



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Estrategias de aprendizaje y niveles de comprensión lectora en
estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia
Constitucional del Callao, 2023

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Problemas de Aprendizaje**

AUTORA:

Barrios Sallo, Zoraida (orcid.org/0000-0002-0275-2340)

ASESORES:

Dr. Mescua Figueroa, Augusto César (orcid.org/0000-0002-6812-2499)
Dra. Carbajal Bautista, Inocenta Marivel (orcid.org/0000-0002-6047-8335)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en educación en todos los niveles

LIMA - PERÚ

2023

Dedicatoria

A Dios por el don de la vida, por ser fuente de conocimiento, sabiduría y por poner en mis brazos el motivo de mi empeño y sacrificio de cada día; mi pequeña Illari.

Agradecimiento

A mi familia, amigos, docentes y a la Institución que me abrió las puertas para realizar la presente investigación.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, AUGUSTO CESAR MESCUA FIGUEROA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, asesor de Tesis titulada: "Estrategias de aprendizaje y niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023", cuyo autor es BARRIOS SALLO ZORAIDA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 20 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
AUGUSTO CESAR MESCUA FIGUEROA DNI: 09929084 ORCID: 0000-0002-6812-2499	Firmado electrónicamente por: AMESCUA el 23-07- 2023 11:24:52

Código documento Trilce: TRI - 0603686



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, BARRIOS SALLO ZORAIDA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Estrategias de aprendizaje y niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
BARRIOS SALLO ZORAIDA DNI: 44542834 ORCID: 0000-0002-0275-2340	Firmado electrónicamente por: ZBARRIOSB el 31-07- 2023 22:24:15

Código documento Trilce: INV - 1240034



Índice de Contenidos

	Pg.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de Autenticidad del Asesor	iv
Declaratoria de Originalidad del Autor	v
Índice de Contenidos	vi
Índice de Tablas	viii
Índice de Figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y Diseño de Investigación	14
3.1.1 Tipo de investigación	14
3.1.2 Diseño de investigación	14
3.2. Variables y Operacionalización	15
3.3. Población, Muestra y Muestreo	15
3.3.1 Población	15
3.3.2 Muestra	15
3.3.3 Muestreo	16
3.3.4 Unidad de análisis	16
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	16

3.5. Procedimientos	17
3.6. Método de Análisis de Datos	17
3.7. Aspectos Éticos	18
IV. RESULTADOS	18
V. DISCUSIÓN	22
VI. CONCLUSIONES	28
VI. RECOMENDACIONES	29
Referencias	31
Anexos	36

Índice de Tablas

	Pg.
Tabla 1: Estadística descriptiva del ACRA y del Cuestionario de comprensión lectora	18
Tabla 2: Prueba de normalidad univariante de las dimensiones del ACRA y del Cuestionario de comprensión lectora	20
Tabla 3: Correlaciones de Spearman entre las dimensiones del ACRA y las dimensiones del Cuestionario de comprensión lectora	20
Tabla 4: Tamaño de efecto (r^2) a partir del coeficiente de correlación Rho de Spearman.	21
Tabla 5: Niveles de comprensión lectora para cada dimensión y el puntaje total	22

Índice de Figuras

	Pg.
Figura 1: Mapa de calor de la asociación entre las variables del ACRA y del Cuestionario de comprensión lectora	21

Resumen

Esta investigación contribuye a mejorar los niveles de aprendizaje en estudiantes de pregrado, a través de un mejor desempeño en la comprensión de textos universitarios valiéndose de medios académicamente probados. En ese sentido, el objetivo de este estudio fue determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en 118 estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023; para lo cual, se aplicó un enfoque de investigación cuantitativo, de diseño no experimental y tipo correlacional. Los instrumentos utilizados fueron el ACRA y el Cuestionario para identificar el nivel de comprensión lectora. Los resultados arrojaron que existe una relación significativa entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora ($Rho = .502^{**}/.658^{**}$), además de hallarse un tamaño de efecto de la correlación mínimo necesario ($>.20, <.50$). Se concluye que las dimensiones de las estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo) se relacionan con la comprensión lectora (literal, inferencial y criterial).

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, lectura, literal, inferencial, criterial.

Abstract

This research contributes to improve learning levels in undergraduate students, through a better performance in the comprehension of university texts using academically proven means. In this sense, the objective of this study was to determine the relationship between learning strategies and reading comprehension levels in 118 undergraduate students of a private university of the Constitutional Province of Callao, 2023; for this purpose, a quantitative research approach, non-experimental design and correlational type was applied. The instruments used were the ACRA and the questionnaire to identify the level of reading comprehension. The results showed that there is a significant relationship between the dimensions of learning strategies and reading comprehension levels ($Rho = .502^{**}/.658^{**}$), in addition to finding the minimum necessary correlation effect size ($>.20, <.50$). It is concluded that the dimensions of learning strategies (acquisition, encoding, retrieval and support) are related to reading comprehension (literal, inferential and criterial).

Keywords: Learning strategies, reading, literal, inferential, criterial.

I. INTRODUCCIÓN

La formación académica de los estudiantes universitarios constituye un eje significativo para el desarrollo de las sociedades y la edificación de sus proyectos de vida; siendo de vital importancia que estos logren comprender los textos exigidos para su formación de la manera más satisfactoria posible. De la Vega (1990) señala que una persona que lee óptimamente, puede ingresar con ventaja a la cultura; lo mismo con una sociedad que tiene hábito lector, cuenta con beneficios culturales, políticos y económicos. Sin embargo, pese a la categoría que reviste la comprensión lectora, las dificultades para desarrollar esta capacidad no han sido menores; presentándose problemas de aprendizaje, los cuales a su vez tienen una etiología endógena y exógena, habiéndose encontrado a la comprensión lectora dentro del factor exógeno.

La problemática en mención, refleja alto porcentaje de alumnos que no comprenden lo que leen de manera satisfactoria; tal es así, que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONU, 2021) expuso que en Latinoamérica solo el 42% de estudiantes al culminar su secundaria tiene la capacidad de leer sin dificultad; no obstante, en el 2019 la cifra era del 55%; lo cual indica, que los niveles de lectura de los educandos ha ido disminuyendo. Así también, Valentini (2019) señaló que las pruebas PISA del año 2018, sobre la comprensión lectora, muestran que los países latinoamericanos se hallan por debajo del promedio establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Del mismo modo, según la OCDE, del año 2015 al 2018, países como México, Brasil, Costa Rica, Perú, Chile y Uruguay; no obtuvieron ninguna mejoría significativa en esta área; incluso países como Colombia y República Dominicana, disminuyeron su rendimiento en este lapso de tiempo (MINEDU, 2019). Cabe resaltar que, si bien estas pruebas fueron aplicadas a estudiantes de quince años de edad, estas mostraron una realidad que repercute en el primer semestre de la carrera universitaria, ya que en esta etapa los estudiantes se valen de sus conocimientos previos y se valen de ellos para la vida universitaria.

A nivel nacional, se valoró las derivaciones de la prueba PISA; el Ministerio de Educación (MINEDU, 2018) marcó que, pese a que el Perú ha logrado disminuir mínimamente el porcentaje de estudiantes con bajo desempeño (54%); el promedio obtenido de 10.3, continúa siendo bajo, reflejando así, que los peruanos no han

podido obtener aún las competencias lectoras necesarias. Lamentablemente los resultados a esperar de las últimas pruebas PISA aplicadas el año 2022 no parecieran reflejar un mejor panorama, ya que el confinamiento por el COVID 19 ha repercutido negativamente sobre las capacidades de comprensión lectora en los estudiantes peruanos.

Respecto a la formación de capacidades y habilidades lectoras con las que cuentan los educandos del primer semestre de la carrera universitaria, Estienne y Carlino (2004), sostienen que estos al enfrentarse a una cultura escolar diferente, no leen, ni comprenden los textos como el docente esperaría, añadiendo que los primeros semestres de educación superior requieren del alumno un bagaje de conocimientos más amplio. En ese contexto se incrementa la crisis en cuanto a las capacidades lectoras ya que se enfrentan a una cultura académica diferente y de mayor complejidad, siendo evidente la falta de estrategias de aprendizaje para mejorar las habilidades lectoras.

En esa línea, Schunk (1991) refiere que las estrategias de aprendizaje son medios direccionados al logro de objetivos de aprendizaje. Lo que significa que los métodos utilizados permitirán a los estudiantes incrementar su nivel de comprensión de acuerdo a las estrategias que hayan adquirido; no obstante, muchos estudiantes presentaron dificultades en su comprensión lectora, ya que estas estrategias no son debidamente adquiridas en la etapa escolar; como consecuencia al ingresar a la universidad tiene problemas para comprender textos de diferentes niveles y esto afecta su rendimiento académico y personal.

En ese tenor, la Federación de Enseñanza de las Comisiones Obreras de Andalucía (2012) indicó que uno de los móviles de la dificultad en la comprensión lectora es la falta de dominio de estrategias metacognitivas; enfatizando que la mayoría de los estudiantes que fallan en este proceso cognitivo, muestran una actitud pasiva cuando leen. Asimismo, está relacionada con problemas en la decodificación y memoria, además tiene que ver con factores afectivos y motivacionales.

Como muestra de esta problemática se tuvo a los ingresantes de pregrado de una universidad privada; los cuales, presentaron dificultades en la comprensión lectora, como se evidenció en los resultados de su examen; donde el 50% de estudiantes necesita desarrollar competencias lectoras a un nivel más alto. En

consecuencia, un gran porcentaje de estudiantes presentó un problema para leer o poca actitud hacia el hábito de la lectura lo que conlleva a la poca capacidad de comprensión de un texto en sus diferentes niveles.

Como se ha mencionado, los jóvenes no logran las competencias necesarias en la comprensión lectora y al iniciar la etapa universitaria presentan dificultades en esta área y bajo nivel en el hábito lector (Ramos, 2011). En ese entender, surgió la necesidad de asociar las estrategias que faciliten la comprensión de contenidos en los jóvenes universitarios del primer ciclo de estudios, ya que estas tenían la función de hacer más objetivo el proceso de aprendizaje, repercutiendo así en los ciclos posteriores de su educación universitaria.

Por lo expuesto, se planteó como problema general: ¿Cuál es el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023? Como problemas específicos: ¿Cuál es el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora literal en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023? ¿Cuál es el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora inferencial en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023? ¿Cuál es el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora criterial en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023? ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023?

