



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Estrategias de aprendizajes y comprensión lectora en estudiantes de
educación superior en una universidad de Lima 2020

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Br. Maria Cecilia Vargas Trujillo (ORCID. 0000-0002-5599-2479)

ASESOR:

Dr. Sabino Muñoz Ledesma (ORCID. 0000-0001-6629-7802)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Evaluación y Aprendizaje

Lima, Perú

2020

Dedicatoria

Este trabajo de investigación está dedicado a la profesora Ysabel Chávez Taipe, por su enseñanza y amor a su profesión, y a todos los Peripatéticos del siglo XXI.

Agradecimiento

A la Universidad César Vallejo a los docentes que hicieron posible esta investigación en especial al Doctor Muñoz Ledesma Sabino por la dedicada asesoría brindada en la presente investigación y por su apoyo incondicional. Gracias, muchas gracias.

Índice

Carátula	
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I.INTRODUCCÓN	1
I.MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	16
3.1. Tipo y diseño de investigación.	16
3.2. Variables y operacionalización	16
3.3. Población, muestra y muestreo	17
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	17
3.5. Procedimientos	18
3.6. Método de análisis de datos	18
3.7. Aspectos éticos	19
IV. RESULTADOS	20
V. DISCUSIÓN	31
VI. CONCLUSIONES	36
VII. RECOMENDACIONES	37
REFERENCIAS	38
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1	Tabla de frecuencias de la variable estrategias de aprendizaje	20
Tabla 2	Tabla de frecuencias de la dimensión estrategias cognitiva	21
Tabla 3	Tabla de frecuencias de la dimensión afectivo metacognitiva	22
Tabla 4	Tabla de frecuencias de la dimensión afectivo motivacional	23
Tabla 5	Tabla de frecuencias de la dimensión social/ relacional	24
Tabla 6	Tabla de frecuencias de la Variable comprensión lectora	25
Tabla 7	Tabla de frecuencias relación de las estrategias de aprendizaje y comprensión Lectora	26
Tabla 8	Prueba de normalidad	27
Tabla 9	Correlación entre Las estrategias de aprendizaje y Comprensión Lectora	27
Tabla 10	Correlación entre las estrategias cognitivas y comprensión lectora	29
Tabla 11	Correlación entre las estrategias metacognitivas y comprensión lectora	30
Tabla 12	Correlación entre estrategias afectivo motivacional y comprensión lectora	31
Tabla 13	Correlación entre las estrategias social/relacional y comprensión lectora	30

Índice de gráficos y figuras

Figura 1	Niveles de estrategias de aprendizaje	20
Figura 2	Niveles de estrategias cognitivas	21
Figura 3	Niveles de estrategias metacognitivas	22
Figura 4	Niveles de estrategias afectivo motivacional	23
Figura 5	Niveles de estrategias afectivo motivacional	24
Figura 6	Niveles de comprensión lectora	25

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo: Establecer la relación existe entre las Estrategias de aprendizaje y Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

La investigación realizada responde al enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, correlacional, de corte transversal. Se utilizó un cuestionario para cada variable, cuya confiabilidad fue del 90% y 87% para los instrumentos de estrategias de aprendizaje y comprensión lectora respectivamente, la muestra estuvo conformada por 30 estudiantes.

Después del procesamiento de los datos y análisis de resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos se concluyó que: Existe una relación positiva alta entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,713 y una significación estadística $p = 0.000$, $p < 0.05$, en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Palabras clave: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias afectivo motivacional y estrategias social/ relacional

Abstract

The objective of this research was to: Establish the relationship between EA and CL in higher education students at a Lima 2020 university.

The research carried out responds to the quantitative, non-experimental, correlational, cross-sectional approach. A questionnaire was used for each variable, whose reliability was 90% and 87% for the instruments of learning strategies and reading comprehension, respectively, the sample consisted of 30 students.

After data processing and analysis of results obtained from the application of the instruments, it was concluded that: There is a high positive relationship between learning strategies and reading comprehension, with a Rho Spearman correlation coefficient = 0.713 and statistical significance. $p = 0.000$, $p < 0.05$, in higher education students at a Lima 2020 university.

Keywords: cognitive strategies, metacognitive strategies, affective motivational strategies and social / relational strategies

I. INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las actividades menos desarrolladas en los jóvenes, aun cuando ellos mismos asumen sus debilidades en la comprensión lectora y con ella la poca práctica de estrategias de aprendizaje que ayuden contribuir al desarrollo de capacidades lectoras, para el mejoramiento del proceso de los aprendizajes y las implicancias que puedan traer negativamente en el dominio de competencias lectoras de los estudiantes universitarios.

A inicios del siglo XXI: La globalización que dio paso a la regionalización y la innovación tecnológica, toda información ilimitada se puso al alcance de las personas, estas dieron paso a la aparición a la sociedad de la información y el conocimiento (Rengifo, 2015). Esto ha obligado ciudadanos mejor educados, con pensamiento críticos con competencias y habilidades para afrontar los cambios venideros.

