por otro lado, Núñez (2006) menciona que la comprensión de un contenido textual reside en concebir lo que el autor desea enunciar, relacionándolo con sus conocimientos previos y manifestar su propia opinión crítica. Según este planteamiento, adicionalmente de atribuir un significado al texto se propone su calificación a través de la opinión del lector. La lectura es uno de los instrumentos relevantes del progreso del aprendizaje porque permite su logro; pero también, requiere de un proceso de metacomprensión.

1.2.2.7 Procesos mentales de la comprensión lectora.

Cueto (1998) distingue cuatro procesos mentales de la comprensión lectora:

- Procesos perceptivos.
Son los que recogen la información selectiva que se traslada de la memoria a corto plazo, la cual es conocida como unidad lingüística.
- Procesamiento léxico.
Consiste en convertir los símbolos gráficos en sonidos.
- Procesamiento sintáctico
Consiste en agrupar las palabras en elementos mayores que generen mensajes, para lo cual cuentan con claves sintácticas.

- Procesamiento semántico.

Es obtener el mensaje de la oración e integrarlo con sus saberes previos, generándose de esta manera, el proceso de comprensión.

1.2.2.8 Procesos cognitivos de la comprensión lectora

Entendiendo la lectura más allá de la mera decodificación de palabras y encadenamiento de sus significados, cabe mencionar que existen una sucesión de paradigmas que manifiestan los procesamientos envueltos en la asimilación, y que concuerdan en que se desarrolla considerando diversos niveles que van desde las palabras hasta el texto concebido como indivisible.

Según Langer (1995), para que el lector pueda comprender un texto eficazmente, éste deberá haber realizado todos los niveles de lectura que le permitan alcanzar su entendimiento total, reunir información, producir un comentario y analizar su contenido así como los elementos que interactúan dentro del mismo.

Diversos autores han explicado diferentes procesamientos para lograr comprensión lectora. Para efectos de la presente investigación, se han tomado en consideración, los procesos que plantean Aliende y Condemarín los mismos que se fundan en la taxonomía de Barret (Molina, 1988), las mismas que han venido utilizando desde 1995, en las diferentes evaluaciones de comprensión lectora efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), tanto en los niveles de primaria y secundaria.

Comprensión literal

Es el nivel inicial y es el más básico con el que comienza la comprensión lectora. En este, el lector pone en práctica dos habilidades imprescindibles: identificar y recordar. Este nivel presenta preguntas orientadas a:

- Reconocer, localizar e identificar elementos.
- Reconocer pormenores: nombres, protagonistas, período...
- Reconocer las ideas primordiales.
- Reconocer las ideas supletorias.
- Reconocer la correspondencia entre causa-efecto.
- Reconocer los atributos de los personajes.
- Recordar los hechos, épocas, lugares.
- Recordar los detalles.
- Recordar las ideas principales.
- Recordar las ideas secundarias.
- Recordar las relaciones causa efecto.
- Recordar los rasgos de los protagonistas.

Reorganización de la información

Se da por medio de procesos de clasificación y síntesis. En este segundo nivel, el lector realiza las siguientes actividades:

- Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, entre otros.
- Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- Sinopsis: resumir la lectura.
- Recapitulación: combinar muchas ideas, hechos, etc.

El nivel literal e inferencial facilitan la comprensión integral, como la obtención de datos específicos. Alcanzar el primer nivel, requiere que el lector pueda obtener lo esencial de la lectura, considerado como un todo, determinando la idea principal del mismo o el tema que trata; mientras que, para lo segundo, se localizan datos concretos obtenidos en el mismo texto y de la información explícita que presenta como los personajes, el tiempo en que se desarrolla la historia, el escenario donde desenvuelven los hechos, etcétera.

Comprensión inferencial

En este proceso el lector debe relacionar el texto con sus conocimientos previos y realizar deducciones y suposiciones. Se propician actividades como las siguientes:

- Inferencia de pormenores agregados que el lector habría podido aumentar.
- Inferencia de las ideas primordiales: la inducción de un significante o mensaje moral partiendo de la idea principal.
- Inferencia de las ideas supletorias que consienta establecer el lugar en que deben estar si en el texto no se encuentran ordenadas.
- Inferencia de la fisonomía de los protagonistas o de particularidades que no se enuncian en la lectura.

El proceso inferencial posibilita la interpretación de las lecturas, ya que estos poseen más información que la que presenta de forma explícita. Durante la lectura se realizan deducciones de información e ideas implícitas en el texto.

También repercute en esta interpretación, el mayor o menor conocimiento que tiene el lector del mundo.

Lectura crítica o juicio valorativo

Conciernen al pensamiento crítico del lector y busca realizar:

- Una reflexión sobre la realidad
- Una reflexión sobre la fantasía
- Una reflexión de valores

Posibilita la meditación acerca del contenido del texto, para lo cual, el lector debe establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos obtenidos de otras fuentes y evaluar las afirmaciones del mismo confrontándolas con su conocimiento del mundo.

Apreciación lectora

Se refiere al efecto psicológico y estético que proyecta la lectura en el leyente. Aquí se realizan las siguientes actividades:

- Deducciones acerca de las relaciones lógicas como las razones, posibilidades, motivos psicológicos y físicos.
- Deducciones limitadas al texto sobre las relaciones de espacio y tiempo, referencias pronominales, imprecisiones léxicas y correspondencias entre los elementos de la oración.

La apreciación lectora posibilita consumir la cavilación del lector, esta vez, sobre el estilo del texto para lo cual necesita el desapego, su consideración

objetiva, una evaluación crítica y una valoración del impacto de algunas características textuales como el sarcasmo, la jocosidad, el duplo mensaje y el estilo del autor.

1.2.2.9 Meta comprensión lectora

La metacognición parte de la información que el sujeto posee de sus procesos cognitivos o de los procesos de los otros. Al respecto, Brown (1983) atribuye cuatro rasgos: es constatable, es decir, accesible a la persona; es falible, ya que el sujeto puede deformar o reinterpretar los conocimientos; su desarrollo es progresivo; y, finalmente, es relativamente estable.

1.2.2.10 Evaluación de la comprensión lectora

Esta actividad es compleja por la heterogeneidad de componentes que presenta. Si la comprensión de un texto es un proceso complejo, aún más la evaluación de esta, ya que comprenderlo es cimentar su significado, haciendo una muestra mental que se enriquezca partiendo de los nuevos conocimientos comparado con los saberes movilizados en su recuerdo a largo plazo.

Es fundamental, conocer los procesamientos cognoscitivos que participan en el entendimiento de un texto y de este modo, poder saber qué evaluar. Esos procesamientos son las operaciones que operan sobre las estructuras cognoscitivas, cambiándolas para formar una figura mental consecuente con el texto.

Distintos autores como Martín (1999) utilizan un tipo de capacidad psicolingüística de comprensión lectora, cimentada en la microestructura y macroestructura del texto. En este patrón se presenta la existencia de capacidades en uno y otro nivel:

Microestructura

Se refiere a la identificación de los vocablos o grupos de vocablos y al paso del significante a significado que certifica el recobro en la memoria a largo plazo de los conocimientos relacionados a los vocablos o grupos de vocablos identificados. Asimismo, abarca la comprensión morfosintáctica, es decir, reconocer los tiempos verbales, la puntuación, el lugar que ocupan los vocablos lo cual garantiza un primer proceso de la lectura y la reciprocidad de los significados entre ellos, deducida partiendo de los conectores.

Macroestructura

Es la construcción del significado de los enunciados que involucra ejecutar deducciones de incremento, de preparación o de generalidad. Asimismo, incluye la clasificación de la información calificando el valor relativo de los significados creados y su organización interrelacionando totalmente las ideas.

Superestructura

Se refiere al reconocimiento de la clase de texto y de los fragmentos que lo componen y que permiten darle una estructura, por ejemplo, una carta: encabezado, cuerpo, despedida; y en el caso de un cuento: inicio, nudo y desenlace.

1.2.2.11 Construcción de un modelo mental

Consiste en la unificación de los contenidos que encierra la forma elaborada desde el texto en un sistema de información existente. La recuperación de esta en la memoria permite su representación al término de la lectura para lo cual es necesario respetar los requerimientos solicitados por el especialista, así como el uso adecuado de las reglas semánticas, sintácticas y textuales.

1.2.2.12 Autorregulación

Este proceso se refiere a los procesamientos metacognitivos consistentes en el reconocimiento por la falta de comprensión y por consiguiente de las habilidades de corrección. Cabe destacar que un lector versado presenta los procesos de bajo nivel (microestructura) automatizados, por lo que le es más fácil poder enfocarse a la comprensión de más alto nivel (macroestructura).

De acuerdo a los procesos cognitivos explicados anteriormente la evaluación lectora se convierte en una actividad muy compleja haciéndose indispensable contar con una prueba de acuerdo a la dimensión que desee evaluarse teniendo en cuenta que de ninguna manera representa una capacidad única, sino más bien la sumatoria de destrezas diferentes y complementarias. También se debe considerar los indicadores en las situaciones de lectura como el objetivo de la misma: leer para localizar información, leer para aprender, leer para apreciar, leer para imaginar, entre otras, que influyen en la motivación del lector y por consecuencia en la adecuada comprensión del texto.

Por todo lo antes expuesto, la valoración de la comprensión lectora no se entiende como una simple constatación de las debilidades de los estudiantes; sino más bien, por el contrario, debe asimilarse la conceptualización de evaluación formativa y, a partir de sus respuestas poder identificar el proceso o procesos en los que es necesario intervenir, analizar los aspectos que inciden en las posibles dificultades y así ayudar a cada uno a progresar y optimizar su comprensión lectora. (Catalá, 2001).

1.3 Definición de términos

1.3.1 Estrategias de aprendizaje

Para Monereo (1994) y Díaz Barriga (2002) las estrategias son procedimientos, procesos y operaciones que el estudiante despliega de manera consciente, controlada e intencional durante su proceso de aprendizaje y que les permite lograr un aprendizaje significativo y poder solucionar problemas en su vida diaria.

1.3.2 Estrategias de adquisición de información

Es un cúmulo de operaciones que admiten agilizar la atención y lograr entender la información, modificarla y trasladarla para luego recuperarla cuando le sea necesaria (Atkinson & Shiffrin, 1968; Craig y Tulving, 1985 y Bernad Mainar, 2000).

1.3.3 Estrategias de codificación de información

Conjunto de procesos que se encargan de facilitar la transformación y el procesamiento de los contenidos en códigos que permitan aproximarse a la

comprensión y a la significación. (Atkinson & Shiffrin, 1968; Craig y Tulving, 1985 y Bernad Mainar, 2000).

1.3.4 Estrategias de recuperación de información

Estas operaciones benefician la exploración de información en la memoria y la elaboración de su respuesta. (Atkinson & Shiffrin, 1968; Craig y Tulving, 1985 y Bernad Mainar, 2000).

1.3.5 Estrategias de apoyo de procesamiento

Es la agrupación de procesamientos que favorecen, asisten y alientan la utilidad de las estrategias de adquisición, de codificación y las de recuperación acrecentando la estimulación, la autoestima, la atención. (Atkinson & Shiffrin, 1968; Craig y Tulving, 1985 y Bernad Mainar, 2000).

1.3.6 Comprensión lectora

Es la operación por medio del cual el lector fabrica una interpretación en su interrelación con la lectura constituyéndose éste en la razón de la comprensión. También interviene en este procesamiento de comprender, la relación de la información que el autor muestra con la acumulada en la mente del lector, es decir, con sus conocimientos previos los mismos que pueden haber sido adquiridos de manera formal o informal, es decir, a través de sus experiencias acerca del mundo (Perkins, 1999 y Stone, 1999, como se citó en Defior, 1996 y Paz, 2006).

1.3.7 Estudiantes

Sujetos activos en su proceso de aprendizaje ya que van construyendo conocimiento descubriéndolo a partir de sus estrategias, estructuras cognoscitivas, esquemas o modelos mentales y que se encuentran matriculados en un centro de condición universitaria con la finalidad de obtener una formación profesional en la carrera de Psicología dentro de un marco del cumplimiento de las normas éticas y jurídicas.

1.3.8 Programa

Fernández - Ballesteros (2001) considera que un programa es un conjunto detallado de labores humanas y de medios materiales diseñados e implantados de manera organizada en un contexto social determinado, con la finalidad de solucionar cualquier situación problemática que concierna a un grupo de personas.

El concepto de programa para efectos de esta investigación, será entendido como el anticipo de lo que se planea realizar en una determinada especialidad bajo un determinado contexto social y con la finalidad de solucionar alguna necesidad académica concerniente a un grupo de personas.

1.3.9 Estudios básicos

La Universidad Ricardo Palma, asigna el nombre de estudios básicos al conjunto de cursos que obedece a la necesidad imprescindible de los que se inician en los estudios universitarios, para ejercitarse en determinados tipos

de razonamiento que hagan posible su óptimo desenvolvimiento y desarrollo futuro en el campo profesional. Por ello, es importante que el estudiante esté en condiciones de desplegar un razonamiento matemático, un razonamiento lógico, un razonamiento psicológico, un razonamiento histórico, un razonamiento filosófico, entre otros, para poder construir sobre ellos una reflexión crítica y una adecuada práctica profesional.

1.3.10 Universidad Ricardo Palma

Es un centro de estudios universitarios de carácter privado ubicado en la localidad de Lima. Fue creada un 1° de julio de 1969. Se le considera como a uno de los centros de estudio más trascendentes de la ciudad limeña por encontrarse dedicado a la formación integral de profesionales creadores y competitivos globalmente. Presenta diversos programas de estudios multidisciplinarios los mismos que se encuentran permanentemente actualizados y presididos por una sólida concepción humanista.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Hipótesis de la investigación

2.1.1 Hipótesis General

HG₁ Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje centradas en la información y la comprensión lectora en estudiantes del Curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma: 2016.

HG₀ No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

2.1.2 Hipótesis específicas

HE₁ Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje adquisición de la información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

HE₀ Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje adquisición de la información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

HE₂ Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje codificación de información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

HE₀ No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje codificación de información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

HE₃ Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje recuperación de información y la comprensión lectora en los

estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la carrera de Psicología de la Universidad Ricardo Palma.

HE₀ No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje recuperación de información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la carrera de Psicología de la Universidad Ricardo Palma.

HE₄ Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

HE₀ No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

2.2 Variables

2.2.1 Definición conceptual de las variables

Variable1: Estrategias de aprendizaje:

Son procesamientos, procesos y ordenamientos que el estudiantado despliega de manera juiciosa, vigilada y deliberada durante su proceso de aprendizaje para aprender significativamente y solucionar problemas.

Variable 2: Comprensión lectora:

Representa un proceso por medio del cual el lector crea una interpretación en su interacción con la lectura constituyéndose éste en la base de la comprensión. Cabe mencionar que, en esta operación de comprender, el lector relaciona la información que le presentan con la guardada en su memoria; es decir, con sus conocimientos previos los mismos que pueden haber sido adquiridos de manera formal, a través de estudios realizados; o informal, a través de sus experiencias acerca del mundo.

Tabla 3. Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
Estrategias de Aprendizaje	Estrategias de adquisición de información	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona la información. • Transforma la información. • Transporta la información.
	Estrategias de codificación de información	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora la información. • Reelabora la información. • Organiza la información.
	Estrategia de recuperación de información	<ul style="list-style-type: none"> • Asocia la información. • Genera respuestas.
	Estrategias de apoyo al procesamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferentes tipos de estrategias de acuerdo a lo que necesita. • Emplea correctamente la estrategia requerida.
Comprensión Lectora	Informar sobre hechos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce información del texto. • Uso de la memoria a corto plazo.
	Definir el significado de palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el concepto de los términos de la lectura.
	Identificar la idea central de las palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el tópico central del texto.
	Interpretar hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes.
	Inferir sobre el autor	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la intención y propósito del autor. • Determinar el punto de vista del autor.
	Inferir sobre el contenido del fragmento	<ul style="list-style-type: none"> • Extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones.
	Rotular	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar un título apropiado al texto de la lectura.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

3.1.1 Tipo y nivel

La presente investigación se encuadra en la investigación de modelo básico, de diseño no experimental, de corte transversal. Pretende identificar las relaciones entre las variables, por tanto, representa ser un estudio descriptivo correlacional. De acuerdo a Alarcón (1991:222), se alinea especialmente a describir y a determinar las probables relaciones funcionales entre las variables en estudio.

3.1.2 Diseño

Se enmarca en un diseño correlacional causal ya que describe las relaciones entre las dos variables de estudio en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2 Diseño muestral

3.2.1 Población

Constituida por 550 estudiantados del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la carrera de Psicología Universidad Ricardo Palma.

3.2.2 Muestra

Por no obtener la facilidad de acceso para hacer un estudio probabilístico en el centro de estudios elegido, el muestreo de la presente investigación es de tipo no probabilístico cuyo criterio de selección es intencional debido a que constituía la población disponible para ese estudio y a la cual la universidad dio acceso. Está constituido por una muestra de 83 estudiantes del curso de Filosofía de la profesión de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

La muestra seleccionada posee características similares, las mismas que se detallan a continuación:

- Son de sexo femenino y masculino
- Sus edades fluctúan entre 18 y 22 años.
- Su condición económica es media.

3.3 Técnicas de recolección de datos

3.3.1 Técnicas

Se hará uso de la técnica de la encuesta (cuestionario) para saber la relación existente entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

3.3.2 Instrumentos

Test ACRA

Escalas de estrategias de aprendizaje (Román y Gallego, 1994). Creado por José María Román Sánchez y Sagrario Gallego para medir el nivel de desarrollo de los procesos: Adquisición, Recuperación, Codificación y Apoyo en estudiantes. Este consta de 120 preguntas organizadas en cuatro bloques, los cuales corresponden a los procesos mencionados anteriormente y está previsto para una duración máxima de 50 minutos en su aplicación.

Test de comprensión de lectura

Maritza, S. & Tapia, V. (1982), busca medir la destreza general en comprensión de textos expresada en habilidades específicas. Consta de 38 ítems, en relación a un conjunto de textos, organizados en siete bloques que corresponden a las habilidades en mención las cuales son: información de

hechos, conceptualización de significados de los vocablos, reconocimiento de la idea principal de la lectura, interpretación de hechos, inferencia sobre el autor, inferencia sobre el contenido del fragmento y rotulación. Está dirigido a estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 20 años. Esta prueba no tiene límite de tiempo, suele durar entre 50 a 60 minutos.

3.3.3 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Test de escalas de estrategias de aprendizaje ACRA elaborado por Román y Gallego (1994), adecuado y aprobado para nuestro contexto en alumnos del nivel de secundaria por Cano (1996). Asimismo, Cano (1996) y Escurra (2004), en las investigaciones realizadas en la ciudad de Lima con estudiantes de quinto año de secundaria, confirmaron que el modelo es adecuado de acuerdo a los estudios de validez de constructo que realizaron a través del análisis factorial confirmatorio que admite considerar que el modelo de 1 factor presenta en el test de Bondad de Ajuste Chi Cuadrado Mínimo un valor de 1.41, que alcanza una probabilidad de 0,243, , finiquitando que la escala tiene validez de constructo. Asimismo, Cano (1996) y Escurra (2004), en los estudios realizados con los mencionados estudiantes, mencionan que el análisis de confiabilidad por consistencia interna, a través del Alfa de Cronbach es de $\alpha = 0,89$, por lo que la escala permite obtener puntajes confiables.

Test de comprensión de lectura de Tapia, V. & Silva, M. (1982). Las autoras del texto hallaron validez de contenido y empírica. La validez de contenido se basó en las operaciones de elaboración y selección de los ítems

empleados en el desarrollo de la prueba. En referencia a la determinación de la validez empírica, la autora adoptó como medida de criterio el test de Habilidad mental de California (serie intermedia) consiguiendo un índice de validez de 0,58 con una variación de 33,64%.

Para hallar la confiabilidad, la autora aplicó dos métodos: el Test - retest, cuyo índice de correlación fue de 0,53 y el índice de consistencia interna, a través de la fórmula 21 de Kuder Richardson, donde el valor hallado fue de 0,58.

3.3 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Después de aplicar los instrumentos los datos serán vaciados al paquete estadístico SPSS versión 21.0, se utilizarán las técnicas estadísticas descriptivas como la media aritmética, desviación estándar, error estándar, frecuencia, etc.

Para la prueba de las hipótesis se realizó utilizando las técnicas estadísticas inferenciales, utilizando la correlación, teniendo en consideración un nivel de confianza del 95% y un p menor a 0.05.

3.4 Aspectos éticos

En la realización de la presente investigación, se consideraron las normas internacionales de la legislación sobre los derechos de autor vigentes referentes a los usos honrados para citar las fuentes de información

bibliográficas (tesis y libros utilizados), hemerográficas (publicaciones periódicas consultadas tales como artículos de diarios, revistas especializadas, folletos dípticos, folletos trípticos; etc.) y fuentes electrónicas (también denominadas virtuales o ciberespaciales tales como Web Sites o páginas de Internet, e-mails o correos electrónicos con investigadores expertos a quienes se consultaron diversos tópicos, revistas electrónicas especializadas, etc.). Así también, en la presentación de imágenes o diagramas, se señalaron las fuentes de dónde se obtuvieron.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis Descriptivo

Estadísticos descriptivos

Tabla 4

Distribución de frecuencias de la comprensión lectora de estudiantes

	f₀	%
Muy inferior	1	1,2
Inferior	2	2,5
Inferior medio	3	3,6
Medio	2	2,5
Superior medio	5	6,0
Superior	5	6,0
Muy superior	65	78,3
Total	83	100,0

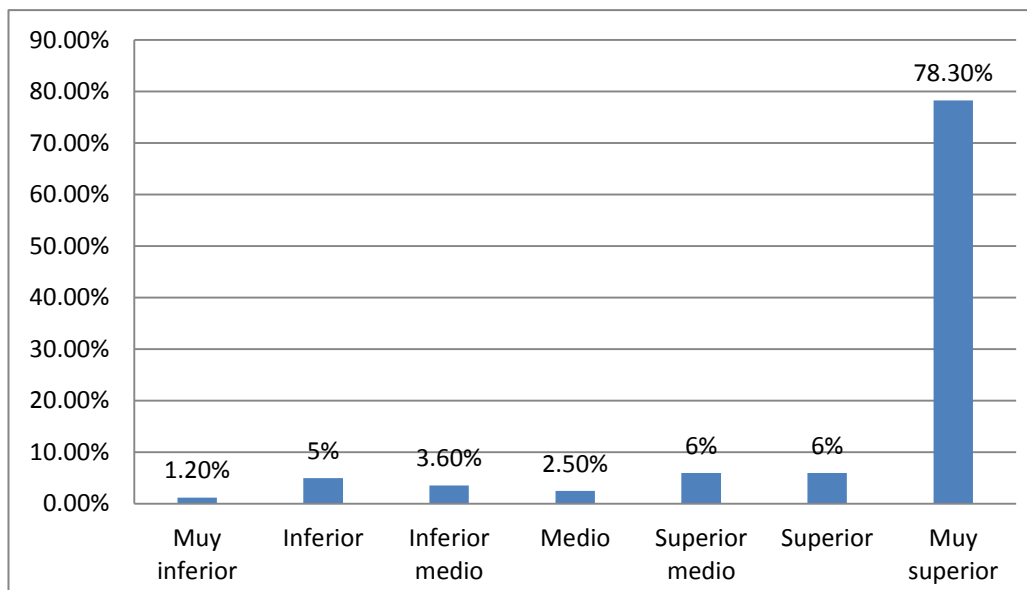


Figura 3. Niveles de comprensión lectora

Interpretación

De acuerdo a la compilación de los datos representados en la tabla 4, figura 1 se observa lo siguiente: Se puede concluir que existe un estudiante en el nivel muy inferior de comprensión lectora lo que corresponde al 1,2 % de la población estudiada. Existen dos estudiantes en el nivel inferior de comprensión lectora lo que corresponde al 2,5 % de la población estudiada. Se observa, además, que existen tres estudiantes en el nivel inferior medio de comprensión lectora lo que corresponde al 3,6 % de la población estudiada. Así como también se observa que existen cinco estudiantes en el nivel superior medio de comprensión lectora lo que corresponde al 6,0 % de la población estudiada. Se visualiza que existen cinco estudiantes en el nivel superior de comprensión lectora lo que corresponde al 6% de la población estudiada. Se observa que existe sesenta y cinco estudiantes en el nivel muy superior de comprensión lectora lo que corresponde al 78,3 % de la población estudiada.

Tabla 5

Distribución de frecuencias de estrategias de aprendizaje en estudiantes.

	f_0	%
Bajo	0	0,0
Medio	58	69,9
Alto	25	30,1
Total	83	100,0

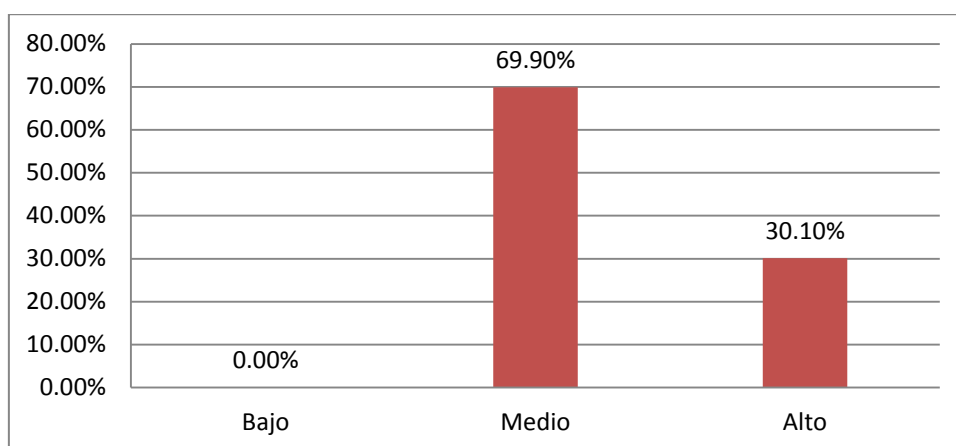


Figura 3. Niveles de estrategias de aprendizaje en alumnos

Interpretación

En la tabla 5, figura 3 se observa lo siguiente: No existe ningún estudiante en el nivel bajo de estrategias de aprendizaje lo que corresponde al 0,0 % de la población estudiada. Existe cincuenta y ocho estudiantes en el nivel medio de estrategias de aprendizaje lo que corresponde al 69,9 % de la población estudiada. Se observa, además, que existen veinticinco estudiantes en el nivel alto de estrategias de aprendizaje lo que corresponde al 30,1 % de la población estudiada.

4.2 Análisis inferencial

La evidencia estadística nos muestra en la Tabla 6 que para las dos variables el Sig. es mayor a 0,05. Por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula. Además, como la población asciende a 80 unidades de análisis se interpretará con el estadístico de Kolmogorov – Smirnov. Se concluyó que la data tiene distribución normal, entonces para la contratación de hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación de Chi Cuadrado.

Tabla 6

Pruebas de normalidad de las variables de estudio

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias de aprendizaje	,065	83	,200 [*]	,976	83	,127
Comprensión lectora	,084	83	,200 [*]	,988	81	,653

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

H0: La distribución de las variables no es diferente de la distribución normal.

H1: La distribución de las variables es diferente de la distribución normal.

Criterios de decisión:

(1) Si $p \text{ valor} \geq \alpha$ (significancia = 0,05), entonces no se rechaza la Ho (nula)

Si $p \text{ valor} < \alpha$ (significancia = 0,05), entonces se rechaza la Ho (nula)

(2) Si la población es menor a 30 se utilizará Shapiro-Wilk y si es mayor o igual a 30, Kolmogorov-Smirnov.

Contrastación de hipótesis general

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

H₁: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Test de independencia de variables: Prueba Chi cuadrado

La prueba Chi cuadrado permitirá determinar si las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora son variables independientes, y comprobar si existe o no una relación significativa entre ellas.

Tabla 7

Prueba Chi Cuadrado entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de la Universidad Ricardo Palma.

Tabla cruzada Aprendizaje*Comprensión Lectora

			Comprensión Lectora						Total	
			Muy inferior	Inferior	Inferior Medio	Medio	Superior Medio	Superior		Muy Superior
Estrategias de Aprendizaje	Medio	Recuento	1	2	3	2	3	4	43	58
		Recuento esperado	,7	1,4	2,1	1,4	3,5	3,5	45,4	58,0
	Alto	Recuento	0	0	0	0	2	1	22	25
		Recuento esperado	,3	,6	,9	,6	1,5	1,5	19,6	25,0
Total		Recuento	1	2	3	2	5	5	65	83
		Recuento esperado	1,0	2,0	3,0	2,0	5,0	5,0	65,0	83,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,352 ^a	6	,629	,671
Razón de verosimilitud	6,637	6	,356	,567
Prueba exacta de Fisher	3,229			,883
N de casos válidos	83			

a. 12 casillas (85,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,30.

La evidencia estadística nos muestra en la Tabla 7 que el Sig. es mayor que 0.05 en los tres tipos de test de independencia Chi Cuadrado. En este caso, al encontrarse un 85.7% de datos con un recuento menor a 5, la Prueba Exacta de Fisher confirma los resultados de las Pruebas Chi Cuadrado y Razón de verosimilitud clásicas, en la que no se debe rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Contrastación de hipótesis específicas

Prueba de hipótesis específica 1

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje adquisición de la información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

H₁: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje adquisición de la información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Test de independencia de variables: Prueba Chi cuadrado

La prueba Chi cuadrado permitirá determinar si la dimensión estrategias de aprendizaje adquisición de la información y la variable comprensión lectora son independientes, y comprobar si existe o no una relación significativa: entre ellas.

Tabla 8

Prueba Chi Cuadrado entre estrategias de aprendizaje adquisición y comprensión lectora en alumnos de la Universidad Ricardo Palma.

*Tabla cruzada Adquisición*Comprensión Lectora*

			Comprensión Lectora						Total	
			Muy inferior	Inferior	Inferior Medio	Medio	Superior Medio	Superior		Muy Superior
Adquisición	Bajo	Recuento	0	0	0	0	0	0	1	1
		Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,8	1,0
	Medio	Recuento	0	2	3	1	4	4	41	55
		Recuento esperado	,7	1,3	2,0	1,3	3,3	3,3	43,1	55,0
	Alto	Recuento	1	0	0	1	1	1	23	27
		Recuento esperado	,3	,7	1,0	,7	1,6	1,6	21,1	27,0
Total		Recuento	1	2	3	2	5	5	65	83
		Recuento esperado	1,0	2,0	3,0	2,0	5,0	5,0	65,0	83,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,121 ^a	12	,910	,588
Razón de verosimilitud	8,040	12	,782	,572
Prueba exacta de Fisher	15,536			,660
N de casos válidos	83			

a. 19 casillas (90,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

La evidencia estadística nos muestra en la Tabla 8 que el Sig. es mayor que 0.05 en los tres tipos de test de independencia Chi Cuadrado. En este caso, al encontrarse un 90.5% de datos con un recuento menor a 5, la Prueba Exacta de Fisher confirma los resultados de las Pruebas Chi Cuadrado y Razón de verosimilitud clásicas, en la que no se debe rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje adquisición de la información y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Prueba de hipótesis específica 2

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje codificación de información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

H₂: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje codificación de información y la comprensión lectora en los estudiantes del Curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Test de independencia de variables: Prueba Chi cuadrado

La prueba Chi cuadrado permitirá determinar si la dimensión estrategias de aprendizaje codificación de la información y la variable comprensión lectora son independientes, y comprobar si existe o no una relación significativa entre ellas.

Tabla 9

Prueba Chi Cuadrado entre estrategias de aprendizaje codificación y comprensión lectora en alumnos de la Universidad Ricardo Palma.

Tabla cruzada Codificación*Comprensión Lectora

			Comprensión Lectora						Total	
			Muy inferior	Inferior	Inferior Medio	Medio	Superior Medio	Superior		Muy Superior
Codificación	Bajo	Recuento	0	0	0	0	1	0	3	4
		Recuento esperado	,0	,1	,1	,1	,2	,2	3,1	4,0
	Medio	Recuento	1	2	2	2	2	5	46	60
		Recuento esperado	,7	1,4	2,2	1,4	3,6	3,6	47,0	60,0
	Alto	Recuento	0	0	1	0	2	0	16	19
		Recuento esperado	,2	,5	,7	,5	1,1	1,1	14,9	19,0
Total		Recuento	1	2	3	2	5	5	65	83
		Recuento esperado	1,0	2,0	3,0	2,0	5,0	5,0	65,0	83,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,996 ^a	12	,785	,665
Razón de verosimilitud	9,738	12	,639	,580
Prueba exacta de Fisher	10,657			,616
N de casos válidos	83			

a. 19 casillas (90,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

La evidencia estadística nos muestra en la Tabla 9 que el Sig. es mayor que 0.05 en los tres tipos de test de independencia Chi Cuadrado. En este caso, al encontrarse un 90.5% de datos con un recuento menor a 5, la Prueba Exacta de Fisher confirma los resultados de las Pruebas Chi Cuadrado y Razón de verosimilitud clásicas, en la que no se debe rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje codificación de la información y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Prueba de hipótesis específica 3

H₀: No existe relación significativa entre estrategias de aprendizaje recuperación de información y la comprensión lectora en los estudiantes del Curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

H₃: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje recuperación de información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Test de independencia de variables: Prueba Chi cuadrado

La prueba Chi cuadrado permitirá determinar si la dimensión estrategias de aprendizaje recuperación de la información y la variable comprensión lectora son independientes, y comprobar si existe o no una relación significativa entre ellas.

Tabla 10

Prueba Chi Cuadrado entre estrategias de aprendizaje recuperación y comprensión lectora en alumnos de la Universidad Ricardo Palma.

Tabla cruzada Recuperación*Comprensión Lectora

			Comprensión Lectora ¹					Muy Superior	Total	
			Muy inferior	Inferior	Inferior Medio	Medio	Superior Medio			Superior
Recuperación	Medio	Recuento	0	1	1	2	3	3	36	46
		Recuento esperado	,6	1,1	1,7	1,1	2,8	2,8	36,0	46,0
	Alto	Recuento	1	1	2	0	2	2	29	37
		Recuento esperado	,4	,9	1,3	,9	2,2	2,2	29,0	37,0
Total		Recuento	1	2	3	2	5	5	65	83
		Recuento esperado	1,0	2,0	3,0	2,0	5,0	5,0	65,0	83,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,553 ^a	6	,737	,846
Razón de verosimilitud	4,679	6	,586	,835
Prueba exacta de Fisher	3,596			,865
N de casos válidos	83			

a. 12 casillas (85,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,45.

La evidencia estadística nos muestra en la Tabla 10 que el Sig. es mayor que 0.05 en los tres tipos de test de independencia Chi Cuadrado. En este caso, al encontrarse un 85.7% de datos con un recuento menor a 5, la Prueba Exacta de Fisher confirma los resultados de las Pruebas Chi Cuadrado y Razón de verosimilitud clásicas, en la que no se debe rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje recuperación de la información y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Prueba de hipótesis específica 4

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

H₄: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Test de independencia de variables: Prueba Chi cuadrado

La prueba Chi cuadrado permitirá determinar si la dimensión estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información y la variable comprensión lectora son independientes, y comprobar si existe o no una relación significativa entre ellas.

Tabla 11

Prueba Chi Cuadrado entre estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información y comprensión lectora en alumnos de la Universidad Ricardo Palma.

Tabla cruzada Apoyo1*Comprensión Lectora1

			Comprensión Lectora1					Muy Superior	Total	
			Muy inferior	Inferior	Inferior Medio	Medio	Superior Medio			Superior
Apoyo	Bajo	Recuento	0	0	0	0	0	0	1	1
		Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,8	1,0
	Medio	Recuento	0	1	2	2	3	3	35	46
		Recuento esperado	,6	1,1	1,7	1,1	2,8	2,8	36,0	46,0
	Alto	Recuento	1	1	1	0	2	2	29	36
		Recuento esperado	,4	,9	1,3	,9	2,2	2,2	28,2	36,0
Total		Recuento	1	2	3	2	5	5	65	83
		Recuento esperado	1,0	2,0	3,0	2,0	5,0	5,0	65,0	83,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,440 ^a	12	,992	,916
Razón de verosimilitud	4,734	12	,966	,894
Prueba exacta de Fisher	13,842			,943
N de casos válidos	83			

a. 19 casillas (90,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

La evidencia estadística nos muestra en la Tabla 11 que el Sig. es mayor que 0.05 en los tres tipos de test de independencia Chi Cuadrado. En este caso, al encontrarse un 90.5% de datos con un recuento menor a 5, la Prueba Exacta de Fisher confirma los resultados de las Pruebas Chi Cuadrado y Razón de verosimilitud clásicas, en la que no se debe rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo general establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la carrera de Psicología de la Universidad Ricardo Palma: 2016; el cual se evaluó después de aplicar los instrumentos: Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román & Gallego, 1994) validado por Canon (1996) y el Test de Comprensión de Lectura (Tapia & Silva, 1982).

La hipótesis general planteó que existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en la muestra. El valor de correlación obtenido evidenció que no existe relación significativa entre las variables mencionadas. Este resultado permitió comprobar afirmativamente la hipótesis general nula. En esto se asemeja con otros estudios como el de Barturén (2012) que no encontró relación significativa entre ambas variables. Esto podría deberse a que existen otros factores como los emocionales o los sociodemográficos que intervienen en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.

En cuanto a la correspondencia entre las estrategias de adquisición de la información y la comprensión lectora no existe relación significativa. En el estudio de Barturén (2012) es baja y significativa entre estas variables. Para Tapia, A. & Carriedo, M. (1996) para adquirir la información de un texto es necesario descifrar el código de la letra impresa, es decir, al leer un texto se crea una representación de su significado orientado por sus propias particularidades lo cual conduce a la comprensión. Así también, existen otros modelos denominados bottom - up (Orton, 1937), que se basan en una correcta competencia descodificadora, donde el lector haya afianzado debidamente las normas de correspondencia grafema - fonema y pueda brindar los recursos de su memoria de trabajo al proceso comprensivo. Se puede mencionar también que se han postulado tipos de lectura nombrados *topdown*, en los que el proceso cognoscitivo se efectúa de manera descendente, dicho de otro modo, a partir de la contribución de los saberes previos del lector sobre la lectura y el reconocimiento general de los vocablos. En tal sentido, se puede mencionar que para la adquisición de la información que permita una adecuada comprensión lectora intervienen otras habilidades cognitivas antes mencionadas.

Respecto a las estrategias de codificación de la información y la comprensión lectora, no existe relación significativa. En los estudios realizados por Martín (1999) en su investigación sobre *Metacognición y estrategias de aprendizaje* menciona que dentro de la comprensión lectora existen otros procesos mentales que interfieren en la asimilación e interpretación de la misma como son la microestructura y la macroestructura (pp. 111-122). Así también, existe el modelo interactivo mixto planteado por Solé (1994), en el cual se plantea que es tan trascendental leer con precisión (descodificar) - (acceso fonológico) como

contribuir conocimiento para comprender y movilizar el significado de las palabras por la ruta léxica.

Tampoco se halló relación significativa entre las estrategias de recuperación y la comprensión lectora. Solé (1999) nos explica que el formular predicciones acerca de lo que se va a leer determina considerablemente el proceso de comprensión lectora, representa una de las habilidades más trascendentes que se fundamenta en realizar hipótesis convenidas y reflexivas sobre lo que va a encontrarse en la lectura esto articulado con otras habilidades como el poder elegir la estrategia adecuada para la recuperación de la información, la activación de esquemas mentales motiva a leer y volver a leer así como a conservar plática interna entre el lector y autor que le permita acceder a la comprensión.

Autores como Ausubel (1968) en su teoría sobre el aprendizaje significativo; Campos (2005); Heimlich & Pittelman (2001), autores de los diferentes organizadores gráficos fundamentan que estos proveen el andamiaje y puente de contacto conceptual para integrar el nuevo contenido a la estructura del conocimiento de los estudiantes lo que favorece que esta nueva información significativa se relacione más eficazmente con las redes de la memoria de largo plazo (Schunk, 1997). En tal sentido, se puede deducir que los estudiantes presentan dificultad para emplear estrategias de recuperación de sus saberes previos o simplemente que estos son muy pobres o deficientes para los diferentes tipos de textos a los que están expuestos durante su preparación de pregrado.

Finalmente, no se comprobó una correspondencia significativa entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y la comprensión del texto.

El procesamiento de la información dependerá de la habilidad lectora del sujeto, de sus experiencias con el vocabulario, la sintaxis y los conceptos empleados por el autor con el que se relaciona. Para ello es necesario que el lector se formule constantemente hipótesis y predicciones de lo que lee pero eso no es lo único que favorecerá su nivel de comprensión pues en ese proceso constan una agrupación de categorías intersubjetivas que son el medio de comunicación entre seres cuyas conciencias y cuyas comprensiones generales son diferentes, tal como nos lo señala Allende, F. (1980) por eso es indispensable que el docente conozca algunos límites del lector como su edad cronológica, situación social y económica, intereses, entre otros que favorecerá el procesamiento de la información de lo que leen sus estudiantes. Se debe considerar, por lo tanto, el desarrollo y fortalecimiento en los estudiantes de las habilidades que les permitan establecer control sobre sus propios estados afectivos como la ansiedad, las expectativas y la atención, por un lado, y la destreza para conseguir apoyo, evadir problemas, ayudar, disputar e incentivar motivar a los demás. Así también, si los estudiantes afrontan una tarea complicada, extensa o de complicado aprendizaje, suelen brotar procesos de ansiedad, emociones de incapacidad, expectativas de fracaso, cuestionamiento de la autoeficacia y del control, menoscabo de su autovaloración académica, etc., por lo que las tácticas de autocontrol, autorrelajación, autoinstrucciones positivas, detención del pensamiento y control de distractores, afectarán positivamente el resultado de las estrategias de aprendizaje vistas anteriormente, regulando la conducta de estudio.

Alva, C.; Tovar, D.; Albornoz, C.; Yarlequé, Liliana & Rodríguez, E. (2008) en la investigación Aplicación de un programa de estrategias de aprendizaje para incrementar el nivel de comprensión lectora, también nos mencionan que todo lo

antes mencionado debe llevar a la reflexión sobre el sistema educativo actual que no contempla el desarrollo adecuado de estas estrategias de aprendizaje así como de los procesamientos mentales que intervienen durante la lectura desde la educación básica regular y que se ve reflejada en la educación superior universitaria. En el currículum escolar así como en el universitario, la lectura es un instrumento de comprensión para los estudiantes que les posibilite el ingreso a la cultura y al aprendizaje de las distintas áreas, poseer una apropiada aptitud en lectura comprensiva es una garantía para ingresar al conocimiento escrito, y en el colegio, esta capacidad es primordial para la averiguación y ubicación de la información en los diversos tipos de textos escritos, en internet, para resolver problemas de distinto tipo, para explicar gráficos; razonar datos, mapas, y regocijarse con la lectura, entre otras tareas.

Como es natural en el desarrollo del trabajo de investigación han surgido diversas dificultades, las mismas que se mencionan a continuación:

El tipo de muestreo al ser no probabilístico imposibilita generalizar los resultados de la presente investigación a otras poblaciones.

Otra limitación ha sido la extensión de las pruebas, cuya duración era de dos horas cronológicas aproximadamente, lo cual pudo permitir la aparición de factores distractores como cansancio, aburrimiento, desinterés, entre otros.

CONCLUSIONES

1. No existe relación significativa entre las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de la carrera de Psicología de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma ya que la evidencia estadística encontrada mediante la prueba de Chi cuadrado (no paramétrica) en la Tabla 7, nos muestra que el Sig. es mayor a 0,05.
2. No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje: adquisición de la información y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma ya que la evidencia estadística encontrada mediante la prueba de prueba Chi cuadrado (no paramétrica) en la Tabla 8, nos muestra que el Sig. es mayor a 0,05.
3. No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje: codificación de la información y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma ya que la evidencia estadística encontrada mediante la prueba de Chi cuadrado (no paramétrica) en la Tabla 9, nos muestra que el Sig. es mayor a 0,05.
4. No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje: recuperación de la información y la comprensión lectora en estudiantes del

curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma ya que la evidencia estadística encontrada mediante la prueba de Chi cuadrado (no paramétrica) en la Tabla 10, nos muestra que el Sig. es mayor a 0,05.

5. No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje: procesamiento de la información y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudio Básicos de la Universidad Ricardo Palma la evidencia estadística encontrada mediante la prueba de Chi cuadrado (no paramétrica) en la Tabla 11 nos muestra que el Sig. es mayor a 0,05.

RECOMENDACIONES

1. Realizar futuros estudios correlacionales de ambas variables utilizando un muestreo probabilístico en estudiantes de las universidades nacionales y particulares.
2. Tomar en consideración los resultados obtenidos para diseñar programas de intervención oportuna y eficaz en estudiantes de las universidades nacionales y particulares.
3. Aplicar estudios similares en muestras de estudiantes universitarios de áreas rurales y urbanas a fin de conocer la correlación de las variables de estudios en diferentes contextos y adoptar las medidas de corrección a tiempo.
4. Crear instrumentos de evaluación, pero con una menor extensión de manera que permitan medir las variables de estudio sin descuidar la rigurosidad y confiabilidad de las mismas.
5. Promover la ejecución de investigaciones de diseño experimental para la aplicación de programas en el uso de estrategias de aprendizaje que posibiliten la comprensión lectora.
6. Difundir la necesidad del uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes desde el Currículum Nacional de la Educación Básica Regular hasta los estudios superiores a fin que se convierta en un hábito de estudio en el aprendizaje de los estudiantes.

7. Ejecutar investigaciones de correspondencia con otras variables como hábitos de estudio, uso del tiempo libre, nivel cultural de la familia, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples con la variable comprensión lectora con la finalidad de identificar los elementos que dificultan su nivel de comprensión y adoptar medidas de refuerzo oportunamente.
8. Inducir al estudiante a la comprensión y empleo apropiado de las estrategias de adquisición con actividades que optimicen la atención y aceleración de la memoria a corto plazo.
9. Incluir dentro de la didáctica activa de los docentes el modelado y desarrollo de estrategias de codificación en los alumnos con actividades que les permita esquematizar, organizar y sintetizar información.
10. Animar el empleo de las estrategias de recuperación de la información con acciones que admitan recuperar y relacionar sus saberes previos de manera que puedan transformarla y transportarla de la memoria de largo plazo a la memoria de funcionamiento.
11. Realizar talleres sobre el empleo de estrategias socioafectivas, que proporcionen relevancia a la interrelación social, manipulando destrezas de manejo de emociones y sentimientos para alcanzar óptimos aprendizajes.
12. Capacitar al docente bajo la perspectiva de una didáctica metodológica cimentada en el procesamiento cognitivo y metacognitivo interviniente en la

comprensión lectora que contribuyan a las cuestiones reflexivas para la formación de su conciencia sobre aspectos tales como: ¿qué sabes de este tema?, ¿cómo lo has comprendido?, ¿cómo has resuelto esta u otra dificultad?, entre otras.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barriga, F. & Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Beltrán, J. & Bueno, A. (1997). *Psicología de la Educación*. México: Alfa Omega.
- Bernardo, J. (2000). *Cómo aprender mejor. Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Ediciones RIALP S. A
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy cómo enseñar mejor*. Madrid: Editorial Rialp S.A.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Barcelona: Graó.
- Condemarín, M. (1989). *Lectura correctiva y remedial*. Santiago de Chile: SM.
- Cuetos, F. (1998). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Madrid: Aljibe.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (3.ªed). México D.F.: Mc. Graw Hill.
- Dominguez, A. (1999). *Aprender a estudiar/2*. Valencia: Promolibro.
- Estienne, V. & P. Carlino. (2004). *Leer en la universidad. Enseñar y aprender una nueva cultura*. Buenos Aries: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Heimlich J. y Pittelman, S. (2001). *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Ed. Visor.
- Martín, E. (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En Pozo, J. I. y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. & Pozo, J. (2000). *Competencias para sobrevivir en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. & Postivo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo*. Barcelona: Doménech.
- Román, J. (1990). *Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje*. Valencia: Promoligro.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2009). *Psicología del aprendizaje en educación superior*. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2005). *Temas de psicopedagogía I*. Lima: Visión Universitaria.

- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Vieiro, P. & Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Educación.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Vallés, A. (1998). *Estrategias de Aprendizaje/2*. Valencia: Editorial Promolibro.

Tesis

- Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. (Tesis doctoral). Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/04set/1870914x.pdf>
- Loret, J. (2011). *Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana*. (Tesis de maestría). Huancayo: Universidad Los Andes. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/69/45>
- Rodríguez, L. (2001). *Las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y especialidad de estudios efectuados*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Ugarriza, N. (2005). *La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes de una Universidad de Lima*. (Tesis de maestría). Universidad de Lima. Recuperado de

<file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Nueva%20carpeta/Dialnet-ComprensionLectoraInferencialDeTextosEspecializado-2872442.pdf>

Referencias hemerográficas

- Fernández – Ballesteros, R. (2001). El ciclo de intervención social y evaluación. En autor (Ed). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis S.A.
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista electrónica de didáctica en educación superior Nro. 2*. Recuperado de <file:///G:/02.%20marucco%20docentes%20universitarios.pdf>
- Módulo estrategias para el aprendizaje en el marco de la metacognición (2001). *Estrategias para el aprendizaje en el marco de la metacognición*. Lima: Universitaria Cayetano Heredia.
- Solé, I. (2012). *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Revista iberoamericana de educación, ISSN-e 1022-6508, N° 59, 2012, pág. 1. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/04set/avances/lectura_estrategias.pdf

Referencias electrónicas

- Bernad, J. (1993): *Estrategias de aprendizaje y enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela*. Barcelona: Domènech. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3062/3094
- Dowall, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de*

la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Tesis de maestría).

Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/04set/Macdowall_re.pdf

- Gómez, J. (2011). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación*. Lima, Perú: Comunic@cion. Recuperado de <file:///G:/19-19-1-PB%20libro.pdf>
- Paz, W. (2006): *La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual*. Perú: Ilustrados.com, 2006. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecapucpsp/Doc?id=10105282&ppg=9>
- Soto, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*. (Tesis de maestría). Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/04set/soto_a.pdf
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Industrial Atoto.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje, centradas en la información, y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?	Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma	Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje centradas en la información y la comprensión lectora en estudiantes del Curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma: 2016.	Variable 1: Estrategias de aprendizaje:	Estrategias de adquisición de información	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona la información. • Transforma la información. • Transporta la información. 	encuesta (cuestionario)	Test ACRA Escalas de estrategias de aprendizaje de aprendizaje (Román y Gallego)
				Estrategias de codificación de información	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora la información • Reelabora la información • Organiza la información 		
				Estrategia de recuperación de información	<ul style="list-style-type: none"> • Asocia la información • Genera respuestas. 		
				Estrategias de apoyo al procesamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferentes tipos de estrategias de acuerdo a lo que necesita. • Emplea correctamente la estrategia requerida. 		
<p>¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje adquisición de la información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?;</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje codificación de información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?;</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje recuperación de información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?;</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje de recuperación de información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?;</p>	Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje adquisición de la información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma	Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje codificación de información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.	Variable 2: Comprensión lectora:	Informar sobre hechos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce información del texto. • Uso de la memoria a corto plazo. 	encuesta (cuestionario)	Test de comprensión de lectura (Maritza, S. & Tapia, V.)
				Definir el significado de palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el concepto de los términos de la lectura. 		
				Identificar la idea central de las palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el tópico central del texto. 		
				Interpretar hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes. 		
				Inferir sobre el autor	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la intención y propósito del autor. • Determinar el punto de vista del autor. 		

<p>Universidad Ricardo Palma? y</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias apoyo al procesamiento de la información con la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?</p>	<p>existe entre las estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información con la comprensión lectora en los estudiantes del Curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.</p>	<p>Ricardo Palma.</p> <p>Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en los estudiantes del curso de Filosofía de la carrera de Psicología del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.</p>		<p>Inferir sobre el contenido del fragmento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones. 		
				<p>Rotular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar un título apropiado al texto de la lectura. 		

ANEXO 2

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

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 columna 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.

SI NO HAS ENTENDIDO BIEN LO QUE HAY QUE HACER.... PREGUNTA. Y SI LO HAS ENTENDIDO,... COMIENZA

I ESCALA (Estrategias de Adquisición de información en los estudiantes)	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.				
2. Utilizo signos (admiración, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos los creo yo, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero muy importantes.				
3. Subrayo los textos para hacer más fácil su memorización.				
4. Cuando tengo que estudiar un texto muy largo, lo divido en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes.				
5. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen muy importantes, en los márgenes del libro, apuntes o en hoja aparte.				

II ESCALA (Estrategias de Codificación de información)	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales.				
2. Hago analogías con los temas que estoy aprendiendo.				
3. Hago ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.				
4. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema y resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.				
5. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.				
6. Para fijar datos al estudiar suelo utilizar trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas.				

III ESCALA (estrategias de Recuperación de información)	A	B	C	D
1. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
2. Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios.				
3. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				
4. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
5. Cuando tengo que hacer una composición sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me				

III ESCALA (estrategias de Recuperación de información)	A	B	C	D
ocurren, luego las ordeno y finalmente las escribo.				

IV ESCALA (Estrategias de Apoyo al procesamiento)	A	B	C	D
1. He pensado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a estudiar como la exploración, subrayado, nemotécnicas, esquemas.				
2. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas.				
3. Planifico en mi mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.				
4. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras.				
5. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación.				

ANEXO 3

INSTRUMENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

INSTRUCCIONES

Este cuadernillo contiene 10 fragmentos de lecturas seguidos cada uno de ellos, de 4 preguntas.

Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de respuesta encierre en un círculo la letra que corresponde a la respuesta

correcta o escriba los números según las instrucciones específicas que aparecen el texto.

FRAGMENTO N 1

Los árboles de la goma son encontradas 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
- c) arcilla
- b) árboles
- d) minerales

2. El ácido usado en la producción de la goma es:

- a) nítrico

c) clorhídrico

b) acético

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
- d) Extracción de látex árbol de la goma
- e) Transformación del látex
- c) Recogiendo la goma
- 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

FRAGMENTO N. 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación.

Finalmente en 1843, el congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para 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 teléfono 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) Intrincado

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

FRAGMENTO 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 rozándose 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. Veía el 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 al parecer 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

FRAGMENTO N. 5

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer.

Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (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.

FRAGMENTO N. 6

Señalaremos en primer lugar - con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos - que difícilmente puede hablarse de la cultura Peruana en singular.

Existe más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión,

correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

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 cuáles 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 alguna buscan reducir a una dualidad, espues un rasgo típico de nuestra vida actual.

20. El tema expuesto se ubicaría dentro de:

- a) Literatura.
- b) Economía.
- c) Ecología.

d) Ciencias sociales.

21. Para el autor, la cultura peruana significa:

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

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

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

23. La idea central del texto versa sobre:

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

FRAGMENTO N. 7

La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil

millones de años y desde entonces ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes. Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies de vegetales han sido identificadas mediante los esfuerzos de naturalistas y sistemáticos en los siglos XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas 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.

FRAGMENTO N. 8

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en 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, desarrollando 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.

FRAGMENTO N. 9

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

Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero, y de la casta o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades parecía ser principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres. Las universidades acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización, 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 extranjeras.

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

- a) Privilegiada

b) Burocratizada

c) Capacitada

d) Seleccionada

33. En su opinión 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.

FRAGMENTO N. 10

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

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

La política de desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de su pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de 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.

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

NOMBRE Y APELLIDOS
EDAD
FECHA DE NACIMIENTO
UNIVERSIDAD
ESPECIALIDAD
CICLO
FECHA
INICIO
TERMINO
PUNTAJE
RANGO

FRAG N° 1

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 }

FRAG N° 2

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

FRAG N° 3

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

11. a b c d

12. a b c d

FRAG N° 4

13. a b c d

14. a b c d

15. a b c d

FRAG N° 5

16. a b c d

17. a b c d

18. a b c d

19. a b c d

FRAG N°6

20. a b c d

21. a b c d

22. a b c d

23. a b c d

FRAG N°7

24. a b c d

25. a b c d

26. a b c d

FRAG N° 8

27. a b c d

28. a b c d

29. a b c d

30. a b c d

FRAG N° 9

31. a b c d

32. a b c d

33. a b c d

34. a b c d

FRAG N° 10

35. a b c d

36. a b c d

37. a b c d

38. a b c d