En relación a la justificación teórica, la investigación se consideró relevante porque profundizó los actuales enfoques sobre las variables de estudio dando a conocer los nuevos aportes teóricos; asimismo, se consideró la relación de ambas variables, la cual aporta e incrementa información científica ya que no hay muchos estudios que evidencien la relación específica al tema.

La justificación metodológica se basó en que el estudio servirá como base para realizar estudios de corte experimental y plantear programas de mejora que tengan por finalidad generar y fortalecer en los estudiantes sus estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora, que es fundamental para cualquier

persona, ciudadano universitario o no. A nivel práctico, se consideró que el reporte de los resultados fortalezca y facilite el nivel de comprensión lectora en los estudiantes universitarios; realizando programas de reforzamiento para optimizar los niveles de comprensión lectora, para de esta forma convertirlo en un instrumento o herramienta que permita la ganancia de nuevos conocimientos a lo largo de toda su carrera universitaria y ejercicio profesional.

El objetivo general del estudio fue determinar el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023. Dentro de los objetivos específicos se consideró los siguientes: Determinar el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel comprensión lectora literal en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023; determinar el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel comprensión lectora inferencial en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023; determinar el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora criterial en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023 y por último, analizar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023.

Asimismo, se planteó la siguiente hipótesis: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023. Y las hipótesis específicas: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora literal en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023; existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora inferencial en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023 y existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora criterial en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado se expuso los trabajos preliminares desarrollados en relación a las variables de estudio. En el marco nacional, se encontró los siguientes trabajos.

Duche et al. (2022) abordaron el tema de la comprensión lectora a un nivel inferencial en estudiantes universitarios. Este tipo de comprensión lectora se caracteriza por ser más profunda, ya que asocia la experiencia personal y saberes previos, con lo que se lee, atribuyéndole un significado. El estudio siguió un diseño correlacional. Los hallazgos destacan que el 78.3% de alumnos ingresantes tienen un nivel pésimo en su comprensión lectora inferencial, es decir los estudiantes solo llegan a comprender 30% de un texto. La deficiencia de la comprensión de textos abarca principalmente las áreas humanísticas y literarias, siendo que las deficiencias de los niveles de educación básica trascienden hasta la educación superior. El estudio identifica que la causa de dicha deficiencia está en el modelo neoliberal de aprendizaje, que prioriza la educación lógica y verbal únicamente, dejando de lado los aspectos sociales, humanos, psicológicos, históricos y coyunturales.

Luna (2021), efectuó una pesquisa para detallar la relación entre las estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en los universitarios de una universidad en Ica. El trabajo siguió un diseño de nivel descriptivo correlacional. Los resultados evidenciaron la existencia de una relación significativa entre las variables del trabajo ($r= 0,603$).

Tolentino (2020), efectuó un estudio con el propósito de establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes a una escuela de instrucción artística en Lima. El diseño del estudio fue correlacional. Los resultados reflejaron los niveles de comprensión lectora, nivel previo (34.38%), nivel básico (40.63%) y nivel suficiente (25.00%). Además, se demostró que no hay relación entre la comprensión lectora y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje, para la dimensión de adquisición de información los valores fueron de ($r=-,130$ con $p=0,308$); codificación de información ($r=-,059$ con $p=,645$); recuperación de la información ($r=-,128$ con $p=0,315$); apoyo ($r=-,071$ con $p=,578$). En conclusión, no existe asociación entre ambas variables cuya significancia fue de $p \geq 0,05$ ($p= ,617$).

Adco et al. (2019), realizaron un trabajo para evaluar el manejo de estrategias cognitivas como un factor en la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básico y superior, basada en la revisión sistemática de documentación. El estudio siguió un enfoque cualitativo. Se obtuvo que las estrategias de aprendizaje utilizados por los educandos de primaria, secundaria y superior; sí repercuten positivamente en la comprensión lectora, siendo este último un sumario gradual que en gran medida depende de las nociones previas de los educandos, sus experiencias y práctica. Asimismo, se indica que los estudiantes de secundaria son quienes se encuentran por debajo del promedio en cuanto al uso de estrategias de comprensión lectora y propiamente en la comprensión de enunciados. Finalmente, la aplicación de estrategias desarrolla en el estudiante un mejor desempeño en la comprensión de textos de niveles más complejos.

Terán (2018), realizó un estudio cuyo objetivo era establecer el efecto de las estrategias metacognitivas sobre la comprensión lectora en estudiantes universitarios del 1er ciclo. Para el estudio se aplicó un diseño de regresión logística. El examen de los datos muestra que concurre una influencia significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas sobre la comprensión lectora de los estudiantes (Wald 34,283; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01); en los niveles literal (Wald 31,631; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01), inferencial (Wald 16,377; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01) y criterial (Wald 35,339; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01). Por otro lado, los niveles de comprensión lectora que más destaca es el literal con 30.9% seguido del criterial con 33.9% y finalmente el inferencial con 20.6 %.

Así también, en el contexto internacional, se contó con el trabajo de Effat et al. (2023), realizaron una investigación sobre la asociación entre el pensamiento crítico, la comprensión lectora y las estrategias lectoras de estudiantes universitarios ingleses; este estudio se aplicó en 70 estudiantes entre varones y féminas; arribando a la conclusión que existe una correlación positiva significativa entre el pensamiento crítico y el uso de estrategias de lectura metacognitivas y cognitivas. Observándose además que existe una relación positiva significativa entre pensamiento crítico y la comprensión lectora. También se observó que las estrategias cognitivas y afectivas; conjuntamente con el pensamiento crítico son los mejores predictores de la comprensión lectora.

Álvarez y Amavizca (2022), realizaron una investigación sobre la comprensión lectora en universitarios próximos a egresar; el tipo de investigación fue cualitativo y cuantitativo. Las conclusiones a las que se arribaron en esta investigación fueron que los estudiantes obtuvieron bajos valores en comprensión lectora en los niveles literal, reorganización de la información, inferencial, de apreciación y crítico; en las diferentes áreas de educación. Así también, se observó una actitud pasiva por parte de los estudiantes, es decir, poco interés para adentrarse en las ideas del autor. La investigación también muestra que los estudiantes tienen un léxico limitado al momento de leer y escribir textos; por lo tanto, se observa una relación entre léxico y lectura activa por parte de los estudiantes.

Vásquez (2022), sostuvo una investigación acerca del problema de comprensión lectora de los educandos durante su formación básica regular y el papel que juegan los maestros sobre el particular. El estudio tuvo un enfoque cualitativo, tomando como muestra artículos relacionados al tema. Los hallazgos muestran que con el pasar de los años se ha dejado de lado el problema de la comprensión lectora abordada desde la perspectiva social y psicológica del estudiante, señalando que en este proceso complejo el docente debe ser un mediador entre el texto y el estudiante, a lo que debe agregar la estrategia necesaria para una mejor comprensión, así como fortalecer los saberes previos del estudiante a fin de que se fortalezca los fundamentos básicos del área de enseñanza. Se recalca el rol importante que cumplen los docentes en cuanto a la mejora de las capacidades de comprensión lectora en los estudiantes, indicando que este no solo es un simple proceso cognitivo, sino que este se apoya también en acciones de tipo afectivo, contextual y motivacional.

Boscarino et al. (2018), realizó una investigación con la finalidad de mostrar información sobre la comprensión lectora y hábitos de estudio que presentan los educandos en su primer año de estudios dentro de la universidad. Para ello, se aplicó un diseño cualitativo y cuantitativo. Las conclusiones resaltan que los estudiantes universitarios hallan mayor dificultad en cuanto a la interpretación y comprensión de textos científicos, asimismo, los hábitos en la lectura tienen como referencia el ejemplo de los padres, siendo que solamente se lee con fin instrumental y no así por un gusto o pasión particular por la lectura. El estudio

también demuestra que existen dos tipos de lectores, el que lee de manera ocasional y el lector habitual; este último encuentra el origen de su hábito no sólo en el modelo de sus padres, sino también en la práctica realizada en su niñez y adolescencia, lo cual le facilita tener una mejor comprensión lectora de nuevos contenidos difíciles de entender, además que desarrolla en él un mejor pensamiento crítico.

Guerra y Guevara (2017), desarrolló una investigación con la intención de valorar los niveles de la comprensión lectora al momento de relacionarla con la aplicación de estrategias y motivaciones, variables sociodemográficas y académicas; en estudiantes universitarios del primer, tercero, quinto y séptimo semestre. La investigación arroja que las estrategias y la motivación dirigida hacia la lectura, tienen una media similar en los educandos de todos los semestres académicos. La estrategia de análisis de lectura tiene una repercusión en la comprensión lectora del 64%, el reconocimiento de información o ideas repercute en un 70%, la recurrencia a fuentes agregadas repercute en un 60%, la motivación esencial hacia la lectura en general repercute en un 64% y la motivación hacia la revisión de lecturas académicas repercute un 62%; por lo tanto, en cuanto a los resultados hay diferencias estadísticamente significativas en los rangos de comprensión literal ($p=.047^*$), inferencial ($p=.035^*$) crítico ($p=.043^*$) y apreciativo ($p=.040^*$). entre los estudiantes inscritos en cada uno de los semestres antes indicados. Por último, se evidencia que hay una relación positiva baja entre las variables de la investigación ($r=.108$, $N=570$, $p=.010$).

Una vez expuesto los estudios previos acerca de ambas variables, correspondió desarrollar los fundamentos teóricos de cada una de ellas. Las estrategias de aprendizaje tienen su génesis en las teorías cognitivas del aprendizaje y estas son conceptualizadas como procesos mentales que el estudiante efectúa para la adquisición de saberes en su proceso de aprendizaje. Además, están relacionadas con un buen desempeño académico (Beltrán, 1996).

Cuevas et al. (1998) señala que una estrategia de aprendizaje es sinónimo de como aprender, esta engloba los recursos cognitivos del estudiante al momento de aprender, sin que ello signifique adentrarnos en la corriente cognitiva del aprendizaje, ya que no queda simplemente en el uso de estos recursos, sino que además incorpora elementos tales como la motivación, planificación, disposición,

control y dirección por parte del estudiante; estos últimos forman parte elemental de estrategias de calidad, las cuales conllevan a un aprendizaje significativo.

Para Mayer y Weinstein (1986) la estrategia de aprendizaje se puede describir como acciones y procesos mentales que emplea un estudiante mientras aprende con el propósito de afectar la forma en que codifica y retiene la información. Así también, para Álvarez et al. (2007), las estrategias de aprendizaje son procedimientos de gestión deliberados que se pueden utilizar para practicar habilidades específicas y lograr objetivos de aprendizaje.

Quedó claro entonces que las tácticas de aprendizaje involucran una secuencia de conductas no solo cognitivas, para la consecución de un fin, que en este caso es el aprendizaje. Así también, se tuvo en cuenta las particularidades de cada estudiante; siendo que una estrategia puede o no puede ser lo más conveniente para cada uno de ellos, por lo que corresponde buscar la que mejor se adapta a las cualidades de cada estudiante.

Por otro lado, como señala Cuevas et al. (1998), las estrategias a largo de los años han sido clasificadas de diversas formas y por varios autores, teniendo en cuenta diferentes enfoques e instrumentos. Entre ellas se tiene la clasificación de estrategias primarias y de apoyo, planteadas por Danserau en 1978; estrategias rutinarias, físicas, de elaboración y de agrupación planteadas por Weinstein en 1982; estrategias de análisis de texto, de codificación, generativas y constructivas planteadas por Jones en 1983; estrategias atencionales, de codificación, metacognitivas y afectivas planteadas por Beltrán en 1987; estrategias de adquisición, de codificación, de organización, de recuperación y de apoyo planteado por Román y Gallego en 1994; entre otros.

Sin embargo, se tuvo en cuenta para el estudio el enfoque cognitivo, por lo que se hizo énfasis en la clasificación desarrollada por Chadwick (1988), la cual goza de relevancia. El autor clasifica las estrategias de aprendizaje en tres grupos: las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las de manejo de recursos (afectivas o de apoyo). Gonzáles y Tourón (1992) señalan que las estrategias cognitivas son empleadas para asimilar, codificar, entender y evocar datos que se pretenda conocer, tratándose enteramente de operaciones mentales, lo que para algunos autores se trataría más bien de micro estrategias. Estas operaciones están encaminadas a un proceso de aprendizaje significativo, que implica a su vez

integrar los conocimientos nuevos a los previamente adquiridos, haciendo uso de estas operaciones.

De otra parte, las estrategias metacognitivas están referidas a actividades que los educandos planean, gestionan, examinan y evalúan a partir de su propia cognición. Según Kirby (1984), a diferencia de la anterior estas serían macro estrategias porque son más genéricas y tiene un alto nivel de transferencia. Señala a su vez Moshman y Schraw (1995) que estas estrategias las ejecuta el individuo al inicio, en el transcurso y final del desarrollo de su formación, para de esta manera lograr su cometido, que es optimizarlo. Sus dimensiones son: La autoplanificación, el automonitoreo y la autoevaluación.

Con respecto a las estrategias de manejo de recursos propuestas por Gonzales y Tourón (1992), se refiere que estas consisten en una serie de estrategias de apoyo que involucran a su vez variedad de recursos que coadyuvan al buen desarrollo de la tarea. Sobre el particular Pitalua (2011), manifiesta que esta estrategia tiene como intención concientizar al sujeto en relación a su aprendizaje, incorporando así la motivación, las actitudes y el afecto; asimismo, esta estrategia en lugar de centrarse únicamente en el aprendizaje, pretende mejorar los entornos físicos y mentales en los que se desarrolla el primero. En esa línea, las estrategias afectivas ayudan al mantenimiento y creación de ambientes endógenos y exógenos que son oportunos para la enseñanza.

Por lo expuesto, Gallego y Román (2001) señalan que las estrategias de aprendizaje son un conglomerado de métodos, herramientas y tareas que los alumnos utilizan para mejorar su aprendizaje con la finalidad de obtener un rendimiento académico óptimo. Estas estrategias son obtenidas a través del aprendizaje, las cuales son utilizadas de manera autónoma y ayudan a resolver un problema de forma eficiente.

Los autores plantean en su Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) cuatro dimensiones de las estrategias de aprendizaje. Siendo estas; la dimensión de adquisición de información, que consiste en el almacenamiento de datos a corto plazo con el objetivo de recuperar en procesos de repetición; la dimensión de codificación, tiene que ver con el aprender, recordar y transformar los datos con el propósito de guárdalo en la memoria; la dimensión de apoyo, que promuevan una mayor eficiencia en la recopilación, compilación y devolución de información.

En la misma línea, Meza (2014) refiere que este instrumento logra diagnosticar estrategias cognitivas y metacognitivas que tienen que ver en el proceso de aprendizaje; de manera muy específica diagnóstica cuatro grandes procesos implícitos en el aprendizaje, los cuales son la adquisición, codificación, recuperación y apoyo. La primera tiene que ver con la adquisición de información, que constituye la etapa en la que el estudiante capta información a través de actitudes exploratorias, subrayado, repetición, entre otros; la segunda es la codificación de información que consiste en tratar y analizar la información que se desarrolla en el estudiante; a través de nemotecnias, elaboración de la información y su organización, la instauración de relaciones intra contenido, relaciones compartidas con otras informaciones, uso de imágenes y metáforas, uso de preguntas, paráfrasis, mapas conceptuales y diagramas; la tercera es la recuperación de datos que busca activar la información almacenada, realizando operaciones de búsqueda operante de codificación, averiguación de evidencia, programación de la contestación y respuesta escrita; Terminando, se tiene la dimensión de apoyo al procesamiento se potencia el funcionamiento de las escalas antes desarrolladas, enfatizando en los aspectos emocionales, atencionales, evaluativos y metacognitivos.

Centrándonos en las estrategias metacognitivas, Favell citado en Biggio et al. (2017) afirma que estas son actitudes aplicadas para controlar el proceso de aprendizaje y obtener un resultado. Es decir, constituye la forma en cómo los estudiantes organizan sus actividades mentales para lograr dicho resultado. También identifica tres etapas o fases en la metacognición; siendo estas la planificación, monitoreo y evaluación.

En relación a la variable de comprensión lectora; partiendo de la importancia e implicancias de un hábito lector favorable, Guzmán y Sánchez citados en Alcas et al. (2018), señalan que esta necesariamente repercutirá en un juicio reflexivo y crítico por parte de los estudiantes, la creación de inferencias lógicas, resolución de problemas y toma de decisiones acertadas; dándole así al estudiante la oportunidad de un mejor desenvolvimiento académico a lo largo de su carrera universitaria.

En esa línea, la comprensión lectora se estudió mediante diferentes modelos teóricos como el modelo ascendente, descendente e interactivo. Los dos primeros tuvieron problemas para fundamentar la comprensión lectora. Sin embargo, el

modelo interactivo unifica las dos propuestas anteriores. Este modelo fue desarrollado por la psicología cognitiva considerando los elementos sintácticos, semánticos, contextuales y el rol activo que tiene el lector en la comprensión lectora (Latorre y Montañes, 1992).

En esa línea, Dubois (1991), manifiesta tres ideas teóricas acerca del proceso de la lectura que inmiscuye a la comprensión lectora. En primer lugar, la lectura es considerada como la transmisión de información, pasando por tres peldaños, los cuales son el conocimiento de palabras, la comprensión y la extracción de significados. Estas a su vez implica tres grados de comprensión: literal, inferencial y crítica. Este modelo de lectura se da entonces cuando el lector primero entiende la lengua oral, lo decodifica y comprende, existiendo entonces una relación estrecha entre la comprensión y la correcta vocalización.

La segunda concepción considera la lectura como un proceso interactivo. En esta conceptualización se toma en consideración la teoría cognitiva (esquema metales) y el modelo psicolingüístico, lo que implica que el individuo que lee hace uso de sus conocimientos previos o esquemas que están en permanente desarrollo y variación, por lo que al leer un texto se edifica un significado a partir de conocimientos previos. Por lo tanto, para esta concepción el sentido del texto o comprensión no se basa solo en una interpretación literal del texto, sino que también se basa en las respectivas interpretaciones del autor y del lector, con este último reinterpretando el texto de una manera que tenga sentido para ellos.

La tercera postura, conceptúa a la lectura como un intercambio entre el lector y el enunciado. Este enfoque fue realizado por Louise Rosenblatt en 1978, señalando que entre lo cognoscente y lo conocido existe una relación recíproca, del mismo modo entre el lector y el texto, los cuales se unen en una síntesis única, siendo el todo mayor que cada una de sus partes.

Por consiguiente, Solé (1996) señala que la comprensión lectora es un fase interactiva entre el lector y el texto, buscando cumplir los objetivos que lo orientan para realizar la lectura mientras construye el significado del texto, sin que ello signifique que el texto carezca de sentido propio; ya que el significado no constituye una réplica de lo indicado por el autor, sino que este es una construcción en base a los conocimientos previos por parte del lector. Arévalo et al. (2018) hace referencia a la lectura como la facultad de comprender, analizar y utilizar los textos

escritos, como es de notar el concepto de lectura y comprensión se consideran estrechamente enlazados.

Por su parte, Catalá (2007) refiere que es un proceso mental que vincula la lectura al lector de una manera significativa. En conclusión, la lectura es concebida como un proceso cognitivo, interactivo y constructivo complejo que vincula al lector con el texto con la finalidad de descubrir los datos del texto escrito teniendo en cuenta sus saberes previos.

Ahora bien, respecto a los grados de comprensión lectora, se considera a esta que es la habilidad alcanzada por el leyente en relación con la adquisición, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto, incluyendo singularidad, inventiva, independencia con la que el leyente abstrae información (Alanis et al., 2017).

En esa línea Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) señalan tres rangos o niveles en torno a la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. El primer nivel tiene que ver con la capacidad de reconocer frases o palabras claves, llegando a asimilar lo que manifiesta el texto, sin embargo, no existe una participación muy dinámica de la estructura cognoscitiva del lector. Para Sánchez (1983), en este nivel el lector capta el significado de las palabras, cláusulas y oración, llega hasta identificar los detalles, tiene precisión en cuanto al espacio y tiempo, así como es consciente de la secuencia de hechos.

Con respecto al segundo nivel el lector se da cuenta de la relación en torno a los significados, por lo que el lector podrá presuponer o deducir lo que se halle implícito; agrega o amplía la información en base a sus experiencias, relacionándolo con lo leído, pudiendo por lo tanto generar hipótesis y nuevas ideas, siendo su fin el generar conclusiones (Alanis et al., 2017). Este nivel de comprensión, como se evidencia, requiere de mayor concentración, ya que implica un alto grado de abstracción, favoreciendo a otros campos del conocimiento. Complementa sobre el particular Sánchez (1983), señalando que en este rango el lector complementa detalles que no existen en los enunciados, formula motivaciones internas de los personajes, tiene la capacidad propositiva de poner un título distinto al texto.

Con respecto al último nivel, es considerado como el óptimo, ya que el autor puede aceptar o no las ideas planteadas por el autor, señalando el porqué de

decisión, en este nivel el lector da a conocer su formación como lector, su criterio propio y el conocimiento que tiene acerca de determinado tema; ahora bien, los juicios adoptados por el lector tienen la característica de ser exactos, aceptables y probables (Alanis et al., 2017).

Gómez y Monroy (2009), haciendo referencia a la “capacidad lectora”, indica que la OCDE, para la elaboración de las pruebas PISA, consideró que la capacidad lectora consiste en comprender, emplear y reflexionar acerca de los textos, teniendo como finalidad alcanzar objetivos propios, fomentando su conocimiento personal para participar en el ámbito social. En consecuencia, PISA 2003 midió su dimensión correspondiente al «tipo de reactivo de lectura» con base en tres escalas: i) obtención de información, ii) interpretación de textos, iii) reflexión y evaluación; las cuales son equiparables a los niveles de la comprensión lectora antes descritos.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de Investigación

3.1.1 Tipo de investigación

El estudio tuvo una orientación cuantitativa, porque se procuró medir las variables de estudio. Según Hernández y Mendoza (2018) este enfoque pretenderá analizar los datos; para ello se harán uso de técnicas estadísticas de tipo inferencial que permitan la generalización de los resultados. Asimismo, comprendió un tipo de investigación aplicada, porque busca ampliar el estudio de una teoría para plantear soluciones a una realidad problemática (Reyes y Sánchez, 2015).

3.1.2 Diseño de investigación

Con respecto al diseño, se trató de un estudio no experimental porque no se pretendió manipular ninguna de las variables. Es decir, este tipo de diseño mide el problema de estudio en su entorno natural (Hernández y Mendoza, 2018). En relación al nivel de investigación fue de tipo correlacional, ya que pretendió medir las variables para determinar el grado de asociación entre ambas variables; el método empleado fue el hipotético deductivo (Baptista et al., 2014).

3.2. Variables y Operacionalización

Definición conceptual: estrategias de aprendizaje

Son un conjunto de procedimientos, herramientas y tareas que los estudiantes utilizan para optimizar su aprendizaje con la finalidad de obtener un buen rendimiento académico (Román y Gallego,2001).

Definición conceptual: comprensión lectora

Catalá (2007) refiere que es un “proceso mental que relaciona al lector con la lectura del texto en forma significativa” (p. 19)

Definición operacional: estrategias de aprendizaje

Se cuantificó la variable a través del cuestionario de estrategias de aprendizaje que consta de 20 ítems, tomando como base las dimensiones de adquisición, codificación, recuperación y apoyo; asimismo, los nueve indicadores que la conforman (anexo 1).

Definición operacional: comprensión lectora

La variable se evaluó con el instrumento de comprensión lectora que está constituida por 24 preguntas con tres las dimensiones: literal, inferencial y criterial; además conformada con seis indicadores (anexo 1).

3.3. Población, Muestra y Muestreo

3.3.1 Población

En cuanto a la población estuvo constituida por 170 estudiantes de primer ciclo de una universidad privada. En referente a los criterios de inclusión dentro de la muestra estuvieron considerados estudiantes de primer ciclo, asistencia regular, matrícula vigente y estudiantes de una carrera profesional específica; mientras que en los criterios de exclusión fueron considerados estudiantes que no tienen asistencia regular y estudiantes inhabilitados.

3.3.2 Muestra

El tamaño de la muestra fue calculado en base a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 pqN}{e^2(N-1) + z^2 pq}$$

Para lo cual se tuvo en cuenta que:

n: significa tamaño de la muestra.

z: es la confiabilidad, en base al valor de la distribución normal estandarizado correspondiente al 95% (1.96).

e: el error o presión máximo permisible (5% = 0.05).

p: probabilidad de éxito (0.5)

q: variabilidad negativa (0.5)

N: es el tamaño de la población.

$$n = \frac{(1.96)^2(0.5)(0.5)(170)}{(0.05)^2(170-1) + (1.96)^2(0.5)(0.5)}$$

Por lo tanto, el número de participantes calculado fue de 118 del total de la población de estudiantes.

3.3.3 Muestreo

El procedimiento para seleccionar la muestra fue de tipo probabilístico, de forma aleatoria simple. Siendo este último un método que consiste en seleccionar la muestra, manteniendo la misma posibilidad en los individuos de la población de ser seleccionados (Reyes y Sánchez, 2015). Además de que estos serán elegidos al azar (Casal y Enric, 2003).

3.3.4 Unidad de análisis

Estuvo constituida por estudiantes universitarios de primer ciclo de ambos sexos, de una universidad privada del Callao, de una carrera profesional en específico y con matrícula vigente.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Se recolectaron los datos haciendo uso de la técnica de encuesta y la aplicación de instrumentos para cuantificar las variables de estudio, los cuales fueron administrados de manera individual. A continuación, se da a conocer la ficha técnica de las estrategias de aprendizaje.

Este cuestionario tuvo como nombre “Escala de estrategias de aprendizaje” (ACRA), cuyos autores son José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico (1997), creado en la Universidad de Valladolid, el ámbito de aplicación estuvo dirigido a estudiantes de secundaria; sin embargo, también era posible administrarlo a estudiantes universitarios. Fue adaptado por los mismos autores en el año 2001; no obstante Cabana (2021) realizó la validación del instrumento

haciendo uso de la V de Aiken cuyo resultado fue satisfactorio (1.00); asimismo, la confiabilidad de la prueba fue de 0.868. El cuestionario evaluó las cuatro dimensiones, que son: adquisición de la información, codificación, recuperación y apoyo; clasificándose en tres niveles: alto, moderado y bajo. El cuestionario es de escala Likert y consta de 20 ítems con un tiempo aproximado de 15 minutos (Ver Anexo 2).

Por otra parte, el cuestionario de comprensión lectora que es conocido como “Cuestionario para identificar el nivel de comprensión lectora”, la cual fue elaborada por Catalá G. en Barcelona- España y fue adaptado por Heleny Soley Terán Placencia (2018) en la población universitaria peruana. Este cuestionario obtuvo una validez de (1.00) haciendo uso de la V de Aiken y su confiabilidad con el método estadístico de Alpha de Cronbach cuyo valor es de 0.915. El test evaluó los rangos de capacidad de comprensión lectora en base a los tres niveles: literal, inferencial y criterial. La prueba es de escala Likert y consta de 24 preguntas con una duración aproximada de 15 minutos (Ver Anexo 2).

3.5. Procedimientos

El procedimiento mediante el cual se halló la relación de variables, se inició con la petición de permiso a las autoridades de la institución mediante una carta de presentación, para que permitan el acceso a las aulas a fin de administrar los cuestionarios y la recolección de la información, para ello se aplicó el consentimiento informado a los estudiantes que participaron del estudio. Posterior a la aplicación de los instrumentos se procedió a registrar dicha información a Excel; asimismo, se realizó el procesamiento estadístico con el software SPSS.

3.6. Método de Análisis de Datos

Para el estudio de los datos, se utilizó el programa estadístico SPSS y el apoyo auxiliar Microsoft Excel. Para los datos que tuvieron una distribución normal se aplicaron estadísticas paramétricas; y para los datos que no tuvieron una distribución normal se aplicó estadísticas no paramétricas. En ese sentido, se empleó la prueba de Kolmogorov Smirnov y la prueba de Shapiro-Wilk para realizar la prueba de normalidad. Asimismo, al hallarse variables con distribución paramétrica y no paramétrica se decidió emplear el coeficiente Rho de Spearman. Finalmente, se añade el cálculo del tamaño del efecto mediante la propuesta de Cohen (1988).

3.7. Aspectos Éticos

Para el estudio se tuvo en cuenta los principios universales del método científico; la autorización de la universidad donde se aplicó los instrumentos; asimismo, se consideró el consentimiento informado a los estudiantes, teniéndose en cuenta la autonomía de los mismos en la investigación, tanto como la confidencialidad de su información personal al aplicar los cuestionarios. Finalmente, se siguió respetando las normas APA séptima edición.

IV. RESULTADOS

Se presentó la estadística descriptiva de las variables de estudio del ACRA (X) y del cuestionario de comprensión lectora (A). Previo al análisis descriptivo, se empleó la distancia D de Mahalanobis para depurar tres observaciones consideradas datos atípicos ya que caen fuera del centroide multivariado, por lo cual su presencia podría generar problemas asociados a los análisis posteriores. Asimismo, los coeficientes de asimetría y kurtosis de Fisher cayeron dentro de los valores esperados (± 1.5), ambos referenciales a la distribución normal de datos de cada ítem.

Tabla 1

Estadística descriptiva del ACRA y del Cuestionario de comprensión lectora.

	Media	sd	Mediana	Min	Max	g1	g2
X1	2.53	0.92	2	1	4	0.32	-0.91
X2	2.62	0.93	2	1	4	0.13	-1.01
X3	2.55	0.85	2	1	4	0.17	-0.71
X4	2.82	0.87	3	1	4	-0.03	-1.05
X5	2.56	0.91	2	1	4	0.16	-0.88
X6	2.72	0.87	3	1	4	-0.06	-0.81
X7	2.59	0.88	2.5	1	4	0.13	-0.82
X8	2.82	0.86	3	1	4	0.03	-1.11
X9	2.3	0.93	2	1	4	0.47	-0.61
X10	1.91	0.92	2	1	4	0.78	-0.24
X11	2.25	0.92	2	1	4	0.28	-0.8
X12	2.71	0.81	3	1	4	-0.02	-0.65
X13	2.58	0.79	2	1	4	0.27	-0.59
X14	2.75	0.82	3	1	4	0.1	-0.89
X15	2.71	0.73	3	1	4	0.36	-0.86
X16	2.95	0.88	3	1	4	-0.28	-0.92
X17	2.68	0.8	3	1	4	0.15	-0.75
X18	2.81	0.79	3	1	4	-0.17	-0.56
X19	2.71	0.91	3	1	4	0.05	-1.02
X20	3.16	0.79	3	1	4	-0.59	-0.37
A1	3.86	0.97	4	1	5	-0.57	-0.17

A2	4.05	0.9	4	1	5	-0.58	-0.3
A3	3.82	0.81	4	1	5	-0.24	-0.06
A4	3.31	1.05	3	1	5	-0.32	-0.41
A5	3.7	0.88	4	1	5	-0.29	0.06
A6	3.78	0.85	4	1	5	-0.32	0.28
A7	4.02	0.82	4	2	5	-0.4	-0.56
A8	3.79	0.78	4	2	5	0.07	-0.82
A9	3.81	0.83	4	2	5	-0.01	-0.91
A10	3.28	0.95	3	1	5	-0.1	-0.22
A11	3.77	0.81	4	2	5	-0.05	-0.72
A12	3.77	0.78	4	2	5	-0.02	-0.65
A13	3.8	0.83	4	2	5	-0.05	-0.83
A14	3.65	0.8	4	2	5	0.3	-0.8
A15	3.36	1.04	3	1	5	-0.07	-0.61
A16	2.6	1.13	2	1	5	0.36	-0.71
A17	3.45	0.96	3	1	5	-0.18	-0.04
A18	3.6	1.05	4	1	5	-0.27	-0.63
A19	3.69	0.72	4	2	5	0.41	-0.82
A20	3.58	0.87	4	1	5	-0.31	0.08
A21	3.81	0.85	4	1	5	-0.4	0.38
A22	3.84	0.91	4	1	5	-0.5	0.12
A23	3.59	0.96	4	1	5	-0.21	-0.46
A24	3.62	0.97	4	1	5	-0.25	-0.23

Nota: sd, desviación estándar; g1, asimetría de Fisher; g2, kurtosis de Fisher; min, mínimo; max, máximo.

Luego del análisis previo, se pasó a analizar la prueba de normalidad de las variables del estudio mediante la prueba de Shapiro-Wilk y Kolmogorov Smirnov (KS). Recordando que la prueba KS es la sugerida cuando la muestra es mayor a 40 participantes; no obstante, algunos autores consideran la prueba de Shapiro-Wilk como una prueba de mayor potencia (Razali & Wah, 2011). Por lo cual se consideraron ambas. En la Tabla 2 se pudo observar que según el KS la dimensión Literal y Criterial fueron las únicas en las cuales no puede rechazarse la hipótesis nula de normalidad ($p < .05$). En el caso de la prueba Shapiro-Wilk, dimensión Literal e Inferencial, tampoco se rechazó la hipótesis nula de normalidad. Según lo observado, las dimensiones del ACRA se asumieron diferentes a una distribución normal, por lo cual, al encontrarse variables con distribución normal y no normal, el coeficiente pertinente en estos casos fue la prueba no paramétrica Rho de Spearman. Adicionalmente, la hipótesis nula de normalidad univariante consideró lo siguiente:

Ho: Los datos poseen distribución normal.

Tabla 2

Prueba de normalidad univariante de las dimensiones del ACRA y del Cuestionario de comprensión lectora.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Adquisición	.104	118	.003	.976	118	.031
Codificación	.136	118	.000	.960	118	.001
Recuperación	.086	118	.031	.974	118	.023
Apoyo	.102	118	.004	.969	118	.007
Literal	.067	118	,200*	.986	118	.238
Inferencial	.091	118	.017	.980	118	.083
Criterial	.066	118	,200*	.973	118	.019

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

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Luego del análisis de la normalidad de distribución de las variables, se realizó la correlación entre las cuatro dimensiones del ACRA y las tres dimensiones del Cuestionario de comprensión lectora encontrándose asociaciones estadísticamente significativas entre todas las dimensiones del ACRA y del Cuestionario de comprensión lectora.

Tabla 3

Correlaciones de Spearman entre las dimensiones del ACRA y las dimensiones del Cuestionario de comprensión lectora.

		A	C	R	AP	L	I	CRI
Adquisición	Rho							
	Sig.							
Codificación	Rho	,630**						
	Sig.	.000						
Recuperación	Rho	,714**	,676**					
	Sig.	.000	.000					
Apoyo	Rho	,682**	,622**	,768**				
	Sig.	.000	.000	.000				
Literal	Rho	,658**	,544**	,635**	,589**			
	Sig.	.000	.000	.000	.000			
Inferencial	Rho	,516**	,657**	,502**	,537**	,688**		
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000		
Criterial	Rho	,559**	,628**	,596**	,603**	,686**	,784**	
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

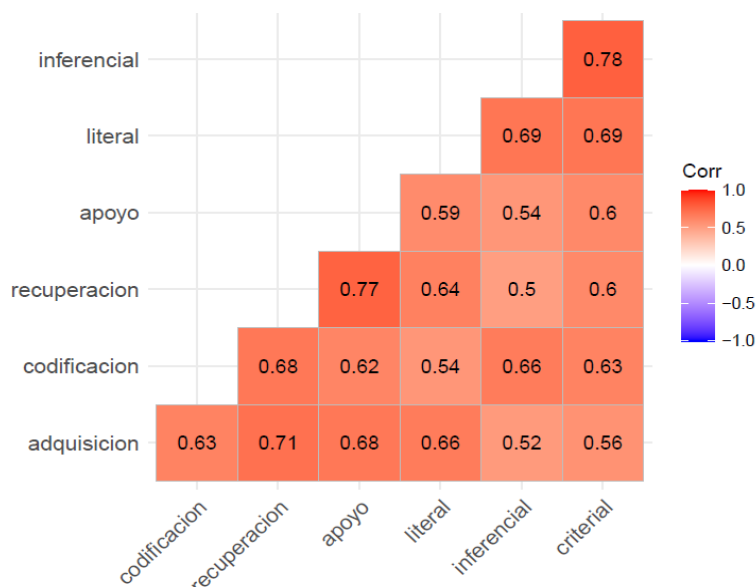
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). En negrita, correlaciones entre el ACRA y el Cuestionario de comprensión lectora.

Adicionalmente, se brindó un mapa de calor entre las variables de estudio. Sombreado en rojo destaca las variables que guardan una alta correlación entre sí,

conforme la intensidad de la correlación incrementa, la tonalidad hace lo mismo. Se señaló que el valor mínimo hallado del Rho de Spearman es 0.50 y el más elevado 0.78 (ver Figura 1).

Figura 1

Mapa de calor de la asociación entre las variables del ACRA y del Cuestionario de comprensión lectora



Finalmente, Cohen (1988) brindó, adicionalmente a la significancia estadística, una cuantificación de la relevancia del tamaño del efecto obtenido en las correlaciones obtenidas, las cuales se asumen según ciertos valores (.20: mínima necesaria, .50: moderada, .80: fuerte) sugeridos (Ferguson, 2009). A partir de lo mencionado, los tamaños de efecto del estudio oscilaron dentro de lo mínimo necesario (entre 0.20 – 0.50).

Tabla 4

Tamaño de efecto (r^2) a partir del coeficiente de correlación Rho de Spearman.

	Codificación	Recuperación	Apoyo	Literal	inferencial	crítical
Inferencial						0.6**
Literal					0.47*	0.47*
Apoyo				0.34*	0.29*	0.36*
Recuperación			0.59**	0.4*	0.25*	0.36*
Codificación		0.46*	0.38*	0.29*	0.43*	0.39*
adquisición	0.39*	0.5**	0.46*	0.43*	0.27*	0.31*

Nota. **, Tamaño de efecto moderado; * tamaño de efecto necesario. En negrita, correlaciones del ACRA y el Cuestionario de comprensión lectora.

Niveles de comprensión lectora

Se tuvo a bien presentar los niveles de comprensión lectora según el puntaje total del instrumento y según las puntuaciones por escalas. De igual manera que el estudio previo, se consideraron como puntos de corte los puntajes T 53 y 35. Como se observa, hay una proporción importante con un nivel destacado, aunque en gran mayoría la muestra de estudio tuvo un nivel “bueno”. Los que tuvieron un nivel insuficiente son en proporción inferior al 5.9%.

Tabla 5

Niveles de comprensión lectora para cada dimensión y el puntaje total.

	TOTAL	%	LITERAL	%	INFERENCIAL	%	CRITERIAL	%
Destacado	47	39.8	49	41.5	45	38.1	46	38.98
Bueno	66	55.9	62	52.5	66	55.9	68	57.62
Insuficiente	5	4.2	7	5.9	7	5.9	4	3.38

V. DISCUSIÓN

Partiendo de la hipótesis general, sobre establecer si existe o no correlación entre las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en universitarios ingresantes a pregrado de una universidad; se tiene conforme a los valores alcanzados que existe una relación significativa entre ambas, siendo que las dimensiones ACRA de la variable estrategias de aprendizaje se asocian significativamente en la comprensión lectora.

Este resultado encuentra coincidencias con la investigación realizada por Terán (2018), en donde se deduce que existe una influencia significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y la comprensión lectora (Wald 34,283; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$) en estudiantes universitarios de 1er ciclo. Así también, con el estudio realizado por Adco et al. (2019), que encontró en el uso de estrategias cognitivas, un factor que predispone a la comprensión lectora en estudiantes de educación básica (primaria y secundaria) y superior. Vásquez (2022), en su investigación de enfoque cualitativo, también encontró una correspondencia entre las estrategias de aprendizaje aplicadas por docentes para mejorar la comprensión lectora en sus estudiantes. Luna (2021), en universitarios de Ica, también halló que tanto la comprensión lectora como las estrategias mencionadas están relacionadas ($r=.603$). Y, por último, Guerra y Guevara (2017), también encontraron una conexión significativa, aunque baja, entre las estrategias de aprendizaje y la

comprensión lectora en educandos del primer, tercero, quinto y séptimo semestre universitario.

Sin embargo, lo anterior difiere de los encontrados por Tolentino (2020), en la cual no se halló relación entre las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora ($r=-.064$; $p=.617$); dicha investigación fue aplicada en estudiantes de la escuela de formación artística de Lima. Se señala que el estudio de Tolentino (2020) está considerando un tipo de población que utiliza otro tipo de habilidades más relacionadas a la apreciación subjetiva en el arte, la cual implica otro tipo de procesos de aprendizaje diferentes a la muestra del presente estudio.

Sobre el particular, Cuevas et al. (1998) equipara a las estrategias de aprendizaje como un sinónimo de “aprender”, haciendo uso de recursos no solo cognitivos, sino también de otros elementos externos (motivación, planificación, disposición, control, etc.). En esa línea tomando en cuenta el enfoque cognitivo de la investigación, se consideró la clasificación de las estrategias de aprendizaje planteada por Chadwick (1988), el cual las divide a su vez en estrategias cognitivas propiamente, meta cognitivas y de manejo de recursos; confirmándose por lo tanto lo indicado por Cuevas et al. (1998) al mencionar que las estrategias, si bien es cierto, tienen un componente cognitivo, no se limitan al mismo.

Respecto a la comprensión lectora, se tomó en cuenta el modelo teórico interactivo, que fue planteado por Louise Rosenblatt, señalando que el tratamiento de comprensión lectora es aquel donde los conocimientos del lector y el autor interactúan entre sí, dando como resultado una síntesis única. Señala a su vez Catalá (2007), que la comprensión lectora es un proceso mental; por lo tanto, cognitivo, además de constructivo e interactivo. Asimismo, tanto Arévalo et al. (2018) como Dubois (1991), señalan que la comprensión del texto hace parte del proceso de lectura, siendo que dicha comprensión posee tres niveles, clasificados por autores como Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) en literal, inferencial y crítico.

Por lo tanto, estableciendo una relación entre los conceptos se tiene que las estrategias de aprendizaje, como su nombre lo indica, buscan la aprehensión de algo; mientras que la comprensión lectora es un proceso de edificación e interacción a diferentes niveles, que involucran a su vez el aprendizaje de nuevos conocimientos. En ese entender, tomando en cuenta las investigaciones y teorías

desarrolladas acerca de las variables “estrategias de aprendizaje” y “comprensión lectora” y su relación; se puede afirmar que el desarrollo de la comprensión lectora puede servirse de las estrategias de aprendizaje para optimizar la comprensión lectora, entendida como un proceso de intercambio entre el autor y el texto.

Ahora bien, respecto a la correlación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y el nivel literal de la comprensión lectora; se tiene que existe una correlación positiva moderada (Hernández et al.,2017), de esta última con las dimensiones de adquisición ($Rho=,658$), codificación ($Rho=,544$), recuperación ($Rho=,635$) y apoyo ($Rho=,589$). Siendo el tamaño del efecto de la correlación el mínimo necesario (Cohen, 1988) en todos los casos, aunque es en su relación con la dimensión de adquisición con la que presenta mayor valor (0.43).

Estos hallazgos son parecidos a los encontrados por Terán (2018), el cual estableció una influencia significativa (Wald 31,631; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$) entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y la comprensión lectora en un nivel literal en estudiantes universitarios del primer ciclo universitario. Así también, Boscarino et al. (2018) en su investigación cualitativa, relaciona la comprensión lectora en estudiantes del primer semestre universitario con las rutinas de estudio, señalando que a menor hábito, menor nivel de comprensión lectora, resultándoles particularmente difícil la comprensión de textos técnicos; contrario a los estudiantes que tienen un hábito lector desde niños o adolescentes a quienes se les facilita la comprensión crítica del texto. Álvarez y Amavizca (2022), detectaron bajos niveles de comprensión literal en estudiantes próximos a egresar, encontrando a su vez una relación entre el léxico y la lectura activa de los estudiantes, deduciendo que los bajos niveles en la comprensión literal de los textos se debe en parte a limitado léxico de los estudiantes. Guerra y Guevara (2017), realizó un estudio correlacional-comparativo entre las variables comprensión lectora literal y estrategias, motivaciones, variables sociodemográficas y académicas; en estudiantes universitarios del primer, tercero, quinto y séptimo semestre; hallándose que existe una diferencia significativa en sus resultados ($p=.047^*$).

Sobre los niveles de la comprensión lectora Alanis et al (2017) entiende que estos son habilidades propias y aprendidas que ostenta el lector para adquirir, procesar, evaluar y aplicar la información del texto. Vale decir, que dichas habilidades, como ya se venía indicando, pueden ser reforzadas por estrategias de

aprendizaje que encaminen al lector por una vía más estructurada y certera. En ese sentido, el nivel literal de la comprensión lectora, como Sánchez (1983) señala, está compuesto por la capacidad del lector para captar detalles, ubicarse en el espacio y tiempo del texto y seguir la secuencia lógica de los hechos.

Ahora bien, las dimensiones de las estrategias de aprendizaje, influyen en la comprensión lectora de nivel literal, ya que para llevar a cabo este último proceso se utilizan herramientas como la adquisición, referida al almacenamiento de datos a corto plazo; codificación, referida al análisis de la información; recuperación, referida a la activación de la información almacenada; y por último el apoyo, referido a los aspectos emocionales y atencionales que se dan durante el proceso.

Respecto a la correlación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión lectora; se tiene que existe una correlación positiva (Rho) moderada (Hernández et al., 2017), de esta última con las dimensiones de adquisición (Rho=,516), codificación (Rho =,657), recuperación (Rho=,502) y apoyo (Rho=,537). Siendo el efecto de la correlación (Cohen, 1998) el mínimo necesario en todos los casos, aunque es con la dimensión de codificación (0.43) en la que presenta mayor valor.

Tomando en cuenta lo indicado, Duche et al. (2022) realiza un estudio correlacional en estudiantes ingresantes a la universidad, llegando a concluir que solo el 30% de los estudiantes pertenecientes a las áreas de humanística y literatura; comprenden lo que leen a un nivel inferencial, asimismo acota que el problema está en que a lo largo de la formación básica no se llega a tener una educación realmente integral que abarque aspectos sociales, humanos y psicológicos en los estudiantes. Terán (2018), halló una influencia significativa (Wald 16,377; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01) entre las estrategias metacognitivas y el nivel inferencial de la comprensión lectora. Álvarez y Amavizca (2022), realizaron un estudio mixto sobre la comprensión lectora en universitarios a portas de egresar; hallando bajos niveles de comprensión lectora a nivel inferencial en los mismos, resaltando el poco léxico de los estudiantes y la actitud pasiva al momento de leer. No obstante, Guerra y Guevara (2017) encontró una diferencia estadísticamente significativa ($p=.035^*$) entre la comprensión lectora de nivel inferencial y las estrategias, motivaciones, variables sociodemográficas y académicas; en

estudiantes universitarios del primer, tercero, quinto y séptimo semestre de una universidad.

Teniendo en cuenta estos hallazgos, y las concepciones de Alanis et al. (2017) y Sánchez (1983); se señala que a este nivel de comprensión de textos el estudiante va más allá de lo meramente señalado por el autor, pudiendo llegar a sacar conclusiones y/o deducciones en base a lo implícito. En este proceso, como se venía indicando anteriormente, tiene ver acciones como las de adquirir información, codificar, recuperar y valerse de motivaciones externas para llevar a cabo el proceso. Cabe resaltar, respecto a la codificación, lo indicado por Meza (2014) al señalar que en esta dimensión de las estrategias de aprendizaje el estudiante analiza y organiza la averiguación adquirida, para a su vez relacionarla con otras informaciones anteriormente adquiridas y almacenadas. Este punto resulta de vital importancia para entender la repercusión de las estrategias de aprendizaje en la comprensión de lectura de nivel inferencial, ya que para escalar a una comprensión lectora donde el estudiante pueda concluir o deducir algo que no necesariamente se encuentre descrito en el texto, es primordial que organice la información recibida y la relacione con otra previamente adquirida, pudiendo valerse de métodos de memoria, imágenes, mapas mentales, etc.

Respecto a la correlación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y el nivel criterial de la comprensión lectora; se tiene que existe una correlación positiva moderada (Hernández et al., 2017), de esta última con las dimensiones de adquisición ($Rho=,559$), codificación ($Rho=,628$), recuperación ($Rho=,596$) y apoyo ($Rho=,603$). Siendo el tamaño del efecto de la correlación (Cohen, 1998) el mínimo necesario en todos los casos, aunque es con la dimensión de codificación (0.39) en la que presenta un mayor valor.

En atención a esto; Terán (2018), halló una influencia significativa (Wald 35,339; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$) entre las estrategias meta cognitivas y la comprensión de lectura de nivel criterial; asimismo, detectó un nivel de 33.9% para la comprensión crítica de textos. Boscarino et al. (2018) en su instrucción cualitativa, encontró una correlación entre la comprensión crítica de textos y el hábito lector de los estudiantes en su primer año de estudios universitarios, señalando que al estar en contacto con textos científicos los estudiantes dificultan en su interpretación y pensamiento crítico, ya que no están ejercitados en la

práctica de la lectura desde edades más tempranas. Álvarez y Amavizca (2022) en su pesquisa sobre la comprensión lectora en educandos de los últimos semestres universitarios, hallaron bajos niveles de comprensión de lectura a nivel crítico, resaltando que existe una actitud pasiva de los estudiantes al momento de leer, no llegando a tener verdadero interés por el contenido de los textos, a ello se suma el léxico poco frondoso que ostentan, lo cual dificulta en la interpretación de los textos. Effat et al. (2023), en su estudio realizado a estudiantes universitarios ingleses encontraron una conexión positiva significativa entre el pensamiento crítico y el uso de estrategias de lectura metacognitivas y cognitivas; además también concluyó que las estrategias cognitivas y afectivas; junto con el pensamiento crítico son los mejores predictores de la comprensión lectora. Así también, Guerra y Guevara (2017) al comparar la comprensión crítica de textos con estrategias, motivaciones, variables sociodemográficas y académicas, en estudiantes universitarios del primer, tercero, quinto y séptimo semestre de una universidad; encontró un contraste estadísticamente significativo ($p=.043^*$).

Ahora bien, tomando en cuenta el concepto señalado por Alanis et al. (2017) sobre la comprensión de lectura crítica, indicando que en este nivel el lector forma un criterio propio aceptable y probable, que considera o no lo planteado por el autor debido a que conoce el tema y tiene formación. Se debe de indicar, que para llegar a este nivel es necesario haber pasado óptimamente los niveles previos, es decir, el nivel literal e inferencial, dado que el nivel crítico es el más óptimo dentro de la comprensión de textos. Para llegar a este nivel de lectura, se debe de contar con herramientas descritas por Meza (2014), tales como una buena adquisición de información, codificación de la misma al organizarla, compararla y relacionarla con otras obtenidas, recuperar información previamente almacenada, haciendo una búsqueda activa de la misma, y contar con la atención y motivación suficiente para llevar a cabo el proceso; siendo todas estas dimensiones propias de las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, teniendo en cuenta lo planteado por los autores, si no hubiera información previamente almacenada por los lectores y si esta no pudiera ser pasible de comparar o de ser relacionada con nueva información, no sería posible de ningún modo el pensamiento ni lectura crítica, siendo trascendente que todos estos procesos de la adquisición, codificación y recuperación se den

óptimamente, apoyados de una debida motivación, bienestar psíquico, etc. procurándose la atención necesaria para llevar a cabo cada uno de estos pasos.

Respecto a los rangos de comprensión lectora se obtuvo que el 39.8% está en un nivel destacado, 55.9% en un nivel bueno y 4.2% en un nivel insuficiente. Así también, en lo que respecta exclusivamente a la comprensión literal de textos; 41.5% de estudiantes obtuvo un nivel destacado, 52.5% un nivel bueno y 5.9% un nivel insuficiente. En cuanto a la comprensión inferencial de textos, un 38.5% de estudiantes mostró un nivel destacado, 55.9% un nivel bueno y 5.9% un nivel insuficiente. Por último, respecto a la comprensión crítica de textos; 38.98% de estudiantes obtuvo un nivel destacado, 57.62% un nivel bueno y 3.38% un nivel insuficiente.

Otros hallazgos como los de Duche et al. (2022), destacan un 78.3% de estudiantes ingresantes a una universidad, con un nivel pésimo en su comprensión lectora inferencial. Asimismo, Terán (2018), en su investigación aplicada a estudiantes del primer ciclo de una universidad, destaca niveles de un 30.9% para la comprensión literal de textos, seguido de la comprensión criterial de textos con un 33.9% y por último 20.6% para la comprensión inferencial.

En síntesis, se señala que las estrategias de aprendizaje guardan relación estadística y significativa con la comprensión lectora, lo cual se ha observado en asociaciones estadísticamente significativas entre las variables, las cuales incluso muestran un tamaño de efecto mínimamente necesario.

VI. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se arribaron en el presente trabajo son las que siguen:
Primera: La correlación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado; es estadísticamente significativa y con un tamaño de efecto mínimo necesario.

Segunda: La correlación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora literal en estudiantes de pregrado; es positiva moderada: (Rho=,658) en la dimensión de adquisición, (Rho=,544) en la dimensión de codificación, (Rho=,635) en la dimensión de recuperación y (Rho=,589) en la dimensión de apoyo. Concluyéndose, por lo tanto, que las estrategias de

aprendizaje en sus cuatro dimensiones: adquisición, codificación, recuperación y apoyo; se asocian significativamente en la comprensión de textos a nivel literal.

Tercera: La correlación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora inferencial en estudiantes de pregrado; es positiva moderada: ($Rho=,516$) en la dimensión de adquisición, ($Rho=,657$) en la dimensión de codificación, ($Rho=,502$) en la dimensión de recuperación y ($Rho=,537$) en la dimensión de apoyo. Concluyéndose, por lo tanto, que las estrategias de aprendizaje en sus cuatro dimensiones: adquisición, codificación, recuperación y apoyo; se asocian significativamente en la comprensión de textos a nivel inferencial.

Cuarta: La correlación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora criterial en estudiantes de pregrado; es positiva moderada: ($Rho=,559$) en la dimensión de adquisición, ($Rho=,628$) en la dimensión de codificación, ($Rho=,596$) en la dimensión de recuperación y ($Rho=,603$) en la dimensión de apoyo. Concluyéndose, por lo tanto, que las estrategias de aprendizaje en sus cuatro dimensiones: adquisición, codificación, recuperación y apoyo; sí se relacionan significativamente en la comprensión de textos a nivel criterial.

Quinta: Al encontrarse que los participantes se encuentran en mayor proporción en los niveles “bueno” y “destacado”, se concluye que la mayoría de estudiantes, se encuentran en un nivel favorable, considerando las tres dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial y criterial.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se debe aprovechar la correlación existente entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo) y la comprensión lectora, en sus tres niveles; con el objetivo de lograr que los estudiantes universitarios de los primeros semestres académicos logren una lectura y comprensión de textos a un nivel crítico. Para ello, desde el área que corresponda, se les puede brindar talleres donde se profundicen y ejerciten las estrategias de aprendizaje.

Segunda: Para lograr una mejor comprensión lectora a nivel literal, es importante que el estudiante universitario de los primeros semestres, cuente con un léxico amplio que consienta comprender el significado de las palabras contenidas en los textos universitarios, que muchas veces tienen un nivel técnico; lo cual permitirá una lectura activa por parte del estudiante. Para ello es necesario que desde edades más tempranas se implante en los estudiantes un hábito lector desde su casa y centros de estudio de educación básica. Esto puede ir de la mano de políticas públicas a nivel de estado que promuevan el hábito de la lectura.

Tercera: Para lograr una mejor comprensión lectora a nivel inferencial, es importante reforzar principalmente la capacidad de codificación de los estudiantes, es decir, su capacidad de análisis y discernimiento de la información; a través de ejercicios y aprestamientos que faciliten el proceso mental en esta dimensión. Así también, reforzar en los estudiantes los procesos de recuperación de la información, yendo siempre de la mano con herramientas de apoyo tales como el de la motivación, para lograr una atención y concentración óptima en los estudiantes.

Cuarta: Para lograr una mejor comprensión lectora a nivel criterial, es importante reforzar la capacidad de codificación de los estudiantes, así como sus capacidades de recuperación de la información almacenada previamente. Ello se puede lograr mediante ejercicios y el aprestamiento necesario para llevar a cabo estos procesos mentales de la forma más óptima posible. Así también, tener en cuenta las herramientas de apoyo necesarias en estos procesos.

Quinta: Para lograr niveles más óptimos en cuanto a la comprensión lectora en estudiantes del primer semestre de una universidad, es importante no solo el desprendimiento por parte de los estudiantes, sino también el respaldo de las mismas instituciones donde este viene cursando sus estudios, a través de sus autoridades y maestros. Así también, un apoyo conjunto por parte del Estado mediante la implantación de programas sociales que promuevan la lectura desde edades tempranas.

Referencias

- Adco, H., Arocutipa, A., Alanoca, R., Yana, N. y Yana, M. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innova Educación*, 1(2), 212-217.
doi:<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.007>
- Alanis, M. D., Cervántes, R. D. y Pérez, J. A. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades Sociotam*, 17(2), 73-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Álvarez, L., Gonzales, J. A., Gonzales, P. y Nuñez, J. C. (2007). *Prácticas de psicología en la educación. Evaluación e intervención psicoeducativa*. Editorial Pirámide.
- Arévalo , M., García, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (32), 155-174.
Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Baptista, I., Fernández, C., & Hernández , R. (2017). *Metodología de la investigación científica*. Mc Graw Hill.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis S.A.
- Boscarino, E., Del Puerto, L. G. y Thoms, C. (2018). Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician el primer año de la carrera univesitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 5(2), 11-25.
http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522018000200011
- Cabana, E. (2021). *Estratégias de aprendizaje y las competencias en los estudiantes de contabilidad en una Universidad Privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/57546/Cabana_CEE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casal , J. y Enric, M. (2003). Tipos de muestreo. *Revista Epidem*, 1, 3-7.

- [http://mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/TiposMuestreo1.pdf](http://mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/TiposMuestreo1.pdf)
- Catalá, G. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. Editorial Gráo.
- Chadwick, C. B. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología, 20(2)*, 163-184.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Cuevas, L. M., Fernandez, A. P., Gonzáles, R. y Valle, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica, (6)*, 53-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- De la Vega, M. (1990). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Alianza Editorial.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de lectura, de la teoría a la práctica*. Editorial Aique.
- Duche, A. B., Montesinos, M. C., Medina, A. y Siza, C. H. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales, (28)*, 181-198.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598050#:~:text=La%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20inferencial%20es,el%20lector%20sobre%20el%20texto.>
- Effat, H., Fetemeh, K., Hamid, D., & Shahrzad, S. (2023). Explorando la relación entre el pensamiento crítico, la comprensión lectora y las estrategias lectoras de estudiantes universitarios ingleses. *Revista Mundial de Ciencias Aplicadas, 17(10)*, 1356-1364.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). *Leer en la Universidad Enseñar y Aprender una Nueva Cultura*. Universidad de Antioquia.
- Federación de Enseñanza de las Comisiones Obreras de Andalucía. (2012). Las Dificultades de Comprensión Lectora. *Temas para la Educación, (21)*, 1-9.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice, 40(5)*, 532-538.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0015808>
- Gallegos, S., y Román, J. M. (1997). *ACRA, Escala de Estrategias de Aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Gómez, E. y Monroy, J. A. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6(16)*, 37-42.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272009000100008

- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. EUNSA.
- Guerra, J. y Guevara, (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 79-90.
doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Jenkinson, M. D. (1976). *Modos de enseñar*. Editorial Huemul.
- Kirby, J. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Editorial Academic Press.
- Latorre, J. M. y Montañes, J. (1992). Modelos teóricos sobre la comprensión lectora y algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (6), 131-144.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281916>
- Luna, L. E. (2021). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación, Universidad de Ica, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/88984>
- Mayer, R. E. & Weinstein, C. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. Editorial McMillan.
- Meza, A. (2014). Estrategias de aprendizaje, definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Revista de la Universidad San Ignacio de Loyola*, 1(2), 193-213.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/48/117>
- Ministerio de Educación. (2018). *Resultados Evaluación Internacional PISA*.
<http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Ministerio de Educación. (30 de Setiembre de 2018). *Resultados Evaluación Internacional PISA*.

- <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Ministerio de Educación. (3 de diciembre de 2019). *umc.minedu.gob.pe*.
<https://umc.minedu.gob.pe/pisa-peru-sigue-siendo-el-pais-de-america-latina-que-muestra-mayor-crecimiento-historico-en-matematica-ciencia-y-lectura/>
- Moshman, D. y Schraw, G. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology*, 7(4), 351- 371.
doi:<https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Ocegueda, C. (2004). *Metodología de la investigación, métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos*. Editorial Corina Ocegueda Mercado.
- Organización de las Naciones Unidas. (26 de Marzo de 2021). El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas (26 de marzo del 2021). *Noticias ONU, mirada global historias humanas* .
<https://news.un.org/es/story/2021/03/1490142>
- Pitalua, E. (2011). Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de geometría y su relación con el rendimiento académico. *Redhecs*, (12), 114-124.
file:///C:/Users/USER876/Downloads/Dialnet-ItinerariosDeLaGerenciaUniversitariaEnMunicipioMar-4172909%20(1).pdf
- Ramos, M. (1 de enero de 2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 30-53.
doi:<https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov, Lilliefors and Anderson–Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analysis*, 2(1), 21-33.
- Reyes, C. y Sánchez, H. (2015). *Metodología y diseños de investigación científica*. Editorial Business Support Anneth S.R.L.
- Sánchez, D. (1983). *Orientaciones, niveles y hábitos de lectura*. Editorial Lectura y Vida.
- Sanchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños de investigación científica*. Editorial Business Support Anneth S.R.L.

- Schunk, D. (1991). *Learning theories an educational perspective*. McMillan.
- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura; un enfoque interactivo*. Editorial Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1996). *Estratégias de comprensión de la lectura*. Editorial Gráo.
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Editorial Paídos.
- Teran, H. S. (2018). *Las estrategias metacognitivas de la comprensión lectora de los estudiantes de 1er ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo-Lima Este, año 2017*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/12654>
- Thoms, C., Del Puerto, L. G. y Boscarino, E. (2018). Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician el primer año de la carrera universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 5(2), 11-25.
http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522018000200011
- Tolentino, R. E. (2020). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes a una escuela de formación artística en el nivel superior de Lima*. [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia].
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/8420>
- Valentini, M. (11 de diciembre de 2019). El posicionamiento de América Latina en PISA 2018: Resultados preocupantes y desafíos para la región. *Magisterio*.
<https://www.magisnet.com/2019/12/el-posicionamiento-de-america-latina-en-pisa-2018-resultados-preocupantes-y-desafios-para-la-region/>
- Vásquez, S. A. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latína*, 6(4), 618- 633.
doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607

ANEXO 01: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

Variable 1: Estrategias de aprendizaje

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valoración
Estrategias de aprendizaje	Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos, herramientas y tareas que los estudiantes utilizan para optimizar su aprendizaje con la finalidad de obtener un buen rendimiento	La variable será medida mediante el instrumento estrategias de aprendizaje, tomando como base las dimensiones: adquisición, codificación, recuperación y apoyo.	Adquisición	Estrategias atencionales	1-3	Escala de valoración Ordinal tipo Likert. A: Nunca o casi nunca (1) B: Alguna vez (2) C: Bastantes veces (3) D: Siempre (4)
			Codificación	Estrategias de repetición	4-5	
				Estrategias de nemotecnización	6-7	
			Recuperación	Estrategias de elaboración	8-9	
				Estrategias de organización	10-11	
				Estrategias de búsqueda	12-14	
Estrategias de generación de respuestas	15-16					

académico (Román y Gallego,2001).	Apoyo	Estrategias Metacognitivas	17 -18
		Estrategias socioafectivas	19 -20

Variable 2: Comprensión lectora

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Valoración
Comprensión lectora	La comprensión lectora es “el proceso mental que relaciona al lector con la lectura del texto en forma significativa” (Catalá,2007. p.19).	La variable será medida a través del instrumento de comprensión lectora, tomando en consideración las dimensiones de comprensión literal, inferencial y criterial	Comprensión literal	Aspectos explícitos	1-2-3-4	Escala de valoración Ordinal tipo Likert
				Secuencia de los hechos	5-6-7-8	
			Comprensión inferencial	Aspectos implícitos	9-10-11-12	Siempre (5)
				Secuencias lógicas	13-14-15-16	

Comprensión criterial	Apoya o rechaza el contenido	17-18-19-20	A veces (3)
	Emite un juicio de valor	21-22-23-24	Casi nunca (2) Nunca (1)

ANEXO 02: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Estrategias de aprendizaje y niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023 Autora: Barrios Sallo, Zoraida							
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
Problema principal: ¿Cuál es el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023?	Objetivo general: El objetivo general del estudio fue determinar el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023	Hipótesis general: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023.	Variable 1: Estrategias de Aprendizaje				
			Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala	Niveles o rangos
			1.Adquisición	1.1.Estrategias atencionales	1-3	A: Nunca o casi nunca B: Alguna vez	Moderado
				1.2.Estrategias de repetición	4-5		
			2.Codificación	2.1. Estrategias de nemotecnización	6-7	C: Bastantes veces D: Siempre	
2.2. Estrategias de elaboración	8-9						
2.3. Estrategias de organización	10-11						
3.Recuperación	3.1. Estrategias de búsqueda	12-14	15-16				
	3.2. Estrategias de generación de respuestas	15-16					
4.Apoyo	4.1. Estrategias metacognitivas	17-18					

				4.2. Estrategias socioafectivas	19-20		
Problemas específicos: 1. ¿Cuál es el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora literal en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023? 2. ¿Cuál es el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora inferencial en estudiantes de	Objetivos específicos: 1. Determinar el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora literal en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023. 2. Determinar el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora inferencial en	Hipótesis específicas: 1. Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora literal en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023. 2. Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora inferencial en	Variable 2: Comprensión lectora				
			Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala	Niveles o rangos
			1. Literal	1.1. Aspectos explícitos 1.2. Secuencia de los hechos	1-4 5-8	S: Siempre CS: Casi siempre	Destacado
			2. Inferencial	2.1. Aspectos implícitos 2.2. Secuencias lógicas	9-12 13-16	AV: A veces CN: Casi nunca	
3. Criterial	3.1. Apoya o rechaza el contenido 3.2. Emite un juicio de valor	17-20 21-24	N: Nunca	Insuficiente			

<p>pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023?</p> <p>3. ¿Cuál es el nivel relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora criterial en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023?</p> <p>4. ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la</p>	<p>estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023.</p> <p>3. Determinar el nivel de relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora criterial en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023.</p> <p>4. Analizar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la</p>	<p>estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023.</p> <p>3. Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora criterial en estudiantes de pregrado de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023.</p>					
---	--	--	--	--	--	--	--

Provincia Constitucional del Callao, 2023?	Provincia Constitucional del Callao, 2023.						
--	--	--	--	--	--	--	--

MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	TRATAMIENTO ESTADÍSTICO
<p>Enfoque: Cuantitativo Tipo: Aplicada Diseño: No experimental Nivel: Correlacional Método: Hipotético deductivo Corte: Transversal</p> <p>P= Población V1= Variable 1 (estrategias de aprendizaje)</p>	<p>Está constituida por 170 estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de la Provincia Constitucional del Callao, 2023.</p>	<p>Variable 1: Estrategias de aprendizaje Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario</p> <p>Variable 2: Comprensión lectora Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario</p>	<p>Prueba estadística de Shapiro-Wilk, Kolmogorov Smirnov y correlación de Spearman</p>

V2= Variable 2 (comprensión lectora) r= relación de las variables de estudio			
---	--	--	--

ANEXO 03: INSTRUMENTOS

Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA

Estimado (a) estudiante, con el presente cuestionario pretendemos obtener información respecto a las estrategias de aprendizaje, para lo cual te solicitamos tu colaboración, respondiendo todas las preguntas. Los resultados nos permitirán proponer sugerencias para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

El cuestionario consta de cuatro dimensiones:

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.

Las preguntas deben ser contestadas de la siguiente manera marcar con un aspa: A: Nunca o casi nunca B: Alguna vez C: Bastantes veces D: Siempre

DIMENSIÓN 1: Adquisición		A	B	C	D
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender				
2	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				
3	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.				
4	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				

5	Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores				
DIMENSIÓN 2: Codificación					
6	Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				
7	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información				
8	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra				
9	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema				
10	Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de conceptos				
11	Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar				
DIMENSIÓN 3: Recuperación					
12	Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar				
13	<i>Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.</i>				
14	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos				

15	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				
16	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden limpieza y márgenes				
DIMENSIÓN 4: Apoyo					
17	Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar				
18	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos				
19	Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes				
20	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				

CUESTIONARIO- COMPRENSIÓN LECTORA

Estimado (a) estudiante, con el presente cuestionario pretendemos obtener información respecto a la comprensión lectora de los estudiantes para lo cual te solicitamos tu colaboración, respondiendo todas las preguntas. Los resultados nos permitirán proponer sugerencias para mejorar la comprensión lectora.

Marque con una (X) la alternativa que considere pertinente en cada caso.

ESCALA VALORATIVA

S: Siempre CS: Casi siempre AV: A veces CN: Casi nunca N: Nunca

COMPRENSIÓN LECTORA						
	DIMENSIÓN: LITERAL	S	CS	AV	CN	N
1	¿Identifica el lugar donde sucedieron los hechos?					
2	¿Identifica los personajes en el texto?					
3	¿Identifica cuando se dieron los hechos en el texto?					
4	¿Recuerda el autor del texto?					
5	¿Recuerda cómo inicia la lectura?					
6	¿Reconoce el desarrollo de la lectura?					
7	¿Reconoce el final de la lectura?					
8	¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos?					
	DIMENSIÓN: INFERENCIAL	S	CS	AV	CN	N
9	¿Comprende el mensaje del texto?					
10	¿Puede cambiar el título del texto?					
11	¿Puede identificar qué mensaje o enseñanza encierra la lectura?					
12	¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura?					
13	¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura?					
14	¿Identifica las conclusiones que hay en el texto?					
15	¿Hace un resumen durante o después de leer?					

16	¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer?					
	DIMENSIÓN: CRITERIAL	S	CS	AV	CN	N
17	¿Analiza la intención del autor?					
18	¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto?					
19	¿Está de acuerdo con el contenido del texto?					
20	¿Toma una postura frente al contenido del texto?					
21	¿Analiza la secuencia (Inicio, desarrollo y desenlace) del texto?					
22	¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura?					
23	¿Hace una crítica del texto?					
24	¿Argumenta su posición frente a lo leído?					

ANEXO 04: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Preguntas Respuestas **123** Configuración

Sección 1 de 4

Estrategias de aprendizaje y niveles de comprensión lectora.

Estimado/a estudiante:
Mi nombre es Zoraida Barrios Sallo. Me encuentro realizando un estudio sobre las estrategias de aprendizaje y niveles de comprensión lectora. Me gustaría contar con tu participación, para ello desearía que respondieras los cuestionarios adjuntos con una duración aproximada de 10 minutos. Gracias por tu tiempo.

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente estudio tiene como objetivo conocer la relación entre las estrategias de aprendizaje y niveles de comprensión lectora. Para ello se requiere su participación. Su participación será responder de forma anónima los cuestionarios y los datos recogidos serán tratados confidencialmente.

Respuesta del participante: *

Acepto participar voluntariamente de la investigación

Acepto

No acepto