Un estudio realizado en Ethiopia, señala que en la actualidad hay una mayor demanda en desarrollar una mejor competencia lectora para comprender textos, sin embargo la comprensión de los estudiantes está por debajo de los requisitos académicos y expectativas. A medida que se siga ignorando el problema, será aún más problemático hacer frente con las exigencias académicas. En consecuencia, existe una tremenda necesidad de diseñar nuevos métodos y estrategias efectivas para satisfacer las demandas de estos estudiantes. Actualmente hay investigaciones limitadas sobre las estrategia de aprendizaje y comprensión lectoras para universitarios la mayor parte de investigaciones están limitadas a investigar esta temática de los estudiantes de nivel primaria o secundaria (Nurie, 2018).

Weinstein declaró en 1994 que aprender a aprender es quizás el objetivo más importante de la educación universitaria. La principal demanda de las organizaciones internacionales de educación superior es que los estudiantes desarrollan la capacidad de aprender de por vida. Algunos Los estudios muestran cómo cambiar la enseñanza para contribuir a la autonomía aprendizaje, y otros se centran en el diseño de programas para mejorar las estrategias de aprendizaje (como se citó en Montero y Sierra, 2017).

En América Latina, estos últimos años, la educación de jóvenes y adultos está llegando a altos grados de demanda y desarrollo, encontrándose diferentes

modalidades de atención a los estudiantes tanto, presenciales y a distancia, (Henríquez, 2018, p. 275).

El sistema educativo no está hecho para hacer unos constantes lectores, los estudiantes no entienden lo que leen, por ello el problema está centrado en el escaso dominio en comprender lo que se lee para el desarrollo de las disciplinas, así como la dependencia que ejerce transversalmente, dado que una parte del procesos de los aprendizajes de los universitarios se encuentra en dependencia del dominio lector, asimismo el insuficiente conocimiento el uso inadecuado de la estrategia de aprendizajes y la falta de comprensión lectora son los dos factores principales que pueden estar afectando el dominio de las competencias, en diferentes materias, en los estudiantes.

Por otra parte en enseñanza universitaria, existe aún la tendencia al memorizar y repetir algunos contenidos; muchos catedráticos intentan usar metodologías menos dogmáticas y conductistas, promoviendo estrategias de aprendizaje para evitar, desde los métodos de enseñanza, las barreras del desarrollo de la creatividad e innovación obtenidas probablemente por los bajos niveles en comprender la lectura. Además en el ámbito universitarios, se ha podido verificar cómo algunos estudiantes no cuentan con estrategias de aprendizaje, mucho de ellos, reprobaban el curso, otros abandonan los estudios; generando desmotivación para continuar los estudios (Muñoz 2015).

Las variables principales las identifiqué desde los primeros momentos de la investigación; es decir desde el planteamiento del problema, los estudiantes no podían entender la lectura que se les alcanzaba. Ahí empezó mi investigación, preocupándome, cuáles serían los recursos que necesitaban los estudiantes dado que una parte de los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios se encuentra en dependencia del dominio lector, el insuficiente conocimiento y práctica de las estrategias de aprendizaje (EA), pueden estar limitando el logro de la comprensión lectora (CL) que está muy relacionado con la estrategias de aprendizaje.

Por lo dicho, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizajes y comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020?

Los objetivos de esta investigación se plantearon del siguiente modo: Establecer la relación que existe entre las Estrategias de aprendizaje y Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020. Y los objetivos específicos: (1) Determinar qué relación que existe entre las estrategias cognitivas y Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020; (2) Determinar qué relación que existe entre las estrategias metacognitivas y Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020; (3) Determinar qué relación existe entre las estrategias afectivo motivacional y Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020. (4) Determinar la relación que existe entre las estrategias social/relacional y Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Asimismo, es pertinente plantear la siguiente hipótesis: Las estrategias de aprendizajes se relacionan de manera significativa y positiva con Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020. Y las hipótesis específicas: (1) Las estrategias cognitivas se relacionan de manera significativa y positiva con la Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020; (2) Las estrategias Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020; (3) Las estrategias afectivo motivacional se relacionan de manera significativa y positiva con la Comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020. (4) Las estrategias sociales/relacional se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

La presente investigación se justifica: (a) en el ámbito teórico se quiere conocer cuáles son las estrategias que mejor se adecúan en la enseñanza con respecto a la Comprensión Lectora; (b) En el ámbito metodológico se aplicará un cuestionario para describir las Estrategias de aprendizaje y una prueba para Comprensión Lectora, para conocer cómo se relacionan ambas variables, el método que se aplicará ayudará a describir el nivel de Comprensión Lectora en la población de estudiantes de educación superior; (c) en el ámbito práctico los estudiantes y la institución se beneficiarán puesto se podrán identificar las estrategias más eficaces para incrementar los niveles de la Comprensión Lectora. Los resultados de este estudio, por lo tanto, podrían ayudar a los diseñadores de currículos para conceptualizar, planificar e implementar estrategias de lectura en

las aulas universitarias y (d) en el ámbito social, se justifica dado que el presente estudio tiene el propósito de documentar información a la literatura actual al estudiar una práctica basada en la investigación de estrategias de aprendizaje y comprensión lectora.

I. MARCO TEÓRICO

Entre los estudios previos a nivel internacional se tiene:

En Pakistán, el estudio de Rashid y Akram (2019) quienes desarrollaron su estudio cuyo fin fue determinar la relación entre los niveles de motivación y las estrategias de aprendizaje de los futuros profesores en el nivel de educación superior. Estudio realizado con una muestra de 300 futuros maestros, los resultados revelan que la alta motivación de los futuros maestros mostró una correlación positiva significativa con todas las Estrategias de Aprendizaje, excepto 'búsqueda de ayuda', mientras que un nivel moderado de motivación en futuros profesores, mostró una correlación positiva significativa con otras estrategias de aprendizaje excepto con la regulación de esfuerzo.

Ozkam y Bouvet (2016), quienes desarrollaron un estudio que tuvo como objetivo investigar hasta qué punto la comprensión de lectura y el aprendizaje los estilos están relacionados con el uso percibido de estrategias de lectura entre estudiantes que estudian francés en una universidad australiana y una universidad turca. Noventa y un participantes completaron un cuestionario de antecedentes, la Encuesta de estrategias de lectura, el estilo de aprendizaje de Kolb Inventario 3.1, así como una prueba de comprensión de lectura. Los hallazgos revelaron una pequeña correlación negativa entre el uso percibido de estrategias de lectura y lectura comprensión para todos los participantes y, en particular, para el subgrupo australiano; sin embargo, los coeficientes de correlación no fueron estadísticamente significativos. Además, el los resultados indicaron que los participantes con estilos convergentes informaron el uso más alto de estrategias en ambos subgrupos y que los estilos de aprendizaje convergentes influyeron en la percepción uso de estrategias de lectura. A la luz de sus hallazgos, esta investigación requiere estudios a mayor escala investigando la relación entre estilos de aprendizaje, comprensión de lectura y lectura estrategias de los estudiantes de idiomas.

Moreno (2017) Procesos metacognitivos y comprensión de lectura. Tesis para alcanzar la graduación de Maestría en Psicología. El propósito fue identificar y estudiar el proceso metacognitivo implicado en los niveles de la Comprensión Lectora. Investigación aplicada descriptiva. Se encontraron que los procesos metacognitivos (variable independiente) aporta de manera relevante al pronóstico de los niveles comprensión de lectura (variable dependiente) con el resultado de Wald 31,844; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. No obstante, fueron evidentes algunos inconvenientes de los que participaron en la obtención del saber y en los procesos metacognitivos elementales para alcanzar el trabajo autónomo e autosuficiencia e individualización en su aprendizaje profesional.

Flores, Díaz y Lagos (2017) cuyo estudio titulado, comprensión de textos en sistemas digitales y autorregulación del aprendizaje en universitarios. Teóricamente sostuvo que la autorregulación incluye un conjunto de estrategias que se pueden aplicar a una gran cantidad de entornos. Tipo de Metodología: estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional. Resultados: El rendimiento en la comprensión lectora del universitario no supera el 45% logrando un puntaje muy bajo para los niveles académicos. Los puntajes en la autorregulación de los aprendizajes se encuentran en el promedio teórico. Conclusión: Los estudiantes universitario participes presentan convenientes niveles de autorregulación y bajos niveles en la comprensión lectora en ambos soportes de lectura, aunque el puntaje es relativamente pequeño en cuanto al soporte digital

Guerra y Guevara (2017). El objetivo fue evaluar niveles de Comprensión Lectora y el uso de estrategias y motivación, en estudiantes universitarios en México, cuya integrada por 570 participantes. Los resultados mostraron valores medios de alrededor del 66% en comprensión y 69% en estrategias y motivación; Se observaron diferencias estadísticamente significativas vinculados a la edad del estudiante, además de otros factores como trabajo, calificaciones, becas obtenidas, sexo, examen de recuperación y, en detalle, el tiempo de dedicación a leer. El estadígrafo Pearson señaló una correlación positiva entre las estrategias de comprensión y lectura y motivación.

Entre los estudios previos a nivel nacional se tiene:

Terán (2017) Desarrollo su estudio sobre la motivación y las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de la universidad SMP. El estudio se desarrolló enmarcado en un diseño descriptivo, no experimental, correlacional,

cuantitativo. El propósito fue establecer la asociación entre la motivación y las Estrategias de aprendizaje en el los participantes de la muestra fueron ciento ochenta estudiantes. Al analizar los datos, la autora llegó a la conclusión si hay una relación entre las dos variables de estudio. .

Dueñas (2017) presentó su estudio cuyas variables fueron: Estrategias de Aprendizaje y Comprensión lectora. Tesis de maestría de la Universidad Ricardo Palma, el objetivo planteado fue determinar la relación entre las variables señaladas en estudiantes de la escuela de Filosofía. En cuanto al método fue un estudio de tipo básico, Al finalizar el estudio se obtuvieron los resultados que muestran que se negó la hipótesis planteada de la relación significativa entre ