



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
ESCUELA DE POSGRADO

**RELACIÓN ENTRE LAS  
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y  
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN  
ESTUDIANTES INGRESANTES A UNA  
ESCUELA DE FORMACIÓN  
ARTÍSTICA EN EL NIVEL SUPERIOR  
EN LIMA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON  
MENCIÓN EN DOCENCIA E  
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
SUPERIOR**

**RODOLFO ELOY TOLENTINO  
ESCARCENA**

**LIMA – PERÚ  
2020**



## **JURADOS DE TESIS**

### **Presidente**

Dra. Mariella Margot Quipas Bellizza

### **Secretaria**

Mg. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

### **Vocal**

Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

**ASESOR DE TESIS**

Dr. Herbert Robles Mori

## **DEDICATORIA**

A mis hijos, Vasco y Angely, quienes son  
la materia prima de inspiración hacia la  
superación profesional y la semilla de logros futuros.  
A mi madre, María Mercedes, quien con su gran corazón  
y entrega ha podido “sacar agua de entre las piedras”.  
Su esfuerzo y su lucha han sido siempre el ejemplo  
concreto de la perseverancia.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi asesor, Dr. Herbert Robles Mori, por las asesorías brindadas, la practicidad, la sencillez y la claridad para motivar el desarrollo de esta tesis a través de sus bastos conocimientos en el campo de la investigación científica.

Al profesor Mg. Néstor Flores Rodríguez, por sus aportes, precisiones y consejos atinados en relación con la metodología de la investigación y, fundamentalmente, por haberme permitido el desarrollo de la competencia de análisis estadísticos de los datos en los diversos programas estudiados bajo su cátedra.

A la profesora y coordinadora de la maestría, Mg. Gloria Quiroz Rodríguez, quien con eficiente labor de tutoría y acompañamiento ha podido mostrarnos el camino acertado hacia la obtención del objetivo: alcanzar el grado de maestro.

A mis profesores y compañeros de estudio, quienes con sus aportes a modo de consejo o crítica constructiva contribuyeron a desarrollar el perfil del profesional proyectado por la universidad.

Finalmente, a la escuela de formación artística por los permisos que me otorgaron para desarrollar este estudio.

<b>DECLARACIÓN DE AUTOR</b>			
<b>FECHA</b>	18	02	2020
<b>APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO</b>	TOLENTINO ESCARCENA, Rodolfo Eloy		
<b>PROGRAMA DE POSGRADO</b>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR		
<b>AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS</b>	25	03	2017
<b>TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO</b>	RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES INGRESANTES A UNA ESCUELA DE FORMACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL SUPERIOR EN LIMA		
<b>MODALIDAD (marcar)</b>	Tesis	X	Sustentación temática
<b>Declaración del Autor</b>			
La presente tesis es un trabajo de investigación de grado original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.			
<b>Teléfono de contacto (fijo / móvil)</b>	947329966		
<b>E-mail</b>	rodolfo.tolentino@upch.pe		



Firma del egresado  
DNI 42796438

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	5
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Objetivos de la investigación .....	11
1.3 Justificación de la investigación .....	12
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	15
2.1 Antecedentes .....	15
2.1.1. Antecedentes nacionales .....	15
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	19
2.2. Bases teóricas .....	23
CAPÍTULO III SISTEMA DE HIPÓTESIS .....	59
3.1 Hipótesis general.....	59
3.2 Hipótesis específicas .....	59
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	60
4.1 Tipo y nivel de investigación .....	60
4.2 Diseño de investigación .....	60
4.3 Población y muestra investigada.....	61
4.4 Operacionalización de las variables .....	62
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	67
4.6 Consideraciones éticas .....	72
4.7. Plan de análisis.....	73
CAPÍTULO V RESULTADOS .....	75
CAPÍTULO VI DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	89
CAPÍTULO VII CONCLUSIONES .....	98
CAPÍTULO VIII RECOMENDACIONES .....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Prueba d Kolgomorov – Smirnov para las variables comprensión lectora,estrategias de aprendizaje y sus dimension.....	76
Tabla 2. Niveles de comprensión lectora.....	77
Tabla 3. Niveles de la dimensión adquisición de la información.....	80
Tabla 4. Niveles de la dimensión codificación de la información.....	82
Tabla 5. Niveles de la dimensión recuperación de la información.....	83
Tabla 6. Niveles de la dimensión apoyo al procesamiento .....	84
Tabla 7. Prueba de correlación R de Pearson para las variables comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.....	86
Tabla 8. Prueba de correlación R de Pearson para la dimensión adquisición de la información y comprensión lectora.....	86
Tabla 9. Prueba de correlación R de Pearson para la dimensión codificación de la información y comprensión lectora.....	87
Tabla 10. Prueba de correlación Rho de Spearman para la dimensión recuperación de la información y comprensión lectora.....	88
Tabla 11. Prueba de correlación Rho de Spearman para la dimensión apoyo al procesamiento y comprensión lectora.....	88

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de comprensión lectora.....	80
Figura 2. Niveles de adquisición de la información.....	81
Figura 3. Niveles de codificación de la información .....	82
Figura 4. Niveles de la estrategia recuperación de la información .....	83
Figura 5. Niveles de la estrategia apoyo a la información .....	84

## **Resumen**

El objetivo principal del trabajo de investigación fue determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del I ciclo de una escuela de formación artística en Lima en 2019. El estudio siguió un diseño relacional para hallar la correlación entre ambas variables de estudio. Se aplicaron dos instrumentos (un cuestionario sobre estrategias de aprendizaje ACRA y una prueba de comprensión de textos) a sesenta y cuatro alumnos entre 18 y 22 años de edad. El análisis de los datos no halló relación entre las variables ( $p \geq 0,05$ ). La prueba estadística empleada fue el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson cuya significancia = ,617 dio evidencia suficiente para aseverar dicho hallazgo. A la luz del proceso de investigación y los resultados procesados, se concluyó que en los estudiantes de una escuela de formación artística en Lima no existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos.

**Palabras clave:** Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora, escuela de arte.

## **Abstract**

The research work aimed to determine the relationship between learning strategies and reading comprehension in students of the first cycle of an art training school in Lima. In addition to describing the levels of each dimension. The study was approached under a design related to establish the correlation between the variables for a higher education school in the capital. Two questionnaires were applied here: ACRA learning strategies questionnaire and a text comprehension test for 64 students between 18 and 22 years old and a percentage of 52% of the male sex and 48% for the female. In the analysis of the data, neither the direct nor significant relationship between the variables was found ( $p \geq 0.05$ ). The statistical test was Pearson's R correlation coefficient whose significance =, 617 gives evidence to assert that in the students of the art school of the first cycle there is no relationship between learning strategies and reading comprehension. In the light of research and results, it is concluded that students regularly develop strategies; but this is not reflected in the development of the proof of written texts that they rendered.

**Keywords:** Learning strategies, reading comprehension, art school.

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una competencia fundamental que se desarrolla en la educación básica regular (EBR) desde sus primeros ciclos de estudio. Todo estudiante va adquiriendo ciertas capacidades de acuerdo con el grado o el nivel en el que se encuentre. Para esto el currículo fija ciertos estándares de aprendizaje que se traducen en logros evidenciables al finalizar el año escolar. Dentro se hallan los niveles literal, inferencial y el de criterio. El primero localiza información del texto; el segundo se logra a partir de deducciones o síntesis de pistas proporcionadas durante la lectura; y el tercero es provocado por las experiencias previas sumado al conocimiento adquirido para concluir en una opinión sustentada. La suma de estos debe evidenciar un estado situacional de inicio, proceso o logro de comprensión bajo el sistema de evaluación consignada por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu).

Durante los primeros ciclos, básicamente en el nivel primaria, los alumnos son guiados por sus maestros a través de diversas pruebas en las que priorizan el aspecto textual de tipo explícito, dejan de lado la inferencia; además del adecuado razonamiento bajo la sustentación de respuestas a partir de lo ofrecido por la lectura. Lo ideal para ellos es buscar la respuesta tal como se presenta. Para este fin usan estrategias como el subrayado y el resumen, poco eficaces y nada sostenidos.

En la educación secundaria se sigue con los exámenes conductistas de memorización en los que lo fundamental es el contenido que procesan, mas no el razonamiento y /o pensamiento crítico. Los jóvenes, en una prueba, buscan primero las preguntas y después realizan el proceso de lectura. Al no hallar la

respuesta en el texto, suelen marcar la alternativa que “más le suene” o aquella que se parezca cercana a lo que leyó. Toda esta afirmación parte de la propia experiencia en aula como maestro de EBR en algunas escuelas del Estado.

Esto ocurre porque no se ha sostenido, en el tiempo, el empleo de estrategias orientadas hacia la lectura. Algunas que se siguen desarrollando en la secundaria son el subrayado, el resumen, el organizador y, lejanamente, el parafraseo. El Minedu visiona que el educando que egrese sea competente en la lectura de textos escritos; la realidad demuestra que no se cumple lo esperado.

El ingreso en las instituciones de educación superior; ya sea institutos, escuelas o universidades siguen un protocolo donde lo mandatorio es un examen de admisión. Por lo general, el alumno ingresante desarrolla una prueba de aptitud verbal donde a través de cuatro textos (según sea el caso) la casa de estudios comprueba la adquisición de la competencia lectora. Vale decir que esta prueba no es determinante para poder afirmar que un alumno es competente; ya que, muchos de estos ingresan por la sumatoria de la prueba en general a partir de la suma de cada una de sus dimensiones. Se espera que los estudiantes que ingresan en la educación superior hayan desarrollado diversas estrategias de aprendizaje que les permitan comprender toda la información que reciben dentro de su estancia en sus casas de estudio; pero en las escuelas de arte, al parecer, existe un comportamiento distinto.

Las escuelas de formación artística añaden al examen tradicional una prueba práctica de dominio del cuerpo, dominio del oído, la sincronización, la armonía, la expresión corporal, etc. Todos estos agregados, al parecer, disminuyen la atención hacia la eficacia de las prueba de comprensión textual.

En vista de esta realidad, el estudio se plantea el objetivo de conocer si esta relación también se aplica en una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima, donde no solo se solo se enfoca el aspecto teórico; sino también el práctico.

Para determinar la posible relación entre ambas variables se emplea el instrumento ACRA escala de estrategias de aprendizaje que permite recoger información sobre las estrategias adquiridas en la educación escolar. Esta escala tipo Likert consta de cuatro dimensiones que han sido validadas, traducidas y adaptadas para estudios de investigación en diferentes países a nivel mundial.

El trabajo de investigación se compone de ocho capítulos que bajo un criterio metodológico le otorga carácter científico al texto.

En el capítulo I, se encuentra el planteamiento del problema, que brinda un diagnóstico de la comprensión lectora en el Perú y el análisis en la educación superior, los objetivos (tanto el general: determinar si existe relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje y los objetivos específicos de acuerdo con las dimensiones del ACRA) y la justificación de la investigación que sustenta el estudio bajo el tratamiento de argumentos y datos estadísticos. En el capítulo II, se mencionan los antecedentes, como los de Alegre (2009), Oré (2012) y Espín (2010); además las bases teóricas sobre cada variable. El capítulo III establece la hipótesis de investigación: existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los alumnos ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima. El capítulo IV explica cuál fue la metodología empleada: un diseño no experimental ya que no se manipulan las variables ni se establecen causas ni consecuencias y de tipo cuantitativo. En el

apartado V se hallan los resultados para el análisis de la data y los estadísticos de pruebas de normalidad, coeficientes de correlación para pruebas paramétricas y no paramétricas como el rho de Spearman y el r de Pearson. En el capítulo VI se presentan la discusión y el análisis de los resultados bajo la comparación y argumentación con los antecedentes y el marco teórico. Para finalizar, las conclusiones y recomendaciones se distribuyen en los capítulos VII y VIII respectivamente y van dirigidos a la escuela de formación artística en el nivel superior para que puedan realizar una revisión al perfil de ingreso y egreso de sus estudiantes respecto a la competencia lectora y el dominio de estrategias de aprendizaje.

Por último, se debe precisar que este estudio, además, diagnostica el rendimiento de los alumnos con el fin de promover la revisión curricular para la mejora de los aprendizajes y lograr el perfil profesional del egresado de arte.

A partir de otras investigaciones relacionadas, se podrá hallar mayor evidencia científica para que el estudio no solo muestre resultados de I ciclo; sino de toda la institución de manera totalizadora.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 Planteamiento del problema**

La competencia lectora es un proceso de interacción y reconstrucción de información a partir de diversos conocimientos producidos por la experiencia a la que se denomina saberes previos. Esta se une al contenido del texto para llegar al entendimiento global y significativo a través de pistas referenciales que ayudan a generar significados completos (Morales, 1999). Este proceso continuo se genera a lo largo de la vida desde que el sujeto empieza a leer palabras, frases u oraciones y se va complejizando a medida que desarrolla ciertas capacidades en los siguientes niveles de estudio. De esta forma, a medida que el ser humano atraviesa por diversas etapas, surgen diversos grados de comprensión. Estos requisitos sirven como base y medio fundamental para incorporarse al mundo académico o sociedad del conocimiento.

Desde esta perspectiva para Colom & Touriñán (2007) la lectura en pleno siglo XXI así como el desarrollo de las tecnologías son temas de atención toda vez que la relación entre ambas priorice el sentido funcional y/o aplicativo que genere cambios relacionados al desarrollo ciudadano a partir del hábito lector, la competencia lectora o las diversas capacidades para alcanzar estándares

internacionales de lectura y homogenizar nuestra contribución internacional en los múltiples ámbitos del conocimiento. Por ello, la lectura y su capacidad de comprensión son cada vez más significativas en el mundo actual.

La lectura, que es y ha sido un factor clave en el acceso al conocimiento, parece considerada como un lujo inaceptable en el mundo de la utilidad inmediata; está creciendo el analfabetismo de los alfabetizados aturridos por las imágenes y los sonidos o fascinados por las ventanas de la red y los servicios de la telefonía móvil. La enseñanza de la literatura, perdida su autonomía -se estudia dentro de la asignatura Lengua y literatura-, tiende a convertirse en una -maría- a la que se dedica poca atención en la escuela. (Gutiérrez, 2005, p. 374)

El proceso complejo de la comprensión textual hace cada vez más urgente su atención. Los estudiantes de EBR deben haber culminado sus estudios del nivel secundaria con la satisfacción de haber alcanzado la competencia lectora y celebrar el logro para dar el paso hacia la universidad. Sin embargo, los alumnos con problemas en esta competencia son el 14% en Norteamérica y Europa, 31% del este y sudeste asiático, 57% de Asia occidental y norte de África y el 88% de África subsahariana y 36% de América Latina y el Caribe (Unesco, 2017). Para el caso del último dato, la mayor parte de estudiantes latinoamericanos no se encuentran dentro de los rangos de normalidad en comprensión lectora: 19 millones de jóvenes se encuentran en esta situación.

En el Perú, el sistema de educación se ha preocupado de la lectura bajo el concepto de decodificación, fluidez y velocidad de la lectura, dejando de lado los procedimientos vinculados con la comprensión total o completa del texto (Alegre, 2009). Las consecuencia de esta desidia se manifiestan en los niveles ubicados por

debajo de lo esperado. Los resultados de las evaluaciones nacionales de rendimiento escolar de los años 1996, 1998, 2001 y 2004 (Cueto, 2007). Así como en las evaluaciones internacionales de Llece (Llece, 2001) y Pisa (OCD-Ince, 2001) son ejemplos de esta situación. Bajo esta premisa, la Dirección Nacional de Educación Superior y Tecnológica (2006) propone que se enseñen estrategias para interpretar textos; mientras que en la secundaria el objetivo se centra en que el estudiante lea para que aprenda. Esta situación no hace más que evidenciar que la lectura es utilizada como un instrumento para aprender, más no con un fin en sí misma.

Es importante advertir que los estudiantes universitarios de los primeros ciclos, mayoritariamente, no han desarrollado capacidades y competencias de comprensión de textos y otras destrezas que son exigidas durante su proceso de aprendizaje en la educación básica tal y como lo muestran los estudios de Salas (2012) y Palacios (2015).

En un estudio desarrollado por De la Puente (2017) acerca de los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios de Lima, se concluye que el 96.7% se ubica en el nivel muy bajo en comprensión de textos; es decir, no comprenden lo que lee y por esto se ubica en la categoría de analfabetos funcionales para esta muestra. A su vez, González (1998) sostiene que se evidencian deficiencias lectoras en el egresado de educación secundaria que deben ser resueltas como responsabilidad de la universidad a través de diversos programas educativos que favorezcan el desarrollo de la competencia.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje centran su importancia en el aspecto cognitivo y su relación con grados de motivación que orientan al logro de

aprendizajes y desarrollo de la autonomía. En el nivel superior, proceden de la intención del estudiante para adquirir cierto dominio metodológico. Mucho depende de la voluntad y la pertinencia para adquirir dominio de estas. Bahamón, Vianchá, Alarcón & Bohórquez (2012) sostienen que es el ambiente de la universidad el que debe proporcionar condiciones básicas para la proximidad del alumno con entornos complejos y acercarlos a todo tipo de procesamiento de información.

Las estrategias de aprendizaje son importantes; ya que permiten desarrollar el sistema cognitivo, la motivación y disposición para el aprendizaje. El desarrollo de los procesos cognitivos (adquisición, codificación y recuperación) van a permitir a los estudiantes construir significados (Alegre, 2009). El estudio desarrollado por Dowall (2009) evidencia que 51 alumnos se encuentran en el nivel bueno de adquisición de información; 43 en codificación; 50 en recuperación y 53 en apoyo, de un total de 98 encuestados de una universidad de educación superior. Esto puede significar una tendencia superior a la media en porcentajes minoritarios; por tanto, se ubican en un rango promedio de desarrollo de estrategias para esta muestra. Su réplica en otros estudios, que podría ser confirmatorio o brindar otro tipo de diagnóstico, como al que se sometió esta investigación es objeto de estudio.

Para que el estudiante pueda desarrollar la capacidad de comprensión de textos se requiere de ciertos procedimientos de intervención que permitan brindar estrategias en cada proceso de cognición con el fin de producir la construcción de significados a partir de elementos lingüísticos, psicolingüísticos, afectivos y socioculturales.

En tal sentido, es importante que todo estudiante haya desarrollado estrategias

de aprendizaje que conlleven al desarrollo de diversas habilidades útiles para su convivencia en el contexto del mundo globalizado (Valladares, 2002).

Entonces, surge la necesidad de conocer si es que los estudiantes del primer ciclo en la educación superior de una escuela de arte han desarrollado estrategias de aprendizaje y si es que estas tienen relación con la comprensión de textos.

Este estudio es relevante debido a que la población estudiada proviene de una escuela de formación en arte donde existen escasas investigaciones al respecto. Además, surge el interés por incrementar el conocimiento y determinar el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje en relación a sus capacidades de comprensión lectora.

A partir de las consideraciones planteadas, se plantea la siguiente interrogante para conocer si la tendencia en algunas universidades se replica en las escuelas de arte: ¿existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima?

### **Pregunta general**

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima?

### **Preguntas específicas**

- ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima?
- ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje en codificación de información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima?
- ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima?
- ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje en apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.

### **1.3 Objetivos de la investigación**

#### **1.2.1 Objetivo general**

- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.

#### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.
- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en codificación de información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.
- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de la información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.
- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora de los alumnos en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.

### **1.3 Justificación de la investigación**

La educación es un proceso de enseñanza – aprendizaje que en el transcurso del tiempo, de acuerdo con Piaget, se van asimilando y acomodando estructuras cognitivas que permiten el desarrollo del aprendizaje. El hecho de volver a aprender o de darse cuenta de las deficiencias y empezar a asumir cambios; resulta un importante acierto para el estudiante universitario identifique las relaciones que existen entre sus estrategias de aprendizaje y el desarrollo de su capacidad para comprender textos. Este preámbulo se toma a partir del análisis de los antecedentes que se presentan en el estudio y la forma en cómo puede contribuir la investigación a atender tales carencias.

La justificación radica en proporcionar aporte teórico en medida que se conozca a través de datos estadísticos, si existe relación en los alumnos universitarios de una escuela de formación artística respecto a las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. Esta necesidad trasciende en medida que la población estudiada se enfoca en desarrollar el componente práctico en su quehacer diario a través de la música y la danza. Los ingresantes poseen un gran bagaje artístico y tienen confianza en su capacidad casi innata para las actividades de expresión corporal y musical.

En el examen de ingreso en estas casas de estudio, se prioriza el tema artístico. Esto es causa para la dedicación exclusiva a este tipo de aprendizaje; por ende, la necesidad de copar su tiempo en esta actividad. Incluso se integran a agrupaciones, asociaciones o talleres de danza y música para perfeccionar su capacidad artística.

Ante esto, en el primer ciclo de estudios los temas de conversación se centran en aspectos artísticos totalmente prácticos como la expresión corporal, el reconocimiento de melodías, el desarrollo del ritmo y compás, etc.; y si se detienen en aspectos teóricos de lectura es solo con el objetivo de revisar documentos que ayuden a reforzar fines inmediatos como una exposición o actividad de investigación que son pocas. Dejan relegados otros textos importantes que se relacionan con su carrera.

De esta forma, el alumno localiza información para una necesidad en específica o sigue pautas, instrucciones orientadas solo a aquello que prioriza en el instante.

Todo ello es evidenciado, posteriormente en los cursos generales de formación de su carrera, específicamente los relacionados a Lenguaje y a Comunicación. Entonces, reconocer esta particularidad, permite arribar a conclusiones comparativas entre los estudiantes que siguen la carrera de Arte y otros que proceden de universidades donde el factor de la lectura es prioritario.

El tema desde el componente práctico pretende identificar el manejo de las diversas estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora para medir a los estudiantes, hacer diagnósticos y contribuir al diseño de planes de mejora para que alcancen un óptimo rendimiento académico. Entonces, los docentes pueden rediseñar sus estrategias de tal forma que atiendan a sus necesidades de modo que permitan asimilar las diversas técnicas utilizadas en el proceso de lectura.

Metodológicamente, los instrumentos de investigación aportan a la actualización o frecuente uso de estos. El objetivo de emplearlos hace que no pierdan vigencia. Ambos cumplen con los procesos de validación (validez y

confiabilidad). De esta manera la investigación realizada se sustenta en técnicas de investigación válidas para este fin.

A nivel institucional, la investigación contribuye a reflexionar acerca del diseño de la malla curricular y el perfil de ingreso del estudiante. Los encargados de la gestión de la escuela deben promover vías de mejora de los aprendizajes a partir de los resultados alcanzados. Podría desarrollarse en el I ciclo un curso sobre estrategias para contribuir a la comprensión lectora durante su carrera profesional y como parte del propio hábito.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

#### **2.1 Antecedentes**

Luego de realizar una búsqueda exhaustiva en las diversas bases de datos respecto a las variables, tipo y diseño de investigación; se evidenció un mayor reporte de investigaciones nacionales en comparación al ámbito internacional. A continuación, se hace referencia a estos estudios.

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

Alegre (2009) estudió la posible relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. Para tal fin su muestra estuvo conformada por 455 estudiantes de quinto de secundaria de ambos sexos. Los instrumentos empleados fueron la Prueba Cloze de Lectura (González y Quezada, 1997) y la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román y Gallegos, 1994). Las conclusiones derivaron en no hallar relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos de quinto de secundaria de un colegio de Independencia- Lima. Además, los estudiantes no poseen los requisitos básicos para la lectura evidenciando en que más de la mitad tiene lectura deficitaria en diversos tipos de textos. Este estudio contribuye al brindar un panorama sobre la situación de los estudiantes de

educación básica regular (EBR) durante su último ciclo de estudios. Al no existir consistencia en las estrategias de aprendizaje, el autor concluye que esto influye en la comprensión lectora. En el estudio desarrollado también se percibe esta situación con el rasgo distintivo de ser alumnos con características artísticas determinadas y avocadas a estas. Es evidente que esta muestra representativa presenta a una de las zonas populares de Lima que también corresponde con una de las características generales en los postulantes a la escuela de arte al provenir estos de zonas populares o conos.

Flores (2018) se enfocó en determinar la manera en que la aplicación de un programa de organizadores gráficos basado en el enfoque sociocultural contribuye a mejorar la comprensión lectora en estudiantes del I ciclo de la carrera de Administración Hotelaría y Turismo de la Universidad Nacional de Frontera - Sullana 2018. La muestra se conformó con 79 estudiantes bajo un modelo probabilístico. Para el recojo de los datos se contó con un instrumento de comprensión lectora para universitarios de Llanos (2014). Finalmente, el estudio concluye que la aplicación de un programa de organizadores gráficos basado en el enfoque sociocultural, utilizando organizadores gráficos fue eficaz para mejorar la comprensión lectora. La contribución de esta investigación trasciende en la dimensión de codificación de la información. El autor empleó un programa basado en esta para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y sus resultados han sido positivos lo que demuestra que si existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora por lo menos en la dimensión o técnica empleada y bajo un diseño experimental.

Guevara (2017) desarrolló su investigación con el objetivo de determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes universitarios; bajo un estudio descriptivo de tipo correlacional. La población fue de 550 estudiantes con una muestra intencional de 83 entre ambos sexos cuyas edades fluctúan entre 18 y 22 años. Se utilizaron como instrumentos la prueba ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego y la Prueba de Comprensión de Lectura de Maritza Alejos y Tapia. Los resultados sostienen que existe un rechazo a la hipótesis del investigador al considerar la no existencia de relación significativa ( $p$  – valor) entre ambas variables. Este estudio aporta información sobre la situación de los estudiantes universitarios con características distintas a los de una escuela de arte. La impotencia sirve como base comparativa para discutir resultados con la investigación desarrollada. Además, al no existir relación entre las variables invita a comprobar los mismo resultados en la muestra de la investigación y analizar los factores que puedan ser concordantes para no determinar algún tipo de relación entre las variables.

Llauce (2015) realizó una investigación con el objetivo de conocer el efecto de un programa psicopedagógico en estudiantes de I ciclo de una universidad particular de Lima Metropolitana. Para ello, utilizó como instrumento la Prueba de Comprensión Lectora de Cabanillas. La población la conformaron 258 estudiantes; además la muestra, por 80 de estos de los que 40 conformaron el grupo experimental y los otros 40, el grupo control. Los resultados señalan que existe una mejora significativa del grupo experimental, el cual modificó su promedio en forma positiva; pues inicio el estudio con una media de 8.58 y en la evaluación posterior se elevó el estadístico a 12.33 puntos, lo que demuestra una

mejora porcentual del 19%. El aporte de Llauce a la investigación es relevante toda vez que en diseños experimentales se controlen las variables para producir algún cambio significativo. Con esto se afirma que si se siguen los lineamientos propios de programas de intervención; deberían derivar en resultados positivos. En este caso se puede considerar que si las estrategias han sido desarrolladas de manera eficaz durante la EBR entonces los resultados deben ser los esperados.

Oré (2012) desarrolló su estudio acerca de la comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana con el objetivo de analizar la relación entre los puntajes de estas. La muestra estuvo conformada por 144 estudiantes universitarios de primer año del semestre 2010-II del turno de la mañana de ambos sexos. Se aplicó el Cuestionario de Comprensión Lectora, desarrollado y validado por el Dr. Raúl González Moreira, y el Inventario de Hábitos de Estudio validado por el Dr. Luis Alberto Vicuña Peri. El rendimiento académico se determinó a través de las notas de los estudiantes las que fueron obtenidas en la oficina de registros académicos de la universidad. Los resultados indican que existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas del rendimiento académico. La contribución a la tesis se sustenta en el apoyo que se brinda por parte de otras variables y que favorecen al desarrollo de la comprensión lectora. En este caso, los hábitos de estudio pueden explicar su eficacia. Lo mismo podría ocurrir con la variable estrategias de aprendizaje al ser un sistema estructurado de aprendizaje que apoye el proceso de la comprensión lectora.

Villarroel (2017) en su trabajo de investigación tuvo como objetivo comparar la comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y criterial. Para tal fin, utilizó la Prueba de Comprensión Lectora por Martínez (2013) como instrumento de recojo de información. La aplicó a una muestra total de 556 participantes de dos universidades. Para el procesamiento de datos utilizó el programa Excel 2017 y el SPSS versión 24. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Psicología de una universidad privada y una universidad estatal. Bajo esta afirmación es probable que en estudiantes de la escuela de arte, los que corresponden al sector de educación pública de esta investigación; no tendrían que haber diferencias significativas si es que se compararan los resultados también con los de estudiantes de arte de una escuela de educación privada. Esto presenta un panorama general sobre los niveles alcanzados lo que permite realizar un diagnóstico de la situación.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales.**

Espín (2010) realizó el estudio con el objetivo de conocer la influencia que tiene la metodología y sus estrategias en el logro por mejorar la comprensión lectora de los alumnos de los octavos años del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez. La investigación de campo (encuesta dirigida) se realizó a los estudiantes de los octavos años de la ciudad de Ambato, pero al ser la población un número considerable, no fue necesario sacar una muestra. Utilizó como instrumento de recolección de datos una encuesta. Se concluye que los estudiantes de los octavos años no practican la lectura en sus tiempos libres lo que significa que para ellos es un total sacrificio leer, y si lo hacen es solo con el afán

de cumplir con tareas ponderadas. Esto quiere decir que al no saber cómo leer de una manera correcta no comprenden fácilmente los textos, por tanto la lectura resulta tediosa. La investigación de Espín contribuye en determinar que producto de la falta de estrategias y metodologías en la comprensión lectora; existen resultados poco alentadores. Estos valores pueden explicar la existencia de relación o no en estudiantes de una escuela de arte. Al parecer existe más que una relación propia, un efecto de causalidad entre ambas variables; sin embargo, dado que es una población distinta, se debe determinar, en principio, la existencia de una posible relación desde los argumentos estadísticos y teóricos.

Herrarte (2015) en su investigación buscó determinar qué importancia dan los estudiantes de Pedagogía de la sección de Cuilapa de Cunsaro a la lectura comprensiva dentro de su proceso de enseñanza - aprendizaje. Se trabajó con el total de la población (muestreo censal) de 62 estudiantes de primer ingreso de la carrera de profesorado en Enseñanza Media y Técnico en Administración Educativa. El instrumento fue la entrevista semiestructurada, apoyada por un cuestionario para los docentes y la autoadministración de cuestionarios para docente. Como resultado, los estudiantes no dan importancia a la comprensión de lectura en el proceso enseñanza - aprendizaje. La investigación aporta un diagnóstico de la motivación que tienen estudiantes del nivel superior hacia la lectura. Esta información es vital como medio comparativo enfocado en características de la muestra de estudio. Por ejemplo, las edades que sirven para el análisis sobre los intereses o preferencias y la posible razón que explicaría el descuido de la comprensión de textos.

Neira (2015) buscó determinar la relación entre distintas estrategias de lectura y el nivel de comprensión de textos de carácter general y especializado en estudiantes de primer año de una universidad. Para la selección de los participantes empleó el muestreo no probabilístico. De esta forma seleccionó un total de 61 estudiantes, 31 de ellos (50.8%) correspondían a la carrera de Pedagogía en Español y 30 (49,2%) a Educación Diferencial, ambos grupos de la Universidad de Concepción. se aplicaron dos pruebas de comprensión lectora: *Lectum 7* para evaluar la comprensión de textos de carácter general y *Letextes* para medir la comprensión de textos de carácter especializado. Luego del análisis de los datos se concluye que la comprensión lectora se ve afectada por las características de los estudiantes de primer año de universidad solo cuando se leen textos de carácter general, situación en la que se observan diferencias significativas de acuerdo con el establecimiento de egreso de enseñanza media y la carrera cursada. Sin embargo, cuando se leen textos especializados, no se observan diferencias significativas. El estudio aporta información importante para determinar el tipo de lectura que ha ser evaluado de acuerdo que con el carácter de textos generales y especializados se encontraron diferencias significativas. Esto sirve como base para el analisis de los textos propuestos en la investigación. Cada uno ha sido seleccionado bajo criterios generales o de conocimiento no especializado por lo que los resultados se enmarcan en las capacidades para el I ciclo de educación superior.

Palacios (2015) estudió el mejoramiento de la comprensión de textos de los estudiantes de segundo semestre del Programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Chocó. Se empleó el muestreo censal formado por 30

estudiantes. Para el recojo de los datos se utilizó un cuestionario que buscaba identificar algunas actitudes de los alumnos frente a la lectura, y de esta manera, hacer un diagnóstico sobre su capacidad para leer y comprender. El segundo, buscaba desarrollar procesos de lectura global o exploratoria, así como lineal y funcional. Esto, dado que dichos procesos resultan fundamentales a la hora de comprender un texto. Así, su implementación se hizo en forma de talleres y se desarrolló con el libro “Quibdó un sueño en construcción” del escritor Sergio Antonio Mosquera. Como resultado se concluye que los estudiantes no estaban acostumbrados a hacer este tipo de lecturas. Manifestaron que cuando se enfrentan a la lectura nunca se fijan en las partes que lo componen y tampoco se suelen preguntar acerca de lo que conocen del tema. Por lo tanto, no fijan propósitos de lectura; es decir, no acostumbran a hacer predicciones sobre el texto que van a leer. Esto en la investigación permite contribuir en información estadística sobre el nivel inferencial que es poco logrado en los estudiantes del Perú.

Salas (2012) hizo un estudio para conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la preparatoria N.1 en relación con la comprensión lectora. La investigación se realizó con 312 estudiantes que cursaron la unidad de aprendizaje de Literatura durante el tercer semestre, en el periodo escolar de agosto a diciembre del 2010. Como instrumento se utilizó la descripción de los niveles empleados por PISA. Los resultados del cuestionario aplicado a maestros coinciden con los de algunas pruebas estandarizadas como Pisa, Enlace y Ceneval al ubicar a los estudiantes en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden solo a reactivos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto.

Zárate (2006) realizó una investigación acerca de la influencia de la aplicación de una propuesta pedagógica para el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de estudiantes de la Carrera de Educación Primaria del Instituto Nacional Superior Simón Bolívar. Para tal fin empleó los instrumentos denominados Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA). Esta evalúa las dimensiones adquisición de información, recuperación de información, codificación de la información y apoyo al procesamiento; a su vez se aplicó el test de Comprensión Lectora (TCL) y la lista de cotejo cuyos datos fueron recogidos en el segundo semestre del 2005. Las conclusiones señalan que la enseñanza de estrategias de aprendizaje mejora sustancialmente la comprensión lectora bajo la prueba estadística. El aporte es significativo; ya que, permite afirmar la existencia de causalidad entre las estrategias de aprendizaje y la variable de estudio. Esto sirve como diagnóstico; ya que, es necesario hallar la relación entre ambas en una muestra con características diferentes, específicamente en estudiantes de una escuela de arte. De hallar la relación se podría confirmar la causalidad de las variables; sin embargo, al ser una población de educación superior podría resultar tentador extrapolar los resultados alcanzado.

## **2.2. Bases teóricas**

**2.2.1 El aprendizaje.** Es un término que nos acompaña desde el inicio de nuestras vidas. Desde este momento recibimos estímulos, los procesamos y nos apropiamos de ellos. De acuerdo con la conveniencia para nuestro entorno sociocultural, transformamos en conocimiento la información circundante y la hacemos significativa en función de nuestros saberes previos.

El hombre tuvo que adaptarse al medio para poder sobrevivir. Conocer y transformarlo forman parte de sus experiencias que posteriormente son replicables a sus congéneres. A partir de sus necesidad de índole adaptativo desarrolló esta capacidad casi de manera intuitiva. Con el pasar del tiempo, fue convirtiendo sus primeras formas de aproximación al fenómeno a través de la intencionalidad para transmitir lo ya vivido. Así, el hombre ha podido superar su adaptación al medio para dominarlo y transformar la generación de conocimientos para materializarlo en conductas que son propias del estudio de la psicología general.

En cada etapa se ha intentado definir al aprendizaje bajo diversos enfoques o teorías producto del contexto de la época.

A diferencia de otros verbos, el verbo ‘aprender’ no denota ninguna acción o actividad específica. Decir que alguien aprende no refiere un tipo de acto especial, a diferencia de cuando se dice que alguien come, bebe, corre, tira un vaso (...).  
(Ribes, 2007, p.10)

Por esta razón, surgen diversas teorías del aprendizaje desde el conductismo hasta el cognitivismo. Cada una tiene una forma de percibir al sujeto ya sea como un ente pasivo o activo; pero destinado a producir cambios. Unas ven al aprendizaje como el logro obtenido producto de un resultado final; para otras el aprendizaje es generado a lo largo del proceso donde cada etapa sugiere una construcción o quizá la activación de un sistema central de información que hace posible diversos procesos cognitivos.

Para Gagné (1985) aprender está enfocado en el cambio que se genera en la capacidad de ser humano y este debe ser sostenido a lo largo del tiempo. No se basa únicamente en los caminos para llegar al cambio; si no que se valora más la

permanencia de tal disposición. Por su parte, para Shuell (1988) la experiencia es el requisito para la producción del cambio que se evidencia en la conducta humana y que es permanente. Claramente puede advertirse una influencia de Ausubel al considerar un tipo de aprendizaje significativo. También Zabalza (2000) prefiere dimensionar el aprendizaje en lo teórico en sí, las tareas y acciones del alumno y las tareas y actividades de los profesores, basándose para ello en el aprendizaje procedimental donde ya aparecen términos ligados a lo educativo. Tanto la psicología como la educación son las ciencias en las que han llevado mejor estos estudios.

En el campo de la pedagogía, se espera que el aprendizaje contribuya a adquirir información, producir información y generar conocimiento. Gran parte de este propósito puede estudiarse desde las distintas formas de aprender. Diez y Román (2005) proponen una pirámide para ayudar a visualizar los mecanismos que regulan esta actividad. Aquí se encuentran evitar las críticas que no contribuyan al aprendizaje, solicitar y atender las intervenciones de los alumnos, tener en cuenta el nivel del alumno, valoración del comportamiento, reconocer sus logros, examinar las causas del logro o fracaso, etc. Con esto, el aprendizaje en las sociedades del conocimiento justifica su dinamismo de acuerdo con los fines de estudio y el momento histórico que le toca afrontar.

#### ***2.2.1.1 Enfoques de las teorías del aprendizaje.***

**A. Enfoque conductista.** El conductismo sigue la línea de la corriente embullida en lo pragmático y empírico a partir de los aportes de Watson (1913). Este enfoque inicia con el estudio del aprendizaje focalizado en los animales. El propósito es que a partir de los hallazgos se puedan generalizar los resultados

hacia el humano. El sujeto estudiado en el conductismo permanece inactivo en una pasividad que permite su control total. No se sujeta al subjetivismo ni a los métodos introspectivos.

Producto de los experimentos realizados por Pavlov, Watson manifiesta que el condicionamiento ha de ser el paradigma experimental conductista. Sostiene que el sujeto aprende a través de la asociación entre el estímulo y la respuesta en un entorno. Esta forma de aprendizaje es memorístico y reiterativo. Bajo esta tendencia se encuentran diversos modelos como los siguientes:

**A.1 Teoría del condicionamiento clásico.** Esta propuesta fue desarrollada por Iván Pavlov y consiste en la observación de las respuestas originadas por un estímulo, experimentó con animales. La más conocida: el perro que salivaba cada vez que se le mostraba comida. Algo así como que si hubiera aprendido (de manera no voluntaria) a hacerlo producto del estímulo alimenticio (condición). Con esta teoría se explican muchas conductas en la vida social y educativa. Por ejemplo, la exposición al maltrato sufrido por el docente hacia el alumno a partir de su lento aprendizaje provoca aversión del primero hacia el docente, además del rechazo por el curso y probable deserción escolar.

**A.2 Teoría del condicionamiento operante.** Propuesta por Thorndike y Skinner. Para ellos el sujeto debe de “operar”, vale decir, hacer algo para producir aprendizaje y que no surja de manera involuntaria. Para el estudio utilizaron a los animales y del resultado de estos se realizaría la inferencia hacia los seres humanos.

Skinner experimentó con ratas dentro de una caja acondicionada. En el suelo instaló un mecanismo que permitía apropiarse de la comida. Todo consistía en

tirar de una palanca para recibir el estímulo. Una vez que el roedor “se dio cuenta” de la recompensa; reprodujo continuamente tal actividad. A esto le añadió el sonido de una campana, primer requisito. El resultado arrojó el seguimiento de una secuencia para conseguir un fin.

Esta teoría, al ser enfocada en los seres humanos, opera desde entonces en la educación. Algunos la llaman educación tradicional que está enfocada en la condición para poder modificar conductas.

En las escuelas existen diversos tipos de reforzadores para conseguir determinado aprendizaje; por ejemplo, las visitas de estudio, mayor tiempo de recreo, notas satisfactorias, felicitaciones en la agenda, diplomas de fin de año, etc.

El conductismo es empírico donde prima la asociación. De acuerdo con Hume (1993), todo conocimiento se basa en impresiones e ideas tomadas por los sentidos. Las ideas tendrán sentido cuando exista asociación. Por ende, se entiende que el aprendizaje inicia en el ambiente y se controla a través de este (Pozo, 1997).

**B. Enfoque cognitivista.** Es aproximadamente en la segunda mitad del siglo XX cuando los postulados conductistas empiezan a ser criticados. Los profesionales de la época ligados al ámbito educativo y psicológico se interesaron por estudiar los procesos de la mente de mayor complejidad como el lenguaje, los conceptos y el procesamiento de la información. Dentro de sus inquietudes buscaban respuestas a las propias interpretaciones, a las particularidades y la subjetividad de cada sujeto.

Este enfoque considera que se debe tener en cuenta las variables intermedias entre el estímulo y la respuesta. Para ello, no reducen el aprendizaje a estos dos términos como los teóricos conductistas; sino que, en la conducta también intervienen procesos internos de tipo subjetivo. Entonces, el estímulo como tal no existe para todos de la misma forma por poseer el carácter subjetivo propio del sujeto. Así, se afirma que existe un puente entre el estímulo (E) y la respuesta (R) donde se encuentra la representación. De acuerdo con Lachman y Butterfield (sf.) es el pensamiento, la idea y los demás procesos internos lo que debe interesar verdaderamente para poder estudiar la conducta.

El ambiente tiene un papel preponderante, la retroalimentación; sin embargo, este concepto se diferencia enormemente del enfoque conductista en que el sujeto aquí es el agente activo en el estudio. Para Shuell (1986) se deben reconocer los diversos procesos mentales para desencadenar una respuesta en los estudiantes quienes codifican, transforman, asimilan, almacenan y ubican múltiple información. El centro de toda esta tendencia radica en hacer que el sujeto participe del aprendizaje a partir de la adquisición de las estrategias pertinentes.

Para el cognitivista, la memoria cumple un papel importante toda vez que almacena la información para convertirla en conocimiento, base de la adquisición de la información. Para este fin se utilizan recursos como organizadores, formulación de relaciones y esquemas de resumen de datos. La transferencia, forma de almacenamiento, ocurre siempre y cuando el sujeto pueda emplear lo adquirido a diferentes situaciones (Schunk,1991). Una vez que se da, podemos estar seguros de que, en términos de Ausubel, ha ocurrido un aprendizaje de tipo significativo; debido a que, es el sujeto quien hace suya la información y le sirve

para emplearla en diversas situaciones a las que se somete. Por ejemplo, el aprender a brindar un discurso frente a un auditorio. En este caso toda vez que se enfrente a distintos escenarios, podrá resolver la cuestión sin mayor dificultad.

Para Piaget (1979), el aprendizaje pasa por dos movimientos: *asimilación* donde el sujeto al contacto con el ambiente toma insumos necesarios que necesita y los añade a su esquema cognitivo; luego, el movimiento de la *acomodación* permite que se genere una reestructuración de sus esquemas que se entiende como adecuación para transformar el nuevo aprendizaje. Al respecto un esquema se manifiesta como la organización de diversas acciones tal y como se transfieren con motivo de la repetición de manera análoga (Piaget e Inhelder, 1981).

Ambos movimientos son conocidos también como estructuras cognitivas. Estos se recombinan y reacomodan en nuevas estructuras constantemente, pleno dinamismo. Por ejemplo, la convivencia de un menor con ambos padres biológicos (familia tradicional) lo forma en una idea. Ahora, supóngase que en determinado momento estos se divorcian y uno de ellos inicia una nueva relación con una persona con quien no ha tratado. Al cabo de un tiempo, el concepto de familia cambiará para el niño. También propone etapas de desarrollo de la cognición en el ser humano. Estas son:

- Etapa sensoriomotora. En esta el niño es un ente dinámico o activo. Su desarrollo va desde el nacimiento hasta los dos años. Se caracteriza por el aprendizaje de la conducta de tipo propositiva; es decir, el pensamiento se dirige hacia determinados fines y los respectivos medios para lograrlo.

-

- Etapa preoperacional. Aquí el niño tiene un razonamiento de tipo intuitivo. Se desarrolla desde los dos años hasta los siete. El sujeto emplea diversos símbolos para pensar. Tiene la capacidad de dar respuestas mediadas por su intuición; pero regida todavía por la rigidez y el egocentrismo.
- Etapa de operaciones concretas. Comprende desde los siete hasta los once años. En esta etapa el niño es práctico: logra el aprendizaje bajo las operaciones de seriación, a través de la clasificación y de la conservación. Todo aprendizaje está estrechamente vinculado con lo que es percibido del mundo real.
- Etapa de operaciones formales. El niño se vuelve un sujeto reflexivo. Se desarrolla desde los once a los doce años en adelante. Ya en esta etapa desarrolla el pensamiento abstracto que le permite hacer uso del razonamiento lógico proposicional, el científico y el proporcional.

Los principios básicos que propone son la organización y la adaptación. El primero consiste en aquella predisposición natural para ir integrando esquemas básicos hasta conformar sistemas más complejos. El segundo se erige bajo la lógica del ajuste. Todo sujeto nace con la capacidad de modificar sus esquemas mentales de acuerdo con las exigencias del medio ambiente.

Jerome Bruner, a partir de la teoría del aprendizaje por descubrimiento, sostiene que el aprendizaje ocurre cuando el sujeto reordena o transforma la información recibida de tal manera que permita tener un nuevo concepto. El objetivo es conseguir la resolución de problemas bajo mecanismos de descubrimiento.

Según afirma Brunner (1963) el proceso de aprendizaje ha de ser plenamente activo donde se permita la asociación, la construcción y representación. El alumno a través de una estructura cognitiva previa podrá realizar generalizaciones. En el campo educativo es posible bajo este modelo aprender cualquier curso. Para conseguirlo se debe tener predisposición hacia el aprendizaje, la forma en cómo los conocimientos puedan organizarse para que facilite su comprensión, los mecanismo más eficaces para presentar un material y la naturaleza de los premios o castigos. El profesor pasa a ser un facilitador, un tutor, básicamente va apoyando al alumno a través del logro de pequeño hitos (andamios) que permiten construir el conocimiento junto a la clara intención comunicativa donde el educando es el gran agente; pero no el responsable.

Dentro de la teoría cognitivista y su aporte a los estudios de la teoría de la información, Brunner sostiene que:

Es así como la información resulta siendo un elemento formal que se transforma en otro en el momento en que reúne las condiciones para la aplicación de alguna regla de cómputo. El esquema estímulo-respuesta es reemplazado por el esquema input-output, igualmente asemántico, dándole la espalda al problema fundamental de cómo hacen los humanos para darle sentido al mundo que los rodea. (Bruner, 1991, p. 26)

Es el sujeto, mas no la máquina, el que le da sentido a los conceptos del mundo real a partir de sus experiencias. Con ello se puede deducir que en las estrategias de aprendizaje cada sujeto hace uso de estas de acuerdo con la familiaridad y el valor que tenga dados sus fines individuales y significativos.

Para David Ausubel y el aprendizaje significativo, esto constituye uno de los pilares del constructivismo moderno. Este psicólogo sostiene que el sujeto solo aprende cada vez que le encuentre sentido a lo que aprende. Para esto, debe alejarse de todo fenómeno memorístico y recurrir a la significancia de lo adquirido para materializarlo y aplicarlo en distintos contextos a partir de la estructura cognitiva preexistente.

El aprendizaje significativo se sustenta en el descubrimiento que hace el aprendiz, el mismo que ocurre a partir de los llamados «desequilibrios», «transformaciones», «lo que ya se sabía»; es decir, un nuevo conocimiento, un nuevo contenido, un nuevo concepto, que están en función a los intereses, motivaciones, experimentación y uso del pensamiento reflexivo del aprendiz. (Rivera, 2004, p. 48)

Los momentos de interés o motivación son cruciales en este sentido, ya que habrá una atención vigilante a la información que recibirá o a lo que deba descubrir teniendo en cuenta que sea necesaria para los fines que se haya propuesto. La madurez y el sentido de responsabilidad van de la mano con la formación de objetivos; pero estos existen mayormente en consonancia con las carencias como la de superarse profesionalmente o asumir el desarrollo de competencias físicas en el caso de los deportes. Define este proceso de la siguiente manera:

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. (Ausubel, 2002, p. 47)

Ausubel (1976) sostiene que este aprendizaje tiene que ver con el significado individual y social. Esta posibilidad se materializa gracias a la capacidad de relacionar formas eficaces de cambios cognitivos producto del interés que le otorga el sujeto a la información que recibe.

En el aula, esta teoría se trasluce en la efectividad para facilitar los aprendizajes generados. Los requisitos básicos que deben tenerse en cuenta para este tipo de aprendizaje son:

- El esquema preexistente ya sea en forma de conocimientos previos o contenidos en general.
- El rol del docente facilitador que dirija el aprendizaje como mediador de este.
- Alumnos motivados e interesados en pleno proceso de autorrealización.

El aprendizaje de tipo significativo no es el único enfoque propuesto por los psicólogos cognitivistas. También se aprecia el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples que fue propuesta por Gardner (1983). Al principio tuvo poca acogida. Esta situación lo encaminó a orientar su atención al sector educativo lo que conllevó al surgimiento de nuevas prácticas desde este campo. El autor se aleja de las conceptualizaciones tradicionales de la inteligencia otorgándole una gama de capacidades llenas de nuevos significados. Rompe con la asociación de la inteligencia, el lenguaje y las matemáticas y las amplía a otros terrenos como la música, las habilidades del cuerpo, etc. Cada una de ellas funciona de acuerdo con sus propias bases biológicas bajo criterios procedimentales, metodológicos y normativos.

Gardner (2000) fundamenta su teoría en el establecimiento de criterios para considerar a una inteligencia como tal. Estos son:

- El potencial aislado por daño cerebral
- Una historia evolucionista de las habilidades
- La identificación de unas operaciones o habilidades básicas
- Susceptibilidad a la codificación en sistemas simbólicos
- Estudios en poblaciones excepcionales como los retrasados mentales, los prodigios, entre otros
- Apoyo en tareas experimentales en psicología.
- Apoyo en hallazgos psicométricos. Tomado de Macías (2002).

**C. Teoría del procesamiento de la información.** Esta teoría aparece a mediados del siglo XX, entre los años 50 e inicios de los 60, como parte del cognitivismo. El enfoque estudió la “brecha” entre el estímulo (E) y la respuesta (R) propuesta por el conductismo que se encontraba en decadencia. Para la teoría, es el sujeto quien realiza o contribuye al ser el mediador entre ambas variables dado que no es una hoja en blanco. Este posee conocimientos previos, distintas capacidades y la teoría se sostiene de lado de quien provee de las condiciones (estímulos).

El medio proporciona información que sea captado por el sujeto (adquisición) para codificarla y relacionarla con el conocimiento ya existente de esta forma la almacena en la memoria y la utiliza en el momento que considere necesario (Shuell, 1986).

Esta teoría trasciende porque utiliza operaciones simbólicas para producir conocimiento. Algunas son codificar, comparar, localizar, parafrasear, etc. Todas

centradas en procesos claramente cognitivos donde la intervención del sujeto se sustenta en que es él quien manipula la información.

La corriente asume que el ser humano es el que procesa la información de manera análoga a la computadora, este punto es sumamente discutible. De acuerdo con Pozo (1997) ambas son mecanismo de procesamiento amplios que intercambian información mediante el empleo de símbolos. Hasta cierto punto se produce la metáfora entre una y otra. El humano es un ente más complejo que no opera mecánicamente. Por ejemplo, escribir en una computadora frases que resultan falsas y el ordenador no realizará mayor correcciones; sin embargo, sí lo hará toda vez que sean comandos ya estructurados o programados como las faltas ortográficas.

El procesamiento de la información se sostiene en la “descomposición recursiva” supuesto que transforma toda información en la descripción desde el modo más completo hasta el más específico. En otras palabras, se consigue el análisis en sus mínimas estructuras. A partir de esto se puede construir, con la ayuda de la mente, representaciones elaboradas por el propio sujeto. En síntesis, es el hombre el que decide la producción del nuevo conocimiento y amplía su experiencia.

Los seres humanos son procesadores de capacidad limitada. Esta limitación nos obliga a codificar la información en unidades manejables, a descomponerla en bloques significativos, que implica un agrupamiento en función, tanto de los objetivos del procesamiento (comprender, memorizar, interpretar, etc.) como de los esquemas propios de conocimiento previos. (Cabrera, 2003, p.9)

En el terreno pedagógico se puede analizar cómo el proceso de la memoria es aplicable a la enseñanza. Por ejemplo, para codificar la información que recibimos del ambiente, se puede conceptualizar, producir textos o realizar dibujos de acuerdo con la comprensión del fenómeno para recuperar información, formular analogías, inferencias, ejercitar el recuerdo, relacionar actividades claras, etc. Todas estas formas de poder ingresar información a nuestros esquemas cognitivos, rutas, símbolos u operaciones se sintetizan en estrategias de aprendizaje.

**2.2.1.2 Estrategias de aprendizaje.** Dentro de la multiplicidad de concepciones acerca de las estrategias de aprendizaje, Rigney (1978) entiende que corresponden a una suma de operaciones y de procedimientos del cual se desprenden mecanismo como la adquisición, retención y la recuperación de la información de los conocimientos almacenados por parte de los estudiantes. En estas actividades el rol activo del individuo le permite ser consciente de los procesos a seguir para los fines académicos que estén desarrollando de tipo disciplinar o interdisciplinar.

Según Domínguez (2003) las estrategias se erigen como el conjunto de acciones cognitivas conscientes donde el carácter significativo ayuda en el proceso de aprendizaje. Dentro de este panorama se establece en orden: primero procesar y luego actuar. Por ello es importante, enseñar al estudiante diversas estrategias y esperar la evolución de su autonomía para que luego se pueda monitorear su ejecución en el desarrollo de la comprensión de diversos textos (proceso de aprendizaje).

Las estrategias parten del carácter volitivo del individuo donde el desarrollo va a necesitar fundamentalmente de un control sistémico y constante para alcanzar el

objetivo planteado. Todo proceso de adquisición de conocimientos o desarrollo de competencias necesita de estas condiciones internas que son propiciadas en relación con su objetivo. (Escoriza, 2006).

De acuerdo con Monereo (2000) es factible proponer tres grandes objetivos que ayuden a desarrollar estrategias en los estudiantes: darse cuenta de los procedimientos para el tratamiento de un tema; aumentar su capacidad de decisión; y analizar las condiciones en las que se efectúa la resolución de problemas.

**2.2.1.2.1 Clasificación de las escalas de estrategias de aprendizaje.** Esta clasificación fue elaborada por Román & Gallego (1994).

**Escala de estrategias de adquisición de información.** Este proceso consiste en atender la información existente para seleccionar, transformar y transportarla desde el ambiente o contexto hacia el registro sensorial. Una vez alcanzada la atención (proceso de control y dirección) se pone en marcha la repetición.

En este primer apartado existen dos variantes de la misma estrategia:

**A. Escala de estrategias de adquisición de la información.**

*A.1 Estrategias atencionales.* Consta de las siguientes tácticas de adquisición:

- *Subrayado lineal.* Es una técnica que sirve para destacar el contenido más relevante de un texto. Se emplea a través de un trazo por debajo de las palabras (Cuenca y Vargas , 2010).
- *Subrayado idiosincrático.* Resulta de señalar lo más importante a partir del uso de distintos recursos como los colores, las formas, los diversos signos, etc. Cada lector priorizará el tipo en función a su forma de establecer una relación pertinente del texto (Soto y Soto , 2008).

- *Epigrafiado*. Son las diversas anotaciones que se realizan en el texto para contribuir con la claridad. Los ejemplos básicos son las notas en los márgenes de las hojas (Román y Gallegos, 2008).

A.2 *Estrategias de repetición*. Les corresponden las siguientes tácticas de adquisición:

- *Repaso en voz alta*. Repetir como para un público lo que estamos leyendo para que la información se retenga con mayor éxito debido al desarrollo de la memoria de tipo auditiva (Bonilla, 2012).
- *Repaso mental*. El material de estudio es evocado a partir de su internalización. Ayuda a recordar y aprender lo que favorece su eficacia. Además, existe una reflexión sobre lo leído a partir de la selección de recuerdo acerca de lo más importante (Tobar, 2014).
- *Repaso reiterado*. Se entiende como la capacidad para volver a revisar reiteradamente el tema. Conforme se evoca o utiliza el material almacenado, existe una relación proporcional a incrementar su fijación en la memoria dada la utilidad de este (Tobar, 2014).

**B. Escala de estrategias de codificación de información.** Codificar se entiende como transformar un código o crearlo. Estas son:

B.1 *Estrategias de nemotecnización*. Existe relación de los términos a recordar para formar textos mayores. Básicamente está formada por los acrósticos, acrónimos, rimas, muletillas, loci (recuerdo nemotécnico) y palabras clave.

- *Nemotecnias*. Como proceso cognitivo, consiste en propiciar una relación tipo asociación con el objetivo de evidenciar un recuerdo. Según Bransford y Stein (1987), la manera de representación es

mayoritariamente verbal y en menor medida icónica.

*B.2 Estrategias de elaboración.* Se relaciona con la información entre lo que figura en el texto y nuestros conocimientos previos. Se pueden construir inferencias a partir del discurso literal, incluso parafrasear lo estudiado para reiterar la información con nuestros propios términos.

A este grupo pertenecen las siguientes tácticas de codificación:

- *Relaciones intracontenido.* Se enfoca en la comprensión de las estructuras semánticas internas a partir del reconocimiento de las ideas importantes y las ideas secundarias que pueden surgir del objeto de estudio, sea el caso de un texto (Álamo, 2016).
- *Relaciones compartidas.* Esta estrategia es de tipo compleja y busca asociar la información nueva con la ya existente en nuestros esquemas cognitivos, conocimientos previos. De acuerdo con Román y Gallegos (1991), este mecanismo tiene la capacidad de durar más en consonancia con la elaboración y la organización que el sugerido por las nemotecnias.
- *Imágenes.* Funciona como herramienta para mejorar el recuerdo. Es fundamental en el conocimiento declarativo, procedimental y condicional. No tiene restricciones en tanto al material verbal y permite el desarrollo de la creatividad (Aaker & Mayer , 1982)
- *Metáfora.* Es un recurso de contenido que consiste en la comparación indirecta de dos elementos que tienen características en común o son susceptibles de ser vinculadas. Esta asociación facilita el recuerdo a partir de sus equivalencias de acuerdo con lo más conocido para el

sujeto. Como afirma Petrie (1979) existen dos tipos: la metáfora comparativa y la metáfora interactiva. Esta última permite la producción de nuevas estructuras cognitivas.

- *Aplicaciones.* Consiste en utilizar el material almacenado para que a través de la práctica se pueda cimentar la relación entre lo conceptual y lo pragmático (Real Academia Española, 2001).
- *Autopreguntas.* Es un estrategia cognitiva que consiste en la formulación de preguntas de manera personal o propuestas por el profesor, con el objetivo de realizar un seguimiento de la comprensión de un texto. Se pueden formular en cualquier momento del proceso de la lectura. Permite el desarrollo de la inferencia y la retroalimentación (Román y Gallegos, 1994).
- *Paráfrasis.* Es una construcción que expresa un contenido similar a otro. Cumple con tener un diferente orden sintáctico. Se emplea para comprobar la comprensión de un material o tratar de aclararlo si es difícil de comprender. Suelen ir anotaciones al lado de cada párrafo o en la parte final de la hoja. Permite la asociación de tipo complejo, ya que evita la memorización (Fuchs, 1982; Gallego Rico, 1988; Hiz, 1964; Mayor, 1980).
- *Agrupamientos.* Consiste en agrupar a través de las semejanzas o diferencias con base en atributos en común (Peñaloza, González y Mora, 2015).

*B.3 Estrategias de organización.* Obedecen a las características del estudiante y sus intereses para organizar información. Estas estrategias de organización pueden

ser resúmenes y esquemas, secuencias lógicas, mapas conceptuales (Novak) y organizadores como matrices, diagramas en V, etc.

Son tácticas de codificación:

- *Secuencias*. Consiste en seguir un orden lógico de estructura relacional como por ejemplo causa-efecto, problema – solución, antecedente - consecuente, etc (Díaz, 2013).
- *Mapas conceptuales*. Es la representación de la información a través de una organización jerárquica de conceptos que sirve como insumo para estructurar el pensamiento. De acuerdo con Novak (1998) cada palabra es una “etiqueta” que sirve para representar al concepto.
- *Diagramas*. El diagrama es un gráfico que se utiliza para hacer más sencilla la comunicación y la información sobre un proceso determinado. Sirve para explicar, y los hay de diferentes tipos. Algunos ejemplos son diagrama de flujo, mapa conceptual, cuadro sinóptico, diagrama floreal, diagrama de fase, etc (Geva, 1980).

**C. Escala de estrategias de recuperación de información.** Posibilitan la localización de la información para producir respuestas. Estas pueden ser:

*C.1 Estrategias de búsqueda.* Comprende la búsqueda de contenidos al interior de la memoria. Los organizadores visuales permiten que exista un orden que favorece la reconstrucción de los datos solicitados. Estas tienen gran utilidad porque permiten cierto facilismo para ubicar palabras y poseer dominio sobre los significados derivados de estas o la relación entre términos.

A este grupo corresponden las siguientes tácticas de recuperación:

- *Búsqueda de codificación*. Se caracteriza por buscar información a

partir de códigos preelaborados y que son útiles dentro del contexto en el que se utilicen. El material evocado debe ser pertinente con los fines del evento. Estos códigos pueden ser imágenes, dibujos, metáforas, nemotecnias, ideas principales, secuencias, etc (Strauss y Corbin, 2008)

- *Búsqueda de indicios.* En esta estrategia se hace uso de la evocación a partir de la relación entre temas, episodios, anécdotas u otros datos, con el objetivo de que se haga más sencillo el recuerdo. La base de esta estrategia está basada en insumos que surgen de manera ocasional o intencionada sin algún grado fijo de intencionalidad ( Real Academia Española, 2001).

*C.2 Generación de respuestas.* Está relacionada con la planificación de las respuestas. Se espera que el sujeto pueda evocar lo estudiado, localizar información a partir de las estrategias ya aplicadas. Busca darse cuenta del producto o respuesta que emitirá. Está fuertemente vinculada con el recuerdo.

- *Planificación de respuestas.* Consiste en preparar una respuesta de acuerdo con los insumos que se tiene. Estas no deben ser literales sino expresadas a partir de la propia codificación y tener un orden lógico (Lewis, 2004).
- *Respuesta escrita.* En esta estrategia se tiene en cuenta la edición del material a presentar. El aspecto formal se hace evidente a partir de criterios como orden, limpieza, pulcritud. Parte de la organización, la planificación y el desarrollo consciente para su presentación (Ministerio de Educación Pública, 2011).
-

**D. Escala de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.** Esta estrategia brinda el soporte de las tres anteriores. Son estrategias de apoyo al procesamiento de la información:

*D.1 Estrategias metacognitivas.* En estas se vinculan el conocimiento y el control acerca de sus propios procesos. Esto se entiende como el dominio del proceso de cognición para derivarlo en reflexión de tipo declarativo, procedimental o condicional. Todas apuntan al automanejo de las estrategias basándose en la posibilidad de tomar el aprendizaje y hacerlo funcional. A esta corresponden las siguientes tácticas de apoyo:

- *Autoconocimiento.* Consiste en el conocimiento acerca de las actividades realizadas por uno mismo. En esta capacidad de tipo introspectiva se potencia el reconocimiento de uno mismo y de sus acciones. Es importante la reflexión sobre el proceso de desarrollo de las estrategias antes mencionadas (Navarro, 2009).
- *Automanejo.* Esta estrategia está íntimamente relacionada con la toma de decisiones. El sujeto analiza las posibilidades de realización en función de las estrategias empleadas. Considera la eficacia en la toma de decisión (Aliaga, 1992).

*D.2 Estrategias socioafectivas.* Están íntimamente ligadas con el afán motivacional y las pretensiones personales resumidas en el interés (García, 2002). Dentro del análisis de esta estrategia se puede señalar que atañen a lo social, afectivo (Cabañas, 2008) y a la motivación.

Es decir, están enfocados en la activación, la regulación y el mantenimiento del comportamiento hacia el estudio (Gallego, 2004).

A esta corresponden las siguientes tácticas de apoyo:

- *Motivación intrínseca/ extrínseca.* La primera consiste en la voluntad, el deseo y la inspiración como mecanismo para sentirse desarrollado con uno mismo. La segunda es el conjunto de acciones intencionadas con el objetivo del reconocimiento externo (Reeve, 1994).
- *Interacciones sociales.* Aquí el sujeto es capaz de formar relaciones interactivas entre pares. De esta forma surgen los trabajos colaborativos donde prima la participación, el dinamismo y la responsabilidad. La base de esta estrategia es la comunicación asertiva para el buen desarrollo de las interacciones (Arias, 2009).
- *Autoinstrucciones.* Son definidas como aquellas verbalizaciones internas que estarán dirigidas a uno mismo, permitiéndose guiar la conducta propia esta es una técnica cognitivo conductual que puede modificar pensamientos que el sujeto pone de manifiesto luego de una tarea o enfrentamiento. En función a esta se espera obtener pensamiento y conductas más saludables. (Martinez, 2017, p. 30)
- *Contradistractores.* “Permiten controlar la ansiedad, la autoestima, la autoeficacia, etc” (Maldonado, Aguina, Nieto, Fonseca,Shardin y Cadenillas, 2018, p. 419).

### **2.2.2 Enfoques de la comprensión lectora**

Concebir un enfoque es centrarse en la postura determinada con rasgos valorativos. A propósito de la comprensión lectora se reseña a Cassany (2006) hasta tres enfoques considerados como modelos considerados pertinentes para su análisis.

**A. Enfoque lingüístico.** El aporte que subyace desde este marco consiste en considerar que los significados de las palabras y oraciones que originan los significados del texto.

De acuerdo con Cassany (2006) “recuperar el valor semántico de las palabras y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores” (p. 25). En esto consiste el proceso de lectura. Con esta información se entiende que todo lector debe, en primera instancia, reconocer los significados que deben ser similares en cada proceso (entender lo mismo) a partir de la información que proporciona el texto.

**B. Enfoque psicolingüístico.** La psicolingüística es una ciencia que pertenece a la lingüística y se encarga de estudiar al lenguaje bajo la manera como este se comprende, produce, adquiere y pierde. El nombre deriva de la convergencia de dos ciencias: psicología y lingüística.

Una de las primeras tareas es explicar la forma en cómo nuestro cerebro comprende los mensajes emitidos por otros bajo la vía oral (textos orales) o visual (textos escritos) según sea el caso. Como parte de los procesos de la cognición surge un enfoque en la década de los setenta para quienes la comprensión de textos se da como producto de la relación de las unidades léxicas y sintácticas. El postulado básico consiste en sostener diversos significados a partir de un texto general con intervención prioritaria de los conocimientos previos. Todo esto condiciona una variada interpretación de la lectura; puesto que, puede llevar a formular diversas hipótesis, aplicar deducciones, generar opiniones, etc (Cassany, 2006).

**C. Enfoque sociocultural.** El estudio del contexto situacional, aprendizaje en sociedad o la relación del sujeto con la cultura son los cimientos de este enfoque.

Es importante conocer que el lector no desarrolla solo procesos cognitivos dentro del proceso de la lectura; sino que, además, por ser un ser social está sujeto al entorno y por tanto es portador de un significado que lo propicia este. Dentro de cada cultura tendrá un valor significativo propio. Muchos de los significados son entendidos bajo condiciones situacionales con códigos que solo se entienden dentro de un grupo social específico y en este radica el valor del enfoque. No todo lector entenderá lo mismo si no se somete a la comprensión de la lectura del otro.

***D. El enfoque comunicativo.*** El enfoque comunicativo se inicio en los años 70. Surgió producto de un cambio en la forma de concebir la enseñanza de la lengua y el aprendizaje de una nueva. Con esto se buscaba renovar la concepción estructural-tradicionista del proceso de aprendizaje. Para esta corriente la lengua es considerada un instrumento de comunicación y deja de lado la idea de lengua como objeto de conocimiento (García, Martínez & Matellanes, 2003). En ese sentido, la lengua no es el vehículo de estudio único y determinante. El enfoque metodológico no se centra en estudiar las reglas que definen el proceso de la comunicación; sino que debe significar un recurso para construir el acto de la comunicación. De esta manera el lenguaje se vuelve funcional y aplicativo para utilizarlo dentro de un contexto específico.

En este enfoque el estudiante es el generador de actos de habla con la posibilidad de conseguir resultados factibles de acuerdo con su contexto. Por lo tanto, el estudio de la lengua y la comunicación pasan a trascender por el hecho de no restringir su aprendizaje en la repetición; sino en la posibilidad de generar procesos comunicativos.

a) *Competencias comunicativas.* Una competencia se define como una aptitud

para conseguir logros en función de la capacidad para comprender textos y producirlos. De acuerdo con Canale (1995), se propone cuatro áreas para la competencia comunicativa. Estas son de conocimiento y habilidad:

- *Competencia gramatical*. Enfocada en la comprensión y expresión literal de las expresiones lingüísticas.
- *Competencia sociolingüística*. Se centra en el estudio del ambiente o el contexto como búsqueda del sentido de un significado o su adecuación en un medio de contextualización apropiado.
- *Competencia discursiva*. Es la aptitud que permite otorgarles a los textos la coherencia y la cohesión pertinentes de modo que sea comprensible. La suma de las partes debe cumplir con ciertas normas que evidencien una relación lógica-estructural. Para estos fines existen los mecanismos de referencia, los marcadores discursivos, etc.
- *Competencia estratégica*. Se construye a partir del análisis del empleo de los recursos verbales y los no verbales con el fin de reflexionar sobre los errores en el proceso comunicativo para su posterior edición. Estos fallos se pueden dar a nivel de comprensión como de expresión.

De acuerdo con el Minedu (2015), el currículo sigue los lineamientos del enfoque comunicativo donde los estudiantes emplean la lengua en contextos específicos bajo situaciones reales en las que se producen y reciben textos completos conforme con sus intereses.

Desde la teoría cognitiva, el enfoque comunicativo responde a promover a la comunicación como un instrumento para la producción indeterminada del conocimiento. Por tanto, no se estudia a la lengua ni al proceso de la

comunicación desde su funcionamiento, ni las reglas ni componentes teóricos, sino que se van empleando estas para contribuir con la constante interacción y poder contribuir al conocimiento.

**2.2.3 Procesos cognitivos relacionados a la comprensión lectora.** De acuerdo con Molina (2008), existen dos formas de procesamiento de la información: el procesamiento de la información ascendente y el procesamiento de la información descendente.

El primero se sostiene en el idea de concebir a la lectura como un proceso gradual y seleccionado en niveles que parte desde el nivel primario con la decodificación de la información hasta el nivel superior donde se llega a la comprensión cabal del texto. La premisa permite aseverar que el proceso de comprensión lectora es complejo y gradual donde en cada etapa se debe asegurar el desarrollo de cierta capacidad o adquisición de una destreza. También se entiende que el sistema cognitivo y sus procesos se desarrollan de manera secuencial.

El segundo, se encuentra basado en las teorías psicológicas de Goodman (1976). Sostiene que el acto de leer se somete a un juego de la mente en el que la inferencia desempeña un papel importante a través del desarrollo de estrategias como la predicción, la hipótesis, el muestreo o la adivinación. Claramente emplea mecanismo más sofisticados del pensamiento en el que se deben considerar las experiencias previas para proponer supuestos.

González (2004) presenta dicotomías a considerar como las siguientes:

- a) **Decodificar versus extraer significados.** Se entiende que luego de incorporar a nuestros esquemas los elementos gráficos o sonoros, es de

vital importancia ser capaz de extraer el significado sea que explícito o implícito.

- b) **Aprender a leer versus leer para aprender.** La primera frase se relaciona con los materiales, métodos, herramientas o estrategias que permiten el desarrollo de la comprensión lectora, funcionan como andamios. De otro lado, leer para aprender tiene que ver con procesos mentales basados en adquisición y conocimiento de la información de un texto.
- c) **Comprensión completa versus comprensión incompleta.** “Activar el conocimiento previo, encontrar la organización subyacente y modificar las estructuras mentales incorporando la nueva información” (González, 2004 p. 16). De esta manera se define la comprensión completa. En la incompleta solo se llegan a desarrollar algunos procesos.
- d) **Comprensión superficial versus comprensión profunda.** La raíz de la diferencia entre ambos conceptos radica en la profundidad de comprensión. Mientras que la primera abarca procesos de orden bajo o inferiores; en el segundo se desarrollan procesos mentales de orden superior como el pensamiento crítico.

#### **2.2.4. Comprensión lectora.**

La capacidad para comprender textos escritos es el resultado de todo proceso de comprensión lectora. En esta se exigen condiciones por parte de ambos agentes: el texto y el lector. Los primeros están vinculados con la claridad, la precisión, el tipo de lenguaje, la adecuación del texto, la concreción del escrito, la extensión y las motivaciones del lector para disfrutar del proceso lector. Aquí se

tiene éxito siempre y cuando haya la certeza de que el lector está construyendo el razonamiento vinculado al contenido del escrito.

De acuerdo con Cooper (1990) citado por Oré (2012), “la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta junto a la información almacenada en su mente” (p. 34). Para Aliaga citado por Oré (2012), “la comprensión lectora es algo más complejo, que involucraría otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido” (p.34). Con esta definición se intenta concebir otras maneras de comprensión de la información más allá del plano literal o relacional básico.

Pinzas (2001) señala que este proceso de lectura es tan igual a un proceso de construcción dado que es el sujeto es quien otorga significado o conocimiento personal para ir estructurando el modelo textual. Este dinamismo permite asegurar el desarrollo de otras habilidades como la imaginación, la interpretación, etc. que se adquieren en una primera etapa denominada comprensión a nivel literal. Esta se entiende como la información primaria o aquel conocimiento explícito del texto. Esta base se utiliza como andamio para la producción de inferencias y otras capacidades dentro del proceso lector.

Esta interpretación se encuentra enmarcada por las experiencias previas y los valores que posee la persona dentro de un contexto socio cultural determinado, por lo tanto, se puede considerar que la interpretación realizada por la persona va a ser compartida por el grupo que integra el contexto. Este consenso posibilita la definición de líneas de significados a partir de la lectura (Solórzano y Moreno, 2011, p. 3).

Por lo citado, se entiende que el sujeto lector va construyendo, integrando, acomodando e interactuando constantemente con el texto. Este dinamismo es un proceso complejo y dependiente de otras condiciones que surgen del propio texto.

La lectura es una actividad transversal, por ende, importante en la vida de los seres humanos. Desde siempre esta actividad se va enriqueciendo producto de los conocimientos y experiencias previas que va incorporando el lector y que le permiten vincularse con el texto de manera más familiar, acorde con esa información nueva.

Pinzas (2001) dentro de sus estudios de investigación en esta línea ha podido demostrar que existe una fuerte relación entre los esquemas previos o ya existentes y la información que se va ingresando, que alimenta a su capacidad de comprensión textual.

Ahora bien, los textos presentan distintas intenciones o propósitos como informar, entretener, argumentar, describir, etc. y existen a su vez diversas clasificaciones. Sea cual sea el caso, se advierte la necesidad de dominar cierta metodología para hacer frente a esta diversidad. En mención a lo descrito, Solé (2004) afirma que es contundente la relación entre las intenciones y la lectura, ya que todo el proceso de comprensión está orientado a los objetivos que el autor ha determinado desde sus motivaciones o propósitos particulares. También menciona que pueden llegar a existir la misma cantidad de objetivos y lectores en distintas situaciones, lo que conlleva a pensar en la diversidad de interpretaciones a las que puede conducir un mismo texto.

Pero existen algunos objetivos que son generales (como se cita en Llanos, 2010). De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (2015), el enfoque que

se propone para el desarrollo de la comprensión lectora es el de tipo comunicativo textual. Donde los actos comunicativos se vuelven funcionales y existen de acuerdo con dos perspectivas: cognitiva y sociocultural.

La perspectiva cognitiva tiene que ver con el lenguaje que existe como elemento de adquisición de conocimiento. Mientras que el sociocultural medita “sobre el significado social de los usos comunicativos, las variables culturales que las condicionan y determinan, además del sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas” (Ministerio de Educación, 2015, p.15).

**2.2.4.1 Niveles de comprensión.** Atendiendo a la clasificación realizada por Pinzas (2003), los niveles de comprensión que se han optado para la presente investigación por considerarlas como cimientos, además respaldado por Llanos (2010) en su instrumento de recolección son dos: el nivel literal y el nivel inferencial.

**A. Nivel literal.** Atiende a la información explícita que se extrae del texto tal como se presenta (de forma literal). Se aleja de la subjetividad y se presentan secuencias de acciones, identificación del tiempo en el que ocurren los hechos, así como de los espacios. Se asume la condición de reconocer las palabras con mayor significancia (palabras clave) que permiten su reorganización.

Según Gordillo & Flores (2009), este es el nivel más básico donde “El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto” (p. 97). Este se basa en la descripción de los elementos presentados a nivel explícito. Permite reconocer la ubicación de espacios, tiempos y realizar algunas relaciones como la comparación o segmentación de hechos.

Tal como lo manifiestan Solé (1987), Márquez, Sardá y Sanmartí (2006), Pinzas (1999) y Smith (1989), aquí los lectores se caracterizan por identificar la cantidad de párrafos y su distribución, los personajes y sus características, el orden en el que se suscitan los hechos del enunciado, y establecer los niveles de las ideas y/o temas (sean principales o secundarios).

De acuerdo con Pérez (2005) “El lector requiere la capacidad de categorizar personas, lugares, objetos; elaborar resúmenes, reproducir de manera esquemática el texto” (p. 123). Lo que permite establecer un nuevo orden de las ideas expresadas por el autor que conlleva a interactuar con el texto bajo procesos de relación.

Para Márquez, Díaz, Ricardo & Fuentes (2016), este podría ser un segundo nivel dentro del nivel literal. Se concibe una lectura a profundidad para apropiarse de esta y reorganizarla de manera conveniente para los diversos fines propuestos.

Como parte de las tácticas para reconocer la comprensión de los textos a nivel literal tenemos:

- *Localización de información específica y sencilla del texto en función del narrador, los actores, los personajes.* Se busca hallar información sobre las características tanto físicas como psicológicas de los sujetos del texto en virtud del contenido explícito, las acciones desarrolladas, sus motivaciones, gustos o preferencias.
- *Localiza e integra algunos pasajes de información en textos de temática desconocida.* Este indicador puede reorganizar la información relevante en secuencias lógicas con los datos proporcionados. Identifica ideas del texto y le atribuye un grado de importancia.

- *Relaciona información con la que no está familiarizado.* Tiene como finalidad establecer una asociación de concepto y significados a partir de datos que no conoce pero que el texto permite identificarlos y otorgarle un sentido. De esta forma el estudiante se nutre con nueva información a partir del descubrimiento de la relación.

**B. Nivel inferencial.** La información que se extrae del texto no es de manera directa. Corresponde al dato implícito donde el sujeto lector debe realizar cierto proceso mental como la deducción o inducción para comprender la información proporcionada. Este proceso se llega a dar una vez asegurada la comprensión del primer nivel. Gordillo y Flores (2009) sostienen que aquí se busca llegar a conclusiones. Ambos consideran que está poco desarrollado debido a su alta complejidad de abstracción. Lo ideal es conseguir tal capacidad para relacionarla con otros contenidos. Para superar tal impase, Irrazabal (2010) manifiesta que solo la información explícita del texto va a permitir identificar los mecanismos de cohesión y coherencia; por ello, un proceso mayor e importante sería elaborar inferencias.

De acuerdo con Condemarín (1995), existe una fusión entre la experticia del sujeto y el desciframiento de las conjeturas que el autor probablemente haya añadido con el objetivo que se interprete sus intenciones o motivaciones al escribir. Toda comprensión se constituye a partir de la representación integrada y coherente de distintos elementos; sin embargo, existen otros procesos que no figuran y que el lector tiene la necesidad de completar con diversos mecanismos.

Las inferencias organizan de manera estructural el pensamiento (Pérez, 2005). Esto indica que a medida que se lee, la mente va desarrollando procesos

cognitivos de decodificación y codificación de información con el objetivo de relacionar datos entre la información nueva y la existente para comprender el sentido del texto.

Algunos comandos que se utilizan al momento de formular preguntas para identificar el nivel de comprensión en inferencia son:

- ¿crees que...?
- ¿piensas que...?
- ¿si hubiera pasado lo contrario...?
- ¿cuál crees que sea...?
- ¿qué hubiera dicho o hecho?

Entonces, la comprensión es un proceso complejo en el que se incluyen medios inmediatos y otros de mayor elaboración. En este nivel se desarrollan ciertos indicadores que señalan el nivel de inferencia alcanzado. Estos son:

- *Deduce a nivel elemental hechos, significados del uso de palabras o expresiones a partir del contexto.* Consiste en otorgarles un sentido a los términos que se desconocen a partir de los datos que no brinde el texto. Para ello es importante guiarse del contexto.
- *Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto.* Con la información proporcionada se pueden reconocer mecanismos de relación lógica para hallar la intención del texto.
- *Realiza deducciones y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto.* En esta táctica se desarrolla la capacidad de síntesis y análisis con el objetivo de realizar inferencias

sobre las ideas principales, el tema, la intención del texto, el propósito. Además, se puede identificar información que no guarda relación con el resto a partir de la comparación de información no explícita.

También existen otros niveles como el crítico, en el que se apela a la reflexión, la interpretación, la subjetividad del lector y la valoración de la forma y el contenido para emitir un juicio de valor sobre lo leído. En la investigación en curso se asumen los dos primeros niveles por ser la base del proceso de comprensión (Llanos, 2010).

Además, al ser un proceso complejo, otras operaciones mentales están inmiscuidas dentro de la actividad que, como se percibe, engloba muchos componentes que deben de articularse para tener la comprensión global a través del involucramiento de todos sus niveles. Se pueden mencionar a:

- ***Procesos perceptivo.*** Alineados al recojo y análisis de la información para derivar en su procesamiento.
- ***Procesamiento léxico.*** Funciona como el responsable de relacionar el significado con la palabra.
- ***Procesamiento sintáctico.*** Se expresa a partir del manejo de las reglas que rigen la gramática que nos permiten concluir la forma como se organizan las palabras en una estructura mayor.
- ***Procesamiento semántico.*** Basado en el recojo del mensaje para aprehenderlo al esquema cognitivo del lector.

Así se evidencia que cada proceso da carácter de validez al siguiente. Empezando desde lo concreto o literal hasta la incorporación paulatina dentro del campo inferencial.

De acuerdo con Pinzas (2003) en la percepción se recoge el mensaje, luego se analiza la función del significado de la palabra dentro del contexto, posteriormente se entiende cómo se relacionan estos significados para que, por último, se le otorgue un sentido al texto y el lector se apodere de él. Se entiende así que este proceso es sumamente dinámico.

Para entender a cabalidad un texto, resulta necesario tener una visión clara del sentido integral del mismo (De Vega, 1990). En el significado global, al ser interactivo, existe la posibilidad de una metalectura, proceso que implica ir más allá de lo que el texto dice, y esto basado en la experiencia del lector para interpretar significados distintos a los que el autor quiso dar a entender.

**2.2.4.2 Variables en la comprensión lectora.** Existen diversas variables en el proceso de la comprensión de textos que coadyuvan a tener un panorama más amplio y a su vez sirven como herramientas para entender el porqué de la complejidad de este. Para tal fin se tomó la clasificación elaborada por Mayor, Suengas, González & Márquez (2004).

**A. Variables contextuales.** A su vez estos están conformados por:

- El libro de lectura es el objeto mismo de estudio a partir de que constituye el medio de interacción por excelencia. Se ha tener en cuenta la forma y el fondo de este.
- El contexto institucional basado en las relaciones que se establecen entre el docente y los estudiantes además la de estos últimos entre sí. Por su parte Wigfield y Asher (1984) convienen en aceptar las expectativas del docente y su preocupación constante en el aprendizaje del alumno y esto aunado a la motivación de este en virtud del esfuerzo

que hace su maestro por que aprenda. También se señala que, a medida que guste por pertenecer a un grupo, este va a influir en él a partir del ritmo de aprendizaje que el grupo tiene y en sus intereses hacia la lectura.

- En el ambiente sociocultural es relevante, ya que integra todas las condiciones previas al proceso mismo de la lectura. González (2004) sostiene que la exposición a los diferentes usos del lenguaje, como los que se encuentran producto del nivel educativo de los padres, valorará el éxito académico de los estudiantes. Con esto se otorga experiencia al lector y se espera que el aprendizaje se vaya desarrollando, en tanto los resultados verifiquen su logro en la comprensión.

**B. Variables subjetivas.** Son los conocimientos previos del lector que tienen influencia en la información que maneja respecto al tema derivado del texto y en la tipología. Según González (2004) afirma que es importante el conocimiento previo en sí, pero lo más importante son las condiciones que aseguren su activación y posterior aprovechamiento de este.

Pinzas (2003) sostiene la idea del control del texto. Su lógica sostiene que mientras mayor sea el control del uso de estrategias; mayor probabilidad de poseer rasgos característicos de buen lector.

**C. Variables de actividad.** Signadas por las motivaciones relacionadas a los logros previstos en el tipo de texto al que se enfrenta y luego a la coherencia entre estas y los recursos de los que dispone.

## **CAPÍTULO III**

### **SISTEMA DE HIPÓTESIS**

#### **3.1 Hipótesis general**

- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.

#### **3.2 Hipótesis específicas**

- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.
- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en codificación de información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.
- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.
- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en apoyo a la información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

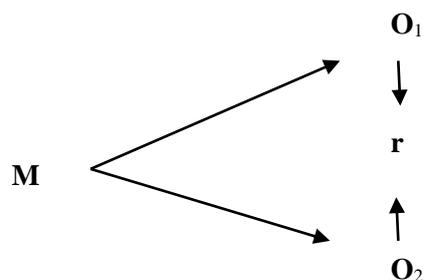
#### 4.1 Tipo y nivel de investigación

La investigación acerca de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora corresponde a un estudio correlacional; puesto que “(...) se asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández, 2016, p. 92).

Además, es de naturaleza cuantitativa que sirve para recoger información con base en hechos observables sujetos a medición y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis preestablecidas.

#### 4.2 Diseño de investigación

El diseño es de tipo no experimental; debido a que, “(...) no se realiza la manipulación deliberada de variables y donde solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p.149)



Donde:

**M** = Muestra

**O<sub>1</sub>** = Observación de la variable 1

**O<sub>2</sub>** = Observación de la variable 2

**r** = Correlación entre dichas variables

#### **4.3 Población y muestra investigada**

De acuerdo con Ramírez (1997), existe la posibilidad de considerar a todos los sujetos de estudio en la investigación como un total; por ello la población es considerada como muestra.

En este caso se realizó la muestra censal ya que participó el 100% de la población por ser un grupo accesible para los fines del estudio. La población (muestra) está conformada por 64 alumnos ingresantes a una escuela de formación artística en educación superior de Lima correspondiente al periodo académico 2018-2.

#### 4.4 Operacionalización de las variables

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala Valorativa
Estrategias de Aprendizaje	Gargallo López et al. (2009) indican que las estrategias de aprendizaje son un constructo que incluye procesos cognitivos de procesamiento de la información, como son los de adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación. Se	Son las respuestas a una serie de preguntas que permiten medir en el alumno el nivel de adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información medidos a través de un cuestionario.	Estrategias de adquisición de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Subrayado lineal</li> <li>✓ Subrayado idiosincrático</li> <li>✓ Epigrafiado</li> <li>✓ Repaso en voz alta</li> <li>✓ Repaso mental</li> <li>✓ Repaso reiterado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1-3-11</li> <li>5-8</li> <li>6-7- 10</li> <li>2 – 9</li> <li>13-14-16-19</li> <li>4-15-17-18</li> <li>12-20</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escala de Estrategia de Aprendizajes</li> <li>ACRA</li> </ul>	<p><i>Criterio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a.-Nunca o casi nunca</li> <li>b.-algunas veces</li> <li>c.-Bastantes veces</li> <li>d.-Siempre o casi siempre</li> </ul>

pueden definir las estrategias de procesamiento de la información como “secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”.

Estrategias de Codificación de la Información	✓ Nemotecnias	43-44-45-46
	✓ Relaciones intracontenidos	3-4-5-29
	✓ Relaciones compartidas	8-9-10
	✓ Imágenes	11-12-13
	✓ Metáforas	14-15
	✓ Aplicaciones	6-7-16-17-18-19
	✓ Autopreguntas	21-22-23-27-28
	✓ Paráfrasis	20-24-25-26
	✓ Agrupamientos	30-31-32-33-34-42
	✓ Secuencias	35-36
✓ Mapas Conceptuales	38-39	
✓ Diagramas	1-2-37-40-41	

*Análisis*  
*Cuantitativo*  
*de Las*  
*Escalas de*  
*Estrategias*  
*de*  
*Aprendizaje*

***Respuesta***  
***a:*** valor 1

***Respuesta***  
***b:*** valor 2

---

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

---

---

Comprensión lectora	<p>“La capacidad de un individuo para analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos</p>	Nivel literal	<p>✓Localiza información específica y sencilla en el texto en función del narrador, los actores, los personajes</p>	1 – 3 - 11	<p>Previa Prueba escrita</p>	<p>(0 – 25)</p>
			<p>✓Localiza e integra algunos pasajes de información en textos de temática conocida.</p>	6 – 10 - 17	<p>Básico</p>	<p>(26-38)</p>
			<p>✓Relaciona información con la que no está familiarizado</p>	13 – 14 – 15	<p>Suficiente</p>	<p>(38-65)</p>
			<p>✓Deduce a nivel</p>	2-9 – 12 – 16		

---

---

que le permitan intervenir activamente en la sociedad”.

elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto.

Esta definición la presentan los integrantes del comité de diseño de ENLACE MS (2012)

Nivel inferencial

✓Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto. 5 – 7 – 19 – 20

✓Realiza deducciones y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto. 4 – 8 - 18

---

#### 4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con el diseño de investigación, el estudio busca establecer relación entre dos variables (correlación). Para este fin se emplearon los siguientes instrumentos:

1. **Escala de estrategias de aprendizaje ACRA.** Este instrumento está compuesto por 119 ítems en español, clasificados en cuatro escalas independientes (adquisición de información, codificación de información, recuperación de la información y apoyo al procesamiento de la información) que permiten obtener información sobre los puntajes de las estrategias de aprendizaje que poseen los alumnos de una escuela de formación artística en Lima. De la misma forma, cada ítem es decodificado bajo la escala de medición Likert con cuatro niveles: A (nunca – casi nunca), B (alguna vez), C (bastantes veces) y D (siempre).

La prueba ACRA cuenta con los criterios de validez y confiabilidad requeridos para los instrumentos de investigación científica.

La consistencia interna (fiabilidad) de este instrumento se calculó bajo el coeficiente de Alfa de Cronbach para ítems politómicos. Las escalas obtuvieron los siguientes puntajes: adquisición de la información (0.71), codificación de la información (0.91), recuperación de la información (0.84) y apoyo al procesamiento de la información (0.90).

En otros estudios como el de Ecurra, Delgado, Sotil, et al. (2004) se realizó el análisis psicométrico de confiabilidad generalizada del ACRA bajo el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, cuyo valor final es de =0.89.

Para el estudio de Wong, Livia & López (2019) se realizó el análisis psicométrico de las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) en alumnos de tres universidades peruanas. El método estadístico que siguieron fue el sugerido por Siegel y Castellan (1995). La confiabilidad alcanzada del total de las escalas es de .70, lo que se interpreta como una alta consistencia. En cada escala se obtuvieron los siguientes valores de significación: adquisición (0,818), codificación (0,929), recuperación (0,873) y apoyo (0,926).

Además, el análisis también se realizó bajo el coeficiente de Spearman-Brown con los siguientes resultados: un puntaje de 0,723 en adquisición, 0,856 en codificación, 0,785 en recuperación y 0,831 en apoyo.

De la Fuente & Justicia (2003) realizaron en España un estudio con el objetivo de validar una versión abreviada de la Escala ACRA con alumnos universitarios. Para tal fin emplearon el análisis factorial exploratorio de primer y segundo orden y calcularon los índices de fiabilidad. El resultado arrojó que se tenía una estructura factorial diferente al instrumento original (escala ACRA). El porcentaje de varianza explicada es considerable con un menor número de ítems. La fiabilidad obtenida es aceptable, especialmente en las dos primeras dimensiones de la escala.

De acuerdo con la teoría de Hernández (2014), el instrumento cumple con los requisitos de coherencia y consistencia en tanto indica la capacidad para su construcción. Además, el valor del coeficiente de Cronbach (> 0.70) es significativo; por lo tanto es considerado como aceptable.

## FICHA TÉCNICA

**Nombre:** ACRA Escala de estrategias de aprendizaje

**Autores:** J. Román y S. Gallegos

**Año:** 1994

**Administración:** Individual y/o colectiva

**Tiempo de duración:** 45 a 60 minutos aproximadamente

**Contenido:** Está constituido por cuatro dimensiones: adquisición de la información (25 ítems), codificación de la información (46 ítems), recuperación de la información (18 ítems) y apoyo al procesamiento de la información (35 ítems).

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

**Consistencia interna:** Coeficiente alfa de Cronbach = 0.89

**2. Prueba de comprensión lectora.** El instrumento que se aplicó se denomina *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria* fue generado por la investigadora Olimpia Llanos Cuentas (Llanos, 2008) bajo el enfoque comunicativo textual.

Este consta de cuatro textos de temática e intención variadas con 20 ítems que miden la comprensión lectora en estudiantes de educación superior.

La prueba permite medir dos niveles de comprensión de textos: el literal y el inferencial (nueve preguntas miden el primero y once, el segundo).

Estas, a su vez, permiten organizar la medición en tres niveles: previo, básico y suficiente.

El nivel literal está conformado por los siguientes indicadores:

- Localización de información específica y sencilla del texto en función del narrador, los actores, los personajes. (Ítems 1,3,11)
- Localiza e integra algunos pasajes de información en textos de temática desconocida. (Ítems 6,10,17)
- Relaciona información con la que no está familiarizado. (Ítems 13, 14 y 15)

El segundo nivel (inferencial) está integrado por los indicadores:

- Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto. (Ítems 2,9,12,16)
- Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto. (Ítems 5,7,19,20)
- Realiza deducciones y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto. (Ítems 4,8,18)

Para los niveles se ha determinado las siguientes características:

- Nivel previo. El alumno no ha alcanzado las habilidades cognitivas de comprensión lectora; sin embargo, realiza algunas de las habilidades propuestas.
- Nivel básico. Se refiere al desarrollo de las habilidades complejas a nivel elemental.
- Nivel suficiente: En este el alumno ha alcanzado a dominar contundentemente las habilidades cognitivas complejas para la comprensión de los textos.

Los textos propuestos se organizan de la siguiente manera:

- Texto 1: Usa tus puentes. Es un texto continuo y de tipo argumentativo.
- Texto 2: El hombre que calculaba. Es un texto narrativo que desarrolla el razonamiento lógico.
- Texto 3: El pensamiento filosófico y la felicidad. Es un texto continuo de tipo científico y especializado.
- Texto 4: Modernización de la sociedad andina. Es un texto informativo que sirve para deducir las relaciones de causa-efecto.

La prueba cuenta con los criterios de validez y confiabilidad requeridos para los instrumentos de investigación científica. Para los fines de consistencia interna (fiabilidad) se calculó bajo la confiabilidad de Alfa de Cronbach para ítems politómicos. Los 20 ítems obtuvieron un puntaje calculado de 0.736

De acuerdo con la teoría de Hernández (2014), el instrumento cumple con los requisitos de coherencia y consistencia en tanto indica la capacidad para su construcción. Además, el valor del coeficiente de Cronbach ( $> 0.70$ ) resulta ser significativo, por lo tanto es considerado como aceptable.

Procedimientos: Ambos instrumentos (Escala de estrategias de aprendizaje-ACRA y Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria) fueron aplicados de manera impresa bajo el formato de Word 2013 con el objetivo del recojo adecuado de la información.

Bajo la técnica de la exposición oral, se proporcionó la información y detalles de estos instrumentos como los fines, el tiempo de duración del estudio, el anonimato, etc.

La aplicación se efectuó en hora de clase con el debido acuerdo entre la coordinación general de la institución, los profesores de turno y el investigador.

La duración de la aplicación de dichos instrumentos fue de 90 minutos en total.

### **FICHA TÉCNICA**

**Nombre:** Prueba de comprensión lectora

**Autora:** Olimpia Llanos Cuentas

**Año:** 2008

**Administración:** Individual

**Tiempo de duración:** 60 minutos

**Contenido:** Está constituido por dos dimensiones donde cada uno mide un nivel de comprensión lectora: nivel literal (9 ítems) y el nivel inferencial (11 ítems).

**Escalas y valores:** Consistencia interna: coeficiente alfa de Cronbach = 0.736

#### **4.6 Consideraciones éticas**

El trabajo de investigación contó con la aprobación y participación de los estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en Lima.

**Principio de beneficencia:** Los estudiantes de una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima se beneficiaron con información sobre los resultados de sus niveles de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje (ACRA). Además, el análisis de la no existencia de relación entre las variables de investigación.

**Principio de autonomía:** Todos los alumnos ingresantes (población) que participaron en la investigación firmaron un consentimiento informado. Su aporte se dio de manera consciente y voluntaria.

**Principio de no maleficencia:** La investigación no provocó ningún daño físico ni mental en la población de estudio. Los resultados llevaron al análisis y reflexión dentro de la institución.

**Principio de justicia:** El investigador, en todo momento, absolvió las dudas con respeto y cordialidad hacia los estudiantes quienes participaron de manera voluntaria en la investigación.

Se consideraron las normativas de los derechos de autor. Se obtuvo las autorizaciones respectivas de las autoridades y los consentimientos informados de los estudiantes, el respeto a las normas de seguridad e higiene y las ambientales, así como el anonimato de los encuestados en la aplicación de los instrumentos. Se efectuó la aprobación del proyecto de investigación *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de una escuela de formación artística de Lima*, con el código N°103274, por parte del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia con el objetivo de regular los beneficios y riesgos de los sujetos de estudio, así como los aspectos relacionados al ámbito metodológico.

#### **4.7. Plan de análisis**

Los datos obtenidos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS versión 25.0 en español. Se realizó la descripción de la muestra mediante el análisis de frecuencias, medias y desviación estándar para ambas variables. Luego, se efectuó el análisis descriptivo de los resultados reportados. Finalmente, se llevó a cabo el

análisis inferencial, mediante el cual se establecieron los parámetros de normalidad y se contrastaron las hipótesis para la toma de decisión. El resultado de la normalidad de los datos determinó el análisis de la relación de ambas variables con la prueba del coeficiente de correlación de Pearson, según el comportamiento normal de los puntajes del estudio.

## **CAPÍTULO V**

### **RESULTADOS**

Los resultados de la investigación forman parte de este capítulo. Aquí se muestran las pruebas de normalidad, la presentación de los datos a nivel descriptivo y el análisis inferencial. Además, las diversas pruebas de hipótesis para contrastarlas.

#### **5.1 Prueba de normalidad**

Las pruebas de normalidad, o también conocidas como pruebas de bondad de ajuste, permiten contrastar si los datos hallados en el recojo de información de los instrumentos poseen algún tipo de distribución. De acuerdo con Romero (2016) “en definitiva, las pruebas de bondad de ajuste permiten verificar qué tipo de distribución siguen nuestros datos y, por tanto, qué pruebas (paramétricas o no) podemos llevar a cabo en el contraste estadístico” (p. 39).

La prueba que se utilizó para este estudio de distribución de los datos fue la de Kolgomorov-Smirnov.

A raíz de los resultados se pudo determinar el tipo de distribución (normal o no normal) y tener certeza de la prueba de hipótesis que permitirá analizar los datos bajo pruebas paramétricas o pruebas no paramétricas. El valor significativo o p-valor como regla de decisión para determinar la normalidad de los datos es de

0,05. Bajo esta consideración, los valores que se reporten como superiores a esta estimación serán considerados como aceptables o también interpretados como no rechazo a la hipótesis nula que establece igualdades.

Tabla 1

*Prueba de Kolgomorov-Smirnov para comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y sus dimensiones*

VARIABLES Y DIMENSIONES	ESTADÍSTICOS	P-VALOR
Comprensión lectora	,067	,200
Estrategias de aprendizaje	,080	,200
Adquisición de información	,095	,200
Codificación de la información	,078	,200
Recuperación de la información	,114	,039
Apoyo a la información	,137	,004

En la tabla 1, se muestran los valores para las variables comprensión lectora y estrategias de aprendizaje. El análisis se centra en la significancia obtenida a raíz del valor de “p”. Esta se define como la probabilidad de que un valor estadístico calculado sea posible dada una hipótesis nula cierta. Ambas variables de estudio tienen un p-valor mayor a 0,05 (,200), lo que nos conduce a determinar que no se debe rechazar la hipótesis nula: la distribución es normal. En cuanto a las dimensiones adquisición de la información y codificación de la información se presenta el p-valor de ,200 y ,200 respectivamente: tiene distribución normal. Por otro lado, las dimensiones recuperación de la información y apoyo al

procesamiento de la información poseen un p- valor de ,039 y ,004: se concluye que estas tienen distribución diferente a la normal.

Tabla 2

*Niveles de comprensión lectora*

Nivel de comprensión lectora	Frecuencia	Porcentaje
Nivel previo	22	34,38
Nivel básico	26	40,63
Nivel suficiente	16	25,00

Acerca de los niveles o dominios propuestos, el instrumento de recolección de datos Prueba de comprensión lectora (Llanos, 2008) fue desarrollado con base en el diseño del curso de Comunicación bajo el enfoque comunicativo textual y aplicado hacia estudiantes universitarios iniciales. Debido a que recoge interpretaciones en situaciones concretas de comunicación se ha orientado en reconocer las capacidades de los niveles literal e inferencial.

Los textos se diferenciaron atendiendo a los niveles de complejidad y variedad de temas dentro de las expectativas de formación universitaria. La autora presenta tres niveles de dominio: previo, básico y suficiente.

- 1. Nivel previo.** De acuerdo con la baremación, lo constituyen los puntajes alcanzados en el rango de 0 a 25 puntos. En este dominio el universitario aun ha logrado desarrollar habilidades cognitivas complejas para la comprensión de textos; sin embargo, ha alcanzado algunas habilidades que se detallan en los indicadores:

- Localizar información específica y sencilla en el texto, en función del narrador con ninguna información en conflicto.
- Integrar uno o más fragmentos de temática conocida ajustada a un criterio sin generar dificultad.
- Deducir a nivel elemental el significado de palabras.
- Comprender relaciones e interpretar el significado con una parte limitada del texto, realizar inferencias sencillas.
- Realizar una deducción y comparación simple para determinar el propósito del texto

**2. Nivel básico.** De acuerdo con la baremación, lo constituyen los puntajes alcanzados en el rango de 26 a 38 puntos. Este dominio se sostiene en la habilidad elemental para comprender textos en estudiantes de educación superior. Ellos han logrado:

- Localizar información en función del narrador y actores con alguna información en conflicto.
- Integrar uno o más fragmentos de temática conocida, ajustada a más de un criterio de dificultad media, reconocer dos o más relaciones en un texto con el que no está familiarizado.
- Deducir el significado de palabras, interpretar su sentido con una parte limitada del texto y realizar inferencias con dificultad media.
- Comprender y formular relaciones que requieren inferencias de un mediano grado de complejidad.
- Realizar más de una deducción y comparación de dificultad media para determinar el propósito del texto.

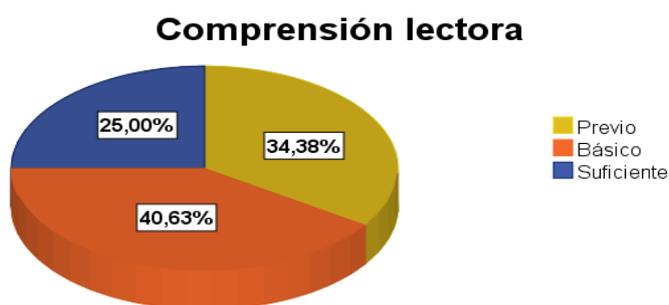
**3. Nivel suficiente.** De acuerdo con la baremación, lo constituyen los puntajes alcanzados en el rango de 38 a 65 puntos. A este dominio corresponden todos los estudiantes universitarios que lograron alcanzar el desarrollo de habilidades cognitivas en relación con la comprensión lectora. Ellos lograron:

- Localizar en uno o más fragmentos información específica en función del narrador, actores y personajes.
- Demostrar el manejo o dominio de la información en conflicto, ajustada a varios criterios.
- Reconocer relaciones de mayor complejidad en un texto con el que no está familiarizado.
- Deducir el significado de palabras, interpretar su sentido con una parte limitada del texto y realizar inferencias de mayor complejidad.
- Comprender y establecer relaciones de causa y consecuencia teniendo en cuenta varios criterios.
- Realizar deducciones y comparaciones de mayor dificultad para determinar el propósito del texto.

De acuerdo con otros estudios, Flores (2018) sobre la aplicación de un programa de organizadores gráficos basado en el enfoque sociocultural para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios - Sullana 2018. También se nota el uso de los niveles de medición al aplicar el mismo instrumento de investigación. Los resultados los desarrolla, inclusive, por niveles de comprensión lectora con dominios (previo, básico y suficiente) para el pretest y

postest de comprensión literal y dominios para el pretest y postest para la comprensión inferencial.

La tabla 2 presenta las frecuencias y los porcentajes de los niveles de comprensión lectora de una escuela de arte a nivel superior. Se puede apreciar que 22 alumnos se ubican en el nivel previo y este representa el 34,38 % del total. Además, 26 alumnos se encuentran en el nivel básico con 40,63% (este es el mayor porcentaje). Por último, en el nivel suficiente se hallan 16 estudiantes con un valor de 25 en términos porcentuales (el estadístico más bajo).



*Figura 1.* Niveles de comprensión lectora

En la figura 1, se observa que la mayoría de alumnos se encuentra en los niveles previo y básico con una frecuencia acumulada de 75% para la prueba escrita de comprensión lectora en los alumnos del I ciclo de una escuela de arte en Lima.

Tabla 3

*Niveles de la dimensión adquisición de la información*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	3,0
Regular	30	45,5
Bueno	24	36,4
Muy bueno	8	12,1

En la tabla 3, se presentan los datos de la dimensión adquisición de la información y se observa que la mayoría de los alumnos se ubican en el nivel regular (30), lo que representa el 45,5%, mientras que en el nivel bajo (2) se encuentra el menor número de estudiantes con una valor porcentual de 3%.

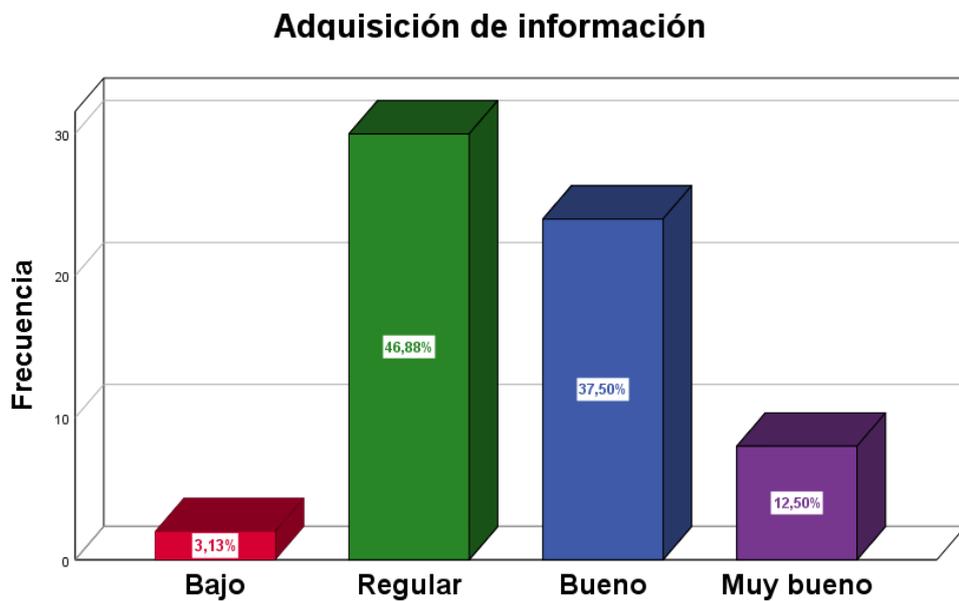


Figura 2. Niveles de adquisición de la información

En la figura 2, se aprecia que los alumnos de la escuela de arte tienen en el nivel adquisición de la información un mayor porcentaje con 46,88%, casi la mitad del total de ellos, mientras que el nivel muy bueno es de 12.50%.

Tabla 4

*Niveles de la dimensión codificación de la información*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	4,69
Regular	37	57,81
Bueno	19	29,69
Muy bueno	5	7,81

La tabla 4 presenta los datos de la dimensión codificación de la información. En esta se percibe que en el nivel bajo tenemos a 2 alumnos, lo que representa el 4,5%. En el nivel Regular se encuentran 37, con un valor porcentual de 57,81%.

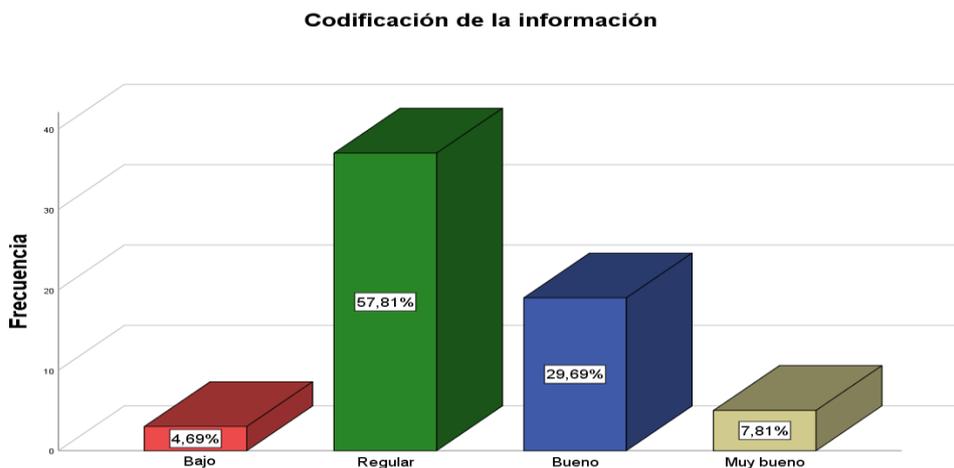


Figura 3. Niveles de codificación de la información

En la figura 3, se sigue manteniendo la tendencia a aplicar las estrategias en el nivel regular. Estos datos son del 57,81% de alumnos que codifican la información al momento de leer; es decir, elabora esquemas o resúmenes, aparte de subrayar.

Tabla 5

*Niveles de la dimensión recuperación de la información*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	6	9,38
Regular	30	46,88
Bueno	21	32,61
Muy bueno	7	10,94

La tabla 5 presenta cuatro niveles para la dimensión recuperación de la información. El nivel con mayor número de estudiantes es el regular (30) y un valor porcentual de 46,88; mientras que el nivel bajo posee solo 6 alumnos con un porcentaje de 9,38.

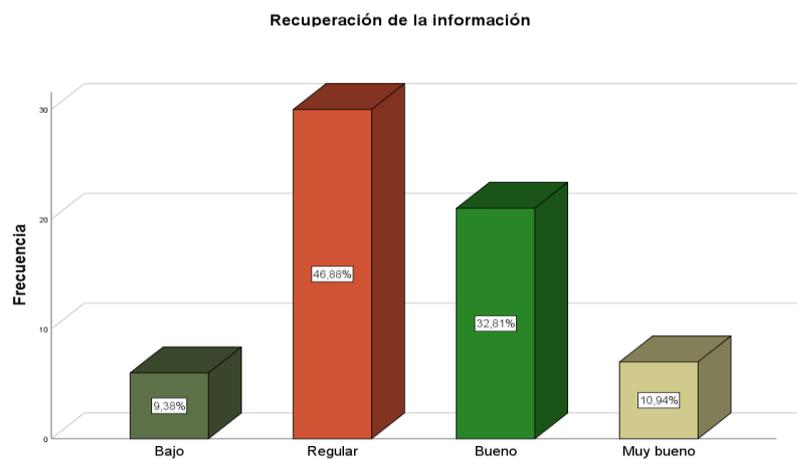


Figura 4. Niveles de la estrategia recuperación de la información

En la figura 4, se observa que el nivel muy bueno alcanza el 10.94% para la dimensión estrategias de recuperación de la información. El total de alumnos en este nivel es de 7. Por otro lado, la mayoría de alumnos se ubica en los niveles regular y bueno con una frecuencia acumulada de 78%. La predominancia del primer de estos niveles puede sugerir la poca continuidad a recuperar datos que se han ingresado al sistema cognitivo o acomodado en término de Piaget.

Tabla 6

*Niveles de la dimensión apoyo al procesamiento de la información*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	3,13
Regular	34	53,13
Bueno	19	29,69
Muy bueno	9	14,06

La tabla 6 presenta cuatro niveles para la dimensión apoyo al procesamiento. El nivel regular tiene el mayor número con 34 y un valor porcentual de 51,5%; mientras que el nivel bajo posee solo 2 estudiantes con un porcentaje de 3,0%.

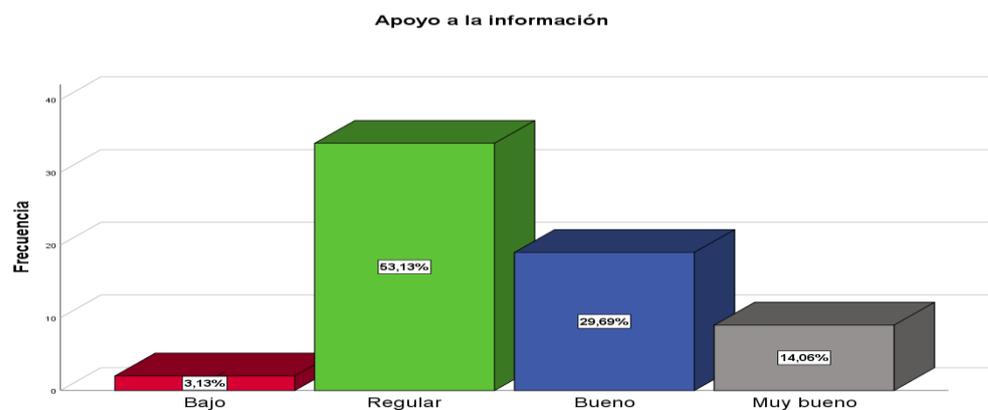


Figura 5. Niveles de la estrategia apoyo a la información

En la figura 5, se aprecia que el nivel muy bueno tiene el segundo porcentaje menor (3,13) para la estrategia apoyo a la información. Los alumnos emplean regularmente las estrategias.

## **5.2 Pruebas de correlación**

De acuerdo con los resultados obtenidos, bajo el estadístico de probabilidad de Kolgomorov Smirnov, se determinó emplear las pruebas de distribución paramétricas y no paramétricas según el caso. En el primero se debe reportar un p – valor mayor a 0,05; mientras que para decidir emplear pruebas de distribución no normal el valor debe ser menor a 0,05.

De acuerdo con el objetivo general y los específicos de la investigación se procedieron a determinar las pruebas de hipótesis pertinentes para cada análisis. Se obtuvieron las siguientes medidas de análisis de los datos en función a las pruebas de correlación adecuadas (prueba de correlación de Pearson para pruebas paramétricas y prueba de correlación de Spearman para pruebas no paramétricas) :

- Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje  
(prueba de correlación de Pearson)
- Comprensión lectora y dimensión adquisición de la información  
(prueba de correlación de Pearson)
- Comprensión lectora y dimensión codificación de la información  
(prueba de correlación de Pearson)
- Comprensión lectora y dimensión recuperación de la información  
(prueba de correlación de Spearman)
- Comprensión Lectora y dimensión apoyo al procesamiento  
(prueba de correlación de Spearman)

Tabla 7

*R de Pearson para las variables comprensión lectora y estrategias de aprendizaje*

	Comprensión lectora
Estrategias de aprendizaje	-,064
Significancia (p-valor)	,617

En tabla 7, se muestran las variables comprensión lectora - estrategias de aprendizaje y el estadístico para determinar la existencia de relación entre ambas o la no relación de estas. El coeficiente de correlación de Pearson obtenido es de -,064 con un p – valor = 0,617; como se nota el valor asumido para determinar la significancia de la correlación es mayor a 0,05. Por tal motivo, se toma la decisión de no rechazar la hipótesis nula o hipótesis de no relación. En conclusión, no existen evidencias significativas para determinar la relación entre las variables de estudio considerando los valores de significancia estandarizados..

Tabla 8

*R de Pearson para adquisición de la información y comprensión lectora*

	Comprensión lectora
Adquisición de la información	-,130
Significancia (p-valor)	.308

En la tabla 8, se presenta la variable comprensión lectora y la dimensión adquisición de la información. El estadístico de coeficiente de correlación de Pearson para ambas es de  $-.130$  con un  $p$  – valor =  $0,308$ . La probabilidad de que los datos se comporten de manera normal es mayor a  $0,05$ . Bajo esta consideración no se puede determinar la relación entre ambas variables. La decisión asumida consiste en determinar el no rechazo a la hipótesis nula por no haber obtenido valores significativos. En conclusión, no existe relación entre la variable y la dimensión.

Tabla 9

*R de Pearson para codificación de la información y comprensión lectora*

	Comprensión lectora
Codificación de la información	$-.059$
Significancia (p-valor)	$.645$

En la tabla 9, el  $p$ -valor es  $.645$ . Esto representa un valor mayor al de la significancia establecida ( $0,05$ ). Entonces se afirma que no existen evidencias significativas para rechazar la hipótesis nula que establece la no relación. Por lo tanto, no existe relación entre la comprensión lectora y la dimensión codificación de la información para esta población. Además, se denota que la potencia de correlación es negativa y alejada del valor uno ( $1$ ) que mide el grado o intensidad de relación entre las variables.

Tabla 10

*Rho de Spearman para recuperación de la información y comprensión lectora*

	Comprensión lectora
Recuperación de la información	-,128
Significancia (p-valor)	.315

En la tabla 10, se presenta la variable comprensión lectora y la dimensión recuperación de la información. El estadístico de coeficiente de correlación de Spearman para ambas es de -,128 con un  $p= 0,315 > 0,05$ , entonces se determina no rechazar la hipótesis nula. En conclusión, no existe relación entre estas.

Tabla 11

*Rho de Spearman para apoyo al procesamiento y comprensión lectora*

	Comprensión lectora
Recuperación de la información	-,071
Significancia (p-valor)	.578

En la tabla 11, el p-valor es ,578 que es mayor al de la significancia establecida (0,05). Entonces se deduce no rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación entre la comprensión lectora y la dimensión apoyo al procesamiento de la información.

## **CAPÍTULO VI**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

La primera discusión se enfoca en la hipótesis general:

Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los alumnos de una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.

El modelo de estrategias de aprendizaje se basó en el ACRA bajo la clasificación realizada por Román y Gallego (1994) en la que se plantean cuatro estrategias.

El resultado de la prueba de correlación de Pearson presenta el valor de 0,67. Por regla de decisión: si  $p < 0,05$ ; se debe de rechazar la hipótesis nula. Por ello se señala que en este estudio y para esta hipótesis no existe relación directa ni significativa entre ambas variables.

En el estudio de Alegre (2009), en el que se analizan las mismas variables en estudiantes de quinto de secundaria, población cercana al I ciclo de cualquier programa de educación superior en el Perú, se demostró también que no había relación a nivel de las variables y sus dimensiones, y esto se sustentaba en hallar la causa en el aprendizaje de las estrategias más no en su aplicación.

Al respecto de estos resultados, Domínguez (2003) sostiene que estas estrategias son procesos mentales de tipo consciente. Bajo esta premisa se

entiende que en la formación básica regular el estudiante adquiere el conjunto de destrezas destinadas a su apoyo en su aprendizaje; sin embargo, solo un grupo menor de estos es responsable de la continuidad y utilidad que le da.

Los jóvenes pueden presentar otras motivaciones en esta etapa como sus relaciones sociales o recibir poco apoyo de los padres, los hábitos en el hogar, etc. Otro punto importante es la influencia de los medios de comunicación como vehículo de distracción. Luego de la escuela y producto de los medios, dejan poco tiempo a la praxis de las destrezas aprendidas y paulatinamente las van olvidando.

Al análisis se agrega que son los mismos jóvenes quienes luego de la escuela, tres a cuatro meses después, formarán parte de la escuela de formación artística y - en la regularidad de los casos- se orientan más al desarrollo de la práctica en el arte y poco al desarrollo de las habilidades de orden superior, en gran porcentaje.

En la tesis de Evelyn Dowall Reynoso para optar el grado de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior, se realizó también el estudio para ambas variables. Esta vez en alumnos ingresantes a la Facultad de Educación de la UNMSM en el 2009. Los resultados manifiestan que sí existe relación significativa entre las variables a través de la prueba no paramétrica de rangos (Friedman) donde por regla de decisión el  $p\text{-valor} = 0.000 < 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula de no relación.

Estos resultados se deben a que este grupo de estudiantes se preparan para el ingreso a una universidad destinada más a promover el perfil académico e investigativo que el centrado mayormente en lo práctico; muestran mayor disposición a tomar consciencia del desarrollo de estrategias que los llevarán a fortalecer su educación en la universidad.

El modelo del examen de ingreso en las universidades es de tipo cognitivo en un gran porcentaje, mientras que en las escuelas de arte son teóricos y prácticos; puesto que los artistas profesionales o los postulantes orientados a la pedagogía del arte poseen una mayor predisposición al desarrollo de las inteligencias espacial y corporal.

Por otro lado, la comprensión de textos está fuertemente vinculada a los saberes o aprendizajes previos del sujeto (Pearson et al, 1992). La experiencia del alumno de I ciclo en función al hábito que tiene hacia la lectura motiva también un mayor poder de desarrollo de estrategias.

Dentro del tiempo de aprendizaje en la escuela o algún centro preuniversitario, cada estudiante discrimina de forma responsable su vínculo con los intereses de estudio. En el caso de los estudiantes a la universidad se observa que tienen mayor relación con la aplicación de las estrategias de aprendizaje a los textos puesto que están todo el tiempo al contacto con estos como parte de los saberes de su formación. Por otro lado, en el caso de los estudiantes de la escuela de arte, reciben además todos estos aprendizajes, pero no es el único aspecto que requieren desarrollar: también deben desarrollar su capacidad de creación artística, armonía rítmica, sincronización, etc.

Son 72,7% de estudiantes los que se encuentran en los niveles previo y básico de la prueba realizada. Esta data puede también explicarse en función a las intenciones del texto. De acuerdo con Solé (2004), los estudiantes tienen una mayor orientación hacia un tipo de intención que promueve la lectura Así, por ejemplo, textos relacionados al campo del arte y la cultura podrían ser objetos de evaluación en próximas investigaciones y quizá obtener mejores resultados.

Aunque esto no es determinante ya que toda lectura también exige objetivos genéricos para el propósito, estilo, tipo o intención de los textos propuestos al que todo lector debe someterse (Llanos, 2010).

Desde la discusión con el marco teórico, Cagné (1985) señala que los aprendizajes se generan producto de los cambios con el transcurso del tiempo, con énfasis en la constancia. Esta permanencia surge de la práctica del alumno para llevar a la memoria de largo plazo la adquisición de las estrategias. Probablemente en la educación básica se desarrollaron diversas estrategias aleatoriamente, sin ningún patrón, empero la falta de uso deriva en el olvido.

De acuerdo con Piaget (1979), la existencia de los movimientos de asimilación y acomodación permite la generación de una nueva estructura mental. Solo un porcentaje menor de alumnos ha llegado a completar este proceso. Estas razones explicarían la poca relación entre las estrategias (poco consolidadas) y la relación de los textos (poco comprendidos).

Otra razón que justifica la no relación entre ambas variables se explica desde la teoría del procesamiento de la información: el medio es el que brinda la información para codificarla. Dentro de esta actividad de codificación el estudiante hace uso de diversos medios para almacenar los nuevos datos y transformarlos en conocimiento y, finalmente, llevarlos a la memoria de largo plazo. Una vez allí, bajo diversas tácticas cognitivas de recuperación, se busca evocar el material para volver a aplicarlo o utilizarlo. El desarrollo de las estrategias de aprendizaje ACRA, de acuerdo con Rigney (1978), depende del adecuado procedimiento y la suma de funciones bajo la participación del estudiante. Bajo estas premisas, la mayoría de alumnos de la escuela de arte

carece del uso de estrategias para codificar la información, por lo que sería productivo realizar un estudio solo sobre esta escala para proponer métodos eficaces de mejora de los aprendizajes.

En función a los objetivos específicos, el análisis se realiza por dimensión.

Para la primera dimensión, adquisición de la información, se busca determinar si existe relación entre esta y la comprensión lectora en los alumnos de una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima.

Los resultados mediante el coeficiente de correlación de Pearson (prueba paramétrica) presentan un p-valor =  $0,308 > 0,05$ . Por regla de decisión, el p-valor debe ser menor a  $0,05$  para determinar relación entre la variable comprensión lectora y la dimensión de las ACRA; por lo que se decide no rechazar la hipótesis nula y se concluye que no existe relación entre ellas.

En el estudio similar de Bravo (2009), se sostiene también la misma decisión al obtener el valor del coeficiente de correlación ( $r = 0.074$ ) y el p valor igual a  $0.003$  para los alumnos de quinto de secundaria de diversos colegios estatales del distrito de Independencia. Se determina que no existe relación.

Las estrategias de adquisición tienen que ver con la atención (hacia la lectura) y repetición (de lo leído). La información que llega del entorno exterior hacia el sensorial es trasladada a la memoria de corto plazo (Román y Gallego, 1994). Este proceso implica que haya la total predisposición para la concentración y el ejercicio de la materialización a través de la lectura en voz alta.

En el estudio de Dowall (2009) se empleó la prueba T de Student, con p-valor =  $0.000 < 0.05$ , por lo que se señala que hay razones suficientes para establecer la relación en ingresantes a la Facultad de Educación de la UNMSM 2005- I.

De acuerdo con Pinzas (2003), es importante que la memoria de trabajo (a corto plazo) cumpla su función, ya que va a contribuir a relacionar el conocimiento emergente, nuevo, con los saberes del sujeto, existentes. Por lo expuesto, se deduce que quienes han interiorizado estas estrategias tienen mayor éxito en la comprensión. De esta forma, se ha observado que durante el desarrollo de la evaluación, los jóvenes leían rápidamente el texto (fueron cuatro textos analizados en forma aleatoria) y de inmediato miraban las preguntas; es decir, no existía en primera instancia el mecanismo de repaso mental y repaso reiterado que exigen las estrategias.

De acuerdo con Román y Gallego (1991), son tácticas de adquisición el subrayado lineal e idiosincrático, el epigrafiado y los repasos. Al terminar la prueba de comprensión de textos se verificó que hayan completado todas las respuestas y se analizó los recursos empleados para el análisis de la lectura. Se observó que un menor porcentaje había realizado solo subrayados de tipo lineal. La posibilidad de relación entre variables se hace evidente siempre que se sigan con eficacia las tácticas propuestas como resultados de los procesos atencionales.

Para la segunda dimensión de las estrategias de aprendizaje (ACRA), codificación de la información, se busca determinar su relación con la comprensión lectora. El análisis de los datos presenta un  $p = ,645$ . Con esto se decide no rechazar la hipótesis nula ya que no existen pruebas suficientes para establecer la relación entre ambas variables bajo el nivel de significación de 0,05.

Los estudios de Matilde Barturén Silva, que son parte de su tesis para optar el grado de maestría, presentan el valor de  $p = 0.248$  para probar la relación entre las variables. Con base en las pruebas de hipótesis bajo el coeficiente de correlación

de Pearson se determina que no existe relación debido a la regla de decisión:  $p$ -valor  $\leq 0,05$ , y se rechaza la hipótesis nula; sin embargo, se toma el dato para señalar que, al igual que nuestro estudio, no existe relación significativa.

La codificación de la información responde a la comprensión del significado: se elaboró un código para la información que se iba ingresando. Estas pueden darse a través de nemotecnias u organización de la información (Román & Gallego, 1994).

Es probable que durante la lectura se hayan realizado parafraseos, subrayados con posterior producción de gráficos y, de alguna manera, estas deben verse materializadas en las pruebas, que son las únicas herramientas objetivas para observarlas. Fueron pocos los alumnos que realizaban estos procesos.

De acuerdo con Cano (1996), esta estrategia es de suma importancia ya que provoca el mayor almacenamiento en su memoria. Esta está vinculada con el estilo de aprendizaje visual, muy presente y desarrollada por el sujeto.

La tercera dimensión, recuperación de la información, se analizó bajo el estadístico de rho de Spearman. Esta produjo el siguiente resultado:  $p = 0,315 > 0,05$  para la relación entre esta y la comprensión lectora. Se decide que no debe rechazarse la hipótesis nula; por lo tanto, no existe relación ni directa ni significativa entre ambas.

En estudios de Barturen (2012), con un  $p$ . valor = 0.225, y el de Dowall (2009) con el valor de  $p = 0.000 < 0.05$ , se establece la no relación para el primer caso y la relación entre variables en el segundo. La diferencia puede estimarse al nivel de estudio y a la preparación recibida hacia el ingreso a una universidad.

La recuperación de información en la población estudiada puede responder al

buen desarrollo de los pasos previos: adquisición y codificación. Se colige que no se puede recuperar información no almacenada ni analizada de forma eficiente. Una explicación puede estar dada por el carácter práctico y el hábito hacia la lectura. Al comparar los resultados se concluye que la base para llegar a este nivel es la aplicación prudente de las otras dos estrategias.

Para Román y Gallegos (1991) la búsqueda de los contenidos se direcciona a la memoria, siempre que se hayan codificado bajo el procedimiento adecuado y que sea posible su evocación para nuevos fines. Los mecanismos de codificación vienen a ser los mismos de recuperación de la información; puesto que se busca la información elaborada a partir de códigos.

Todos estos procesos actúan siempre como requisitos. Se deduce que la no relación entre la escala de codificación y la comprensión lectora deriva en la relación inexistente, entonces, entre la escala recuperación de la información y la última variable.

La última dimensión tuvo el objetivo de determinar si existe relación entre las estrategias de aprendizaje –apoyo al procesamiento de la información – y la comprensión lectora en los alumnos de una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima. Producto de los resultados,  $p\text{-valor} = ,578$ , se establece que no existe relación entre la variable. El resultado es similar al encontrado por Alegre (2009), en el que con un nivel de significancia  $p\text{-valor} = ,68$  no se rechaza la hipótesis nula; como consecuencia, tampoco existe relación para esta población.

El aporte de esta estrategia también es consecuencia de las tres anteriores; por ende, favorece a la metacognición, a la retroalimentación y a la proyección a la estabilidad de compromiso hacia el estudio (Román & Gallego, 1994).

Las tácticas de apoyo al procesamiento permiten evidenciar la reflexión bajo los conceptos de automanejo y autoconocimiento. En ambas se sustenta la toma de decisiones pertinentes para propiciar el mejor camino para entender la lectura. Como estrategia retrospectiva debe sostenerse en el funcionamiento o en la aplicación de estrategias previas. Además, la estrategia de tipo socioafectiva-motivacional puede cumplir un papel importante, toda vez que se entienda el interés del alumno hacia el componente práctico-artístico, mas no al teórico. A la mayoría de estudiantes les interesa más la producción del espectáculo artístico que el análisis de las lecturas.

Se entiende que, a medida que el estudiante muestre dominio en la adquisición, codificación y recuperación de la información, tendrá mayor motivación hacia el estudio, además del desarrollo de la autoestima.

De acuerdo con Ecurra (2004) y Román & Gallego (1994), los estudiantes emplean ciertas estrategias para determinados cursos. Siguen poco la secuencia completa desarrollada por el ACRA. Ante esta posibilidad, puede darse el caso de olvidar algunas estrategias producto de que no tienen programados esos cursos en su malla curricular o desarrollaron solo las que más les eran fáciles de aplicar.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES**

Las conclusiones a las que se arriban, a partir de la investigación y el análisis estadístico empleados, son las siguientes:

1. En función a las variables estrategias de aprendizaje (ACRA) y comprensión lectora, se concluye que no existe relación en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima. El estadístico de Pearson presenta un p-valor = 0,617. Este coeficiente de correlación no permite afirmar, con un nivel de confianza al 95%, que haya relación entre las variables de investigación al determinarse la regla de  $p < 0.05$  como valor de no rechazo a la hipótesis nula.
2. Se concluye que no existe relación entre la dimensión adquisición de la información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima. La significancia obtenida es = 0,308 > 0,05. Este estadístico o coeficiente de correlación no permite afirmar, con un nivel de confianza al 95%, que haya relación entre la dimensión y la comprensión lectora al determinarse la regla de  $p < 0.05$ . Se evidencia que no se relacionan las estrategias de atención y repetición con la prueba escrita de comprensión lectora.

3. La relación entre la dimensión codificación de la información y la comprensión lectora es inexistente en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima. Esto es una significación mayor a la predeterminada (0,05). El p-valor = ,645. Este estadístico o coeficiente de correlación, con un nivel de confianza al 95%, aporta evidencia suficiente para no rechazar la hipótesis nula; por tanto, se determina la no relación entre las estrategias de elaboración, organización y nemotecnización y la comprensión lectora.
4. Se concluye que no existe relación entre recuperación de la información y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior en Lima. El coeficiente rho de Spearman para ambas es de -,128, con un  $p= 0,315$ . Este estadístico de correlación, con un nivel de confianza al 95%, no da evidencia suficiente para no rechazar la hipótesis nula. Los procesos de recuperación de información derivan de las dos anteriores estrategias (adquisición de la información y codificación de la información). En esta se busca localizar la información adquirida para dar respuesta a las posibles interrogantes.
5. Finalmente, se concluye que no existen evidencias para determinar la relación significativa entre la dimensión apoyo al procesamiento y la comprensión lectora con un  $p= ,578$  bajo la prueba de correlación Rho de Spearman. Esta estrategia es la matriz de las ya desarrolladas.

## **CAPÍTULO VIII**

### **RECOMENDACIONES**

En el siguiente capítulo se sugieren algunas actividades a desarrollar producto de los resultados obtenidos en la investigación finalizada.

1. Reformular el examen de ingreso a la escuela de formación artística a través de la realización de una evaluación minuciosa de las estrategias de aprendizaje con el fin de conocer sus niveles de aprendizaje respecto a las variables de investigación y desarrollar cursos introductorios que refuerzen sus aprendizajes preexistentes. Para tal fin se pueden proponer preguntas de apoyo al procesamiento de la información que permitan que los postulantes reflexionen sobre sus procesos y sugerir que empleen diversos recursos en el texto que ayuden a comprenderlo de manera significativa.
2. Promover el desarrollo de un curso introductorio o básico (tipo asignatura o curso general) para reactivar las estrategias de codificación de la información que sirvan como sostén en el desarrollo de su competencia lectora y actividad académica en general.
3. Promover el desarrollo de un curso introductorio o básico (tipo asignatura o curso general) para reactivar las estrategias de adquisición de la

información que sirvan como sostén en el desarrollo de su competencia lectora y actividad académica en general.

4. Promover el desarrollo de un curso introductorio o básico (tipo asignatura o curso general) para reactivar las estrategias de codificación de la información que sirvan como sostén en el desarrollo de su competencia lectora y actividad académica en general.
5. Promover el desarrollo de un curso introductorio o básico (tipo asignatura o curso general) para reactivar las estrategias de recuperación de la información que sirvan como sostén en el desarrollo de su competencia lectora y actividad académica en general.
6. Promover el desarrollo de un curso introductorio o básico (tipo asignatura o curso general) para reactivar las estrategias de apoyo al procesamiento de la información que sirvan como sostén en el desarrollo de su competencia lectora y actividad académica en general.
7. Construir otros instrumentos que ayuden a evaluar el progreso de los estudiantes en función a la comprensión de textos en las diversas asignaturas que se desarrollan en cada ciclo de estudio.
8. Revisar la malla curricular para promover el desarrollo de estrategias a nivel interdisciplinar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima, Perú. Fondo Editorial UPCH.
- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Redalyc*. (12) 207 - 223 Recuperado de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618012>
- Apaza, Y. (1998). *Las actitudes y hábitos de estudio de los alumnos ingresantes a los institutos superiores pedagógicos privados del Cuzco* (tesis de licenciatura). Universidad Peruana Austral del Cuzco, Cuzco, Perú.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA
- Cabañas, M. (2008). *La enseñanza de español a integrantes en contextos escolares*. Málaga, España: ASELE
- Cabrera, I. A. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *ACIMED*, (11), Accesible en <http://eprints.rclis.org/archive/00001713/01/procesamiento.pdf>.
- Cisneros, M. (2005). *Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica*. Cali: Universidad del Valle, ICFES.
- Condemarín, M., Galdames, V. y Mediana, A. (1995). *Taller de Lenguaje: módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

- De Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, España: Alianza
- Diez, E. y Román, M. (s.f.). *Concepto básicos de las reformas educativas Iberoamericanas: un modelo de aprendizaje - enseñanza*. Barcelona: Andres Bello.
- Domínguez, A. (2003). *Estrategias para el estudio y la comunicación*. México DF: Progreso SA de SV.
- Dowall E.M. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo*. Barcelona: Barcelona.
- Espín, G. (2010). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora* (tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.
- Flores, Y. (2018). *Aplicación de un Programa de Organizadores Gráficos Basado en el Enfoque Sociocultural para Mejorar la Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios - Sullana 2018* (tesis de maestría). Universidad Católica Los Ángeles. Chimbote, Perú.
- García J. (2002). *¿Por dónde empiezo? Técnicas de aprendizaje de lenguas para estudiantes de turismo*. Valencia, España: UPV.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books. (Versión castellana (2001): *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FCE).
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve* 15, (2), pp. 1-37.
- Gagné, R. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. 4ta. edición. México: McGraw-Hill.
- Gallego, J. (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil*. Madrid: Solana A: G SA.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de la Universidad de Lima*, (1), pp. 43-65.
- Guevara, O. (2017). *Estrategias de Aprendizaje y Comprensión Lectora en Estudiantes del Curso de Filosofía del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma* (tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Hernández, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Ultra.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010) *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill Education.

- Herrarte, E. (2015). *La comprensión de lectura en el proceso enseñanza - aprendizaje, de los estudiantes de primer ingreso de la carrera de profesorado de Enseñanza Media y Técnico en Administración Educativa, Sección Cuilapa del centro universitario de Santa Rosa Cunsaro, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, año 2014* (tesis de maestría). Universidad De San Carlos De Guatemala. Cuilapa, Guatemala.
- Hume, D. (1993). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Alianza.
- Llanos, O. (2008). Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria (tesis de maestría). Universidad de Piura. Piura, Perú.
- Llauce, Ch. (2015). *Programa mejorando mi comprensión lectora en estudiantes de I ciclo de la Facultad de Ingeniería de una universidad particular de Lima Metropolitana* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- Neira, A. (2015). *Lectura en la educación superior: Uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año* (tesis de doctorado). Universidad de Concepción. Concepción, Chile.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor dis. SA.
- Morales, A. (1999). *El proceso de comprensión lectora*. Madrid: Visor dis. SA.
- Munguía, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

- Oré, R. (2012). *La comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Palacios, L. (2015). *Mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”* (tesis de maestría). Bogotá, Colombia.
- Peurifoy, R. (2007). *Venza sus temores ansiedad, fobia y pánico*. Barcelona, España: Robinbook
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima, Perú: PUCP. Fondo Editorial.
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Ramos, A. (1998). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento escolar*. Valencia, España: Universidad de Valencia
- Ribes, E. (1993). Behavior as the functional content of language games. En S. C. Hayes, L. J. Hayes, H. W. Reese, & T. R. Harbin (Eds.), *Varieties of scientific contextualism*, pp. 283- 297.
- Rivera J.L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, (14), pp. 47-52.
- Romero, S (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, (6:3), pp.105-114.

- Rigney, J. (1978). *Learning strategies: a theoretical perspective*. USA: Academic Press.
- Román, J. & Gallego, S. (1994). *Escala de estrategias de aprendizaje, ACRA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sardá, A., Márquez, C. & Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, (5), pp. 290-303.
- Salas, P. (2012). *El Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León. León, España.
- Shuell, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, (13), pp. 76-95.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Smith, C. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1987). *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora*. Barcelona: CEAC.
- Solórzano, J. & Montero, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de comprensión de lectura mediante el modelo de Rasch. *Actualidades investigativas en educación*, 11(2), pp. 1-27. Doi: <https://doi.org/10.15517/AIE.V11I2.10188>.
- Tamayo, T. M. (1998). *El proceso de la investigación científica*. México: Ediciones Lumusa. S.A.

- Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Revista de la Facultad de Psicología*, (9), pp.31-75.
- Valladares, M. (2002). *Influencia de la Motivación y Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios*. Lima: CONCYTEC.
- Villaruel, M. (2017). *Comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada y estatal* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, (20), pp. 158-177.
- Wigfield, A. y Asher, S. (1984). Social and motivational influences on reading. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil y P. Mosenthal (Eds.). *Handbook of reading research*, pp. 423–452.
- Zabalza, M. (2000). Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo. *Ponencia en Simposio Mundial de educación Infantil*. Santiago de Chile, Chile.
- Zárate, C. (2006). *Influencia de la aplicación de una propuesta pedagógica en el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora* (tesis de maestría). Universidad Mayor de San Andrés. La Paz – Bolivia.

# **Anexos**

## Anexo 1

### INSTRUMENTO DE LA PRUEBA DEFINITIVA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

#### Habilidades de Comprensión Textual

A continuación, tienes a disposición cuatro textos. Léelos cuidadosamente y responde marcando con un aspa la alternativa correcta de acuerdo con lo solicitado. Evita las enmendaduras. El tiempo previsto para el desarrollo es de 60 minutos.

#### Texto I

#### USA TUS PUENTES

En esta era de la comunicación masiva, la comunicación entre las personas es cada vez más difícil. Hablamos, sí y a veces como loros; pero nos cuesta hacernos comprender, llegarle a nuestro interlocutor, expresar lo que pensamos y sentimos. Y como dice un personaje de la obra teatral que estoy montando: hablar de nuestras vidas es una necesidad humana importante. Una necesidad humana que muchas veces no podemos satisfacer por la falta de receptor. Pero otras veces porque no encontramos las palabras apropiadas para expresar lo que sentimos. Lo que bien se piensa, bien se expresa, dijo Boileau. - pero para expresarlo necesitamos los medios, que son las palabras. Así decimos muchas veces: no tengo palabras para expresarlo. Y es cierto. Hay sentimientos tan complejos íntimos o sublimes que las palabras nos quedan cortas para darnos a entender. Pero no es menos cierto que a veces no somos capaces de comunicar una simple idea porque nos quedan cortas las palabras, sino por lo corto de nuestro vocabulario. Esa cortedad de palabras para expresarnos, que muchas veces nos cohibe y encorcha, tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura. La conversación, es diálogo, es la forma más amena y directa de compartir experiencias humanas, de hablar de nuestras vidas. Mediante la lectura tenemos la oportunidad inapreciable de poder conversar con los grandes genios de la humanidad. En soledad, con calma, pudiendo saborear cada uno de sus pensamientos, sentimientos e ideas. Con la verdad adicional de poder volver atrás la página y releer una y otra vez. Entre el ritmo vertiginoso de la vida actual, el atiborramiento de noticias, la agresión de titulares, casi siempre escandalosos y lacónicos, estos dos irremplazables medios de comunicación y compartir van siendo relegados y vamos perdiendo sus beneficios. En una obra de teatro que dirigí hace unos años, el protagonista, un intelectual, a veces a su enamorada, una chica inculta que sólo leía historietas le decía a quemarropa: ¿De qué sabes hablar? ¡Vamos, elige un tema! ¡Habla! ¡Usa el idioma! Y añadía: ¿Sabes qué es un idioma? Bueno, el idioma está formado por palabras. Y las palabras son puentes que llevan de un sitio a otro. Y cuantos más puentes conozcas, a más sitios podrás llegar. Cuando la chica se enfurruñaba y por la falta de palabras quería pelear, él le decía: ¡Puentes, puentes, puentes! ¡Usa tus puentes, mujer! ¡Costó miles de años construirlos, úsalos tú ahora! Nadie pretende que las personas se vuelvan eruditas, ratones de biblioteca ni que hablen como académicos de la lengua o notarios del lenguaje. ¡Dios me libre! Pero los caminos para encontrar esos puentes de comunicación entre las personas, que son las palabras, pasan inevitablemente por la conversación y la lectura. Dos hábitos que tienden a desaparecer. La conversación, por ejemplo, ya no tiene el espacio de la sobremesa casera en que los chicos oíamos conversar a los mayores y así, oyendo y preguntando, íbamos aprendiendo. Hoy cada uno come a una hora distinta y parece fiesta el día en que se consigue reunir a toda una familia de cuatro personas

alrededor de la mesa. Eso, cuando no hay un televisor a la vista. ¿Y la lectura? Ah, mi amigo, como no sea el best-seller de moda, bien publicitado y que hay que leer lo demás puede quedarse arrumado en las librerías, enmoheciendo. Los libros caros, es cierto. El gobierno debería trazarse una política editorial agresiva y eficaz para facilitar el acceso a lectura. Pero mucha gente gasta en tonterías totalmente prescindibles lo que podría emplear en comprar un buen libro. Si eso le interesara. Allí encontraría los puentes que necesita para expresarse con precisión. Base de todo diálogo que no sea de sordos. Y dialogar es la manera civilizada de entenderse. Hablando se entiende la gente. Entre los hombres, como entre las naciones, la violencia emerge cuando se acaban o no bastan las palabras. Es importante, pues, tener puentes para poder usarlos. Tenerlos para poder tenderlos, tenderlos para poder llegar a donde queremos llegar. Al corazón de las personas. ¡Usa tus puentes!

**1. El narrador de los hechos en la lectura es:**

- a. Boileau.
- b. un intelectual.
- c. un director de teatro.
- d. un escritor.
- e. un joven.

**2. “Esa cortedad de palabras que muchas veces nos cohibe y encorcha tiene mucho que**

**ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura”. La palabra “encorcha” significa en el texto:**

- a. endurece
- b. conecta
- c. presiona
- d. aísla
- e. fortalece

**3. Identifica en el texto los actores que intervienen en la interpretación de la obra aludida.**

- a. Boileau y Blume.
- b. Los grandes genios de la humanidad.
- c. Actores que participan en una obra de teatro.
- d. Un joven y su novia.
- e. Un intelectual y el narrador.

**4. El propósito del texto estaría en señalar que:**

- a. el lenguaje es necesario para la vida humana.
- b. la lectura y la escritura son procesos inseparables en la expresión humana.
- c. evitemos que desaparezcan, como parte de la existencia humana, los puentes de comunicación: la lectura y la conversación.
- d. la lectura es el único medio para construir los puentes que son las palabras.
- e. la lectura es un proceso que aumenta nuestro vocabulario.

**5. La comunicación entre las personas es cada vez más difícil, porque...**

- a. la soledad y la calma pulen nuestros sentimientos e ideas.
- b. ya no tenemos hábitos de lectura.
- c. comemos a horas distintas.

- d. los medios han masificado la comunicación interpersonal.
- e. cada uno está preocupado en sus obligaciones y no hay tiempo.

**6. Según el texto podemos afirmar:**

- a. Es necesario hablar de nuestras vidas con la gente importante.
- b. Es importante hablar de la vida de la gente.
- c. Es una necesidad humana importante el hablar de nuestras vidas.
- d. Es importante que nuestras vidas den qué hablar a la gente.
- e. Es importante hablar de nuestra vida y de la vida de la gente.

**7. Las personas leen poco porque...**

- a. los libros son muy caros y se deben priorizar los gastos.
- b. se la considera una actividad de académicos.
- c. falta estímulo en el hogar y apoyo por parte del gobierno para facilitar su acceso.
- d. hay poca publicidad a los libros buenos.
- e. no tienen modelos lectores en el hogar.

**Texto II**

**DE NUESTRO ENCUENTRO CON UN RICO JEQUE, MALHERIDO Y HAMBRIENTO**

Tres días después, aproximándonos a una pequeña aldea, encontramos a un pobre viajero herido. Al socorrerlo, oímos de sus labios el relato de su aventura. Llamábase Salem Nasair y era uno de los ricos negociantes de Bagdad. Al retornar de Basora con su caravana, fue atacado por una turba de nómadas del desierto. La caravana fue saqueada, pereciendo casi todos sus componentes a manos de los beduinos. Sólo él se había salvado, ocultándose en la arena entre los cadáveres de sus esclavos. Al terminar el relato de sus desgracias, nos preguntó con voz angustiada: ¿Tenéis por casualidad, musulmanes, alguna cosa para comer? Estoy casi muriéndome de hambre. Tengo solamente tres panes respondí. Yo traigo cinco afirmó a mi lado el Hombre que calculaba. Pues bien– sugirió el Sheik–, juntemos esos panes y hagamos una sociedad única. Cuando lleguemos a Bagdad os prometo pagar con ocho monedas de oro el pan que coma. Así lo hicimos, y al día siguiente, al caer la tarde, entramos “en la célebre ciudad de Bagdad, la perla del Oriente”. Al atravesar una hermosa plaza, nos encontramos con un gran cortejo. Al frente marchaba en un brioso alazán, el poderoso Ibrahim Maluf, uno de los visires del califa de Bagdad. Viendo el visir al Sheik Salem Nasair en nuestra compañía gritó, haciendo parar su poderosa escolta, y le preguntó: – ¿Qué te ha pasado amigo mío? Por qué te veo llegar a Bagdad sucio, harapiento, ¿y en compañía de dos hombres que no conozco? El desventurado Sheik narró al ministro minuciosamente lo que ocurrió en el camino haciendo los mayores elogios con respecto a nosotros. – Paga sin pérdida de tiempo a esos dos forasteros– ordenó el visir. Y sacando de su bolsa ocho monedas de oro las entregó a Salem Nasair, insistiendo:

– Quiero llevarte ahora mismo al palacio, pues el Comendador de los Creyentes desea, con seguridad, ser informado de esta nueva afrenta que los beduinos han practicado, al matar a nuestros amigos saqueando dentro de nuestras fronteras. – Voy a dejaros, amigos míos– dijo Nasair– más antes deseo agradeceros el gran servicio que me habéis prestado. Y para cumplir la palabra, os pagaré el pan que tan generosamente me dierais. Y dirigiéndose al Hombre que Calculaba, le dijo: – Por tus cinco panes te daré cinco monedas de oro. Y volviéndose a mí concluyó: – Y a ti te daré por los tres panes, tres

monedas. Con gran sorpresa nuestra el Calculista objetó respetuosamente: – Perdón, oh Sheik. La división hecha de ese modo será muy sencilla, mas no es matemáticamente exacta. Si yo di cinco panes debo recibir siete monedas y el compañero que dio 3 panes solo debe recibir una moneda. – ¡Por el nombre de Mahoma!– dijo el visir, vivamente interesado en el caso– ¿Cómo justificas, extranjero, tan disparatada forma de pagar 8 panes con 8 monedas? El Hombre que Calculaba se aproximó al ministro y habló así: – Voy a probaros que la división de las monedas, hecha en la forma propuesta por mí, es más justa y más exacta. Cuando durante el viaje teníamos hambre, sacaba 1 pan de la caja y lo partía en trozos de tres, uno para cada uno de nosotros. Todos los panes, que eran 8, fueron divididos pues en la misma forma. Es evidente, por lo tanto, que si yo tenía 5 panes, di 15 pedazos. Si mi compañero tenía 3 panes, dio 9 pedazos. Hubo, así, un total de 24 pedazos, de los cuales cada uno comió 8, di, en realidad, 7 y mi compañero, que tenía 9 pedazos, al comerse 8 sólo dio 1, los 7 que di yo y el que suministró él fueron los 8 que comió el Sheik. Por consiguiente, es justo que yo reciba 7 monedas y mi compañero una. El gran visir, después de hacer los mayores elogios al Hombre que Calculaba, ordenó que le fueran entregadas las 7 monedas, pues a mí solo me tocaba por derecho, una. La demostración presentada por el matemático era lógica, perfecta e incontestable. Sin embargo, si bien el reparto resultó equitativo, no debió satisfacer plenamente al Hombre que Calculaba, pues este dirigiéndose nuevamente al sorprendido ministro añadió: - esta división, que yo he propuesto, de siete monedas para mí y una para mi amigo es, como demostré ya, matemáticamente clara, pero no perfecta a los ojos de Dios. Y juntando las monedas nuevamente las dividió en dos partes iguales. Una me la dio a mí –4 monedas– y se quedó la otra.

**8. Identifica la afirmación que no concuerda con el texto.**

- I. Los tres personajes comieron pedazos de pan cada uno.
- II. El compañero del Hombre que Calculaba comió de los panes que este ofreció.
- III. El “Calculista” y el visir comieron proporcionalmente.

b) Solo II b). Solo III c) Solo I y II d) Solo I y III e) Solo II y III

**9. Según el desarrollo de los hechos, se concluye con precisión que:**

- a) el “Calculista” tomó una moneda y le dio la otra a su amigo.
- b) el “Calculista” no actuó de la manera más justa.
- c) el ministro fue convencido por el argumento del “Calculista”.
- d) el sheik incumplió lo que había prometido.
- e) el sheik prometió pagar los ocho panes con oro.

**10. De acuerdo con la trama del texto, el Hombre que Calculaba era:**

- a) un maestro solitario.
- b) un sacerdote beduino.
- c) un comerciante errante.
- d) un comerciante avaro.
- e) un sabio aritmético.

**11. Respecto de los personajes que representan autoridad en el texto, ¿cuáles de las alternativas son correctas?**

- I. Nasair era el sheik.

- II. Maluf era ministro del califa de Bagdad.  
III. Nasair era visir.  
IV. Maluf es el califa de Bagdad.  
a) Solo I y IV b) I y II c) II y III d) Solo II e) III y IV

**12. Del último párrafo, se desprende que:**

- a) Salem Nasair estaba en desacuerdo con la propuesta del Hombre que Calculaba.  
b) el visir se dejó convencer por el calculista.  
c) ante un acto de generosidad se debe actuar con lógica.  
d) el narrador reclamó lo que le parecía justo.  
e) el calculista trató de actuar conforme a la ley de Dios.

**TEXTO III**  
**EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y LA FELICIDAD**

Desde sus inicios en Grecia, la Filosofía ha considerado el problema ético – el problema del bien, del buen vivir o de la felicidad- como una de sus preocupaciones centrales. Bajo diferentes formas y, ocasionalmente, como objeto de vidas polémicas, dicha reflexión ha estado siempre presente. Si hay un momento en que la polémica se agudizó, este fue al iniciarse la Edad Moderna. La filosofía moderna al igual que las otras ciencias de dicha época irrumpió con enorme autosuficiencia, convencida de estar inaugurando un periodo inédito de la historia, en el cual era necesario empezar todo de nuevo. El interlocutor y adversario principal de aquella polémica era Aristóteles o, al menos, la tradición aristotélica que había sido asumida y difundida por la iglesia cristiana a lo largo de la Edad Media. Con el objeto de reemplazar la ciencia aristotélica, Francis Bacon escribió en Inglaterra su *Novum Organum*, sugiriendo -ya en el título- que era preciso abandonar el *Organum* (la lógica) de Aristóteles e implantar un nuevo método científico. Descartes escribió sus meditaciones metafísicas sobre la Filosofía Primera, pensando darle así a la Metafísica que Aristóteles mismo había llamado “Filosofía Primera” un nuevo y más certero fundamento. Y como en la ciencia y la Metafísica, así también en el ámbito de la Ética creyeron los modernos que era preciso desechar la ética de Aristóteles para dar paso a una nueva reflexión que esta vez habría de ser científica y rigurosa. Filósofos como Hobbes, Locke, Rousseau o Kant, pese a sus innegables diferencias, comparten unánimemente la convicción de estar llevando a cabo una revolución en la teoría moral, bajo cuyos postulados habría de hallarse la justificación última de las buenas acciones y la legitimación teórica de la organización política.

**13. De acuerdo con el texto ¿qué opción sintetiza el pensamiento aristotélico?**

- a) Sus ideas fueron el fundamento del método científico.  
b) Sus meditaciones se basaron en la Metafísica, Lógica, Ética y Política.  
c) Su pensamiento no agregó nada nuevo a la concepción moral de su época.  
d) Sus reflexiones dieron lugar a la *Novum Organum*  
e) Su pensamiento concordaba con la Filosofía moderna.

**14. Lee cada enunciado cuidadosamente y relaciona las obras presentadas con los personajes indicados.**

- |                             |                  |
|-----------------------------|------------------|
| 1. <i>Novum Organum</i>     | I. Bacon         |
| 2. Filosofía Primera        | II. Descartes    |
| 3. Meditaciones Metafísicas | III. Aristóteles |
| 4. Lógica                   |                  |

- a) 1- I , 2 – II , 3 – III , 4 – III
- b) 1- I , 2 – II , 3 – II , 4 – III
- c) 1- I , 2 – III , 3 – III , 4 – I
- d) 1- I , 2 – III , 3 – II , 4 – III
- e) 1- I , 2 – III , 3 – II , 4 – I

**15. La filosofía es una disciplina que:**

- a) estudia específicamente la relación del hombre y su medio.
- b) ha considerado la felicidad como uno de sus temas centrales.
- c) desde sus inicios en Grecia, estudia la ética con gran rigurosidad científica.
- d) resurge gracias a los filósofos modernos.
- e) aborda problemas centrales del conocimiento y el lenguaje.

**Texto IV**

**MODERNIZACIÓN DE LA SOCIEDAD EN LA REGIÓN ANDINA**

La apertura de las carreteras rompió el aislamiento que la bárbara geografía había impuesto al Perú. La penetración de los poderosos y múltiples factores modernos, que inevitablemente impulsan el desarrollo o la ruptura de estructuras sociales excesivamente anticuadas, ha hecho explotar, en parte, la todavía virreinal organización de la sociedad de la región andina. Los indios han invadido las ciudades huyendo de las congeladas aldeas o haciendas congeladas en el sentido de que no existía ni existe aún, en esas haciendas y aldeas, ninguna posibilidad de ascenso: quien nace indio debe morir indio. Por otra parte, las comunidades con tierras más o menos suficientes se encontraron, casi de pronto, por la apertura de las vías de comunicación, con un incremento prodigioso de su economía: la gallina que costaba veinte centavos llegó a cotizarse en veinte soles; el carnero subió de un sol la pieza a cincuenta. El indio se insolentó ante el señor tradicional como consecuencia de este fenómeno: el mestizo se torna comerciante e igualmente se insolenta. El señor tradicional se encuentra ante una alternativa: o se democratiza o huye para no soportar la insurgencia de la clase antes servil. Tal es el caso típico de las comunidades de Puquio, capital de una provincia, que moderniza su organización política.

**16. Deduce las afirmaciones que se derivan del texto:**

- I. Todas las comunidades incrementaron su economía, con la apertura de las vías de comunicación.
  - II. La relación entre indios y señores se ve alterada a partir de la ruptura del aislamiento de la zona andina.
  - III. Las vías de comunicación influyen en la modernización de la organización de la política de la región andina.
- a) Solo I.
  - b) Solo II.
  - c) Solo III.
  - d) I y II.
  - e) II y III.

**17. Marca la afirmación correcta:**

- a) La geografía del Perú permitía la penetración de maquinaria moderna.
- b) Previamente a la apertura de las carreteras, la organización social de la zona andina era, de alguna manera, virreinal.
- c) Los indios han invadido las ciudades para refugiarse del frío.
- d) La apertura de las carreteras consiguió conservar las estructuras sociales dadas.
- e) El indio se insolentó ante el mestizo.

**18. ¿Cuál de las siguientes alternativas presenta la secuencia de hechos que refleja mejor**

**la idea central?**

- a) Organización virreinal, apertura de carreteras, aumento del costo de vida.
- b) Estructura anticuada, insolencia huida ante la insurgencia.
- c) Aislamiento, apertura de carreteras, introducción de factores modernos, cambio de las estructuras sociales.
- d) Congelamiento, falta de posibilidad de ascenso, insolencia inmigración a las ciudades.
- e) Apertura de vías de comunicación: gallina de veinte centavos, gallina de veinte soles, incremento en la economía.

**19. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones representan una conclusión del texto?**

- a) La insistencia de la clase baja por salir adelante es una señal de enriquecimiento.
- b) La ventaja de la construcción de carreteras en una ciudad genera desarrollo.
- c) El desarrollo económico de una ciudad beneficia a sus pobladores.
- d) La esclavitud como forma de vida detiene el progreso.
- e) El desarrollo de nuestro país se genera gracias a la minería y al comercio.

**20. La modernidad trajo como consecuencia:**

- a) la sublevación de los indios.
- b) el desarrollo económico, cultural y social de nuestro país.
- c) la superación de los poderosos.
- d) el aumento de extranjeros.
- e) la crisis de nuestro país.

## Anexo 2

### Test ACRA

Este test se divide en cuatro escalas:

- Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer cómo debe adquirir la información necesaria para el estudio.
- Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.
- Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.
- Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación, el alumno debe realizar dicho test, el cual se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

<b>Si</b>	<b>NUNCA o CASI NUNCA</b>	<b>se hace lo que se pregunta, hay que poner A.</b>
<b>Si</b>	<b>ALGUNA VEZ</b>	<b>se hace lo que se pregunta, hay que poner B.</b>
<b>Si</b>	<b>BASTANTES VECES</b>	<b>se hace lo que se pregunta, hay que poner C.</b>
<b>Si</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>se hace lo que se pregunta, hay que poner D</b>

<b>ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.				
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto				

en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.				
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.				
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.				
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.				
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.				
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.				
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.				
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.				
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				
<b>ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.				
6. Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				

7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.				
11. Establezco relaciones ente los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.				
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.				
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.				
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).				
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.				
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.				
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.				
18. Procuo encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.				
20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando ( o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.				
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.				
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.				
25. Procuo aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.				
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.				
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.				
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.				
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				

33. Hago esquemas de lo que estudio.				
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.				
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.				
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.				
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.				
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.				
39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.				
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.				
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.				
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.				
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar “trucos” para que se me quede esa idea en la memoria.				
44. Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de conceptos.				
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.				
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.				
<b>ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.				
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.				
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.				
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.				

9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.				
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.				
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.				
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				
<b>ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.				
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.				
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.				
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.				

11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.				
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.				
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.				
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.				
22. Procuero que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.				
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.				
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.				

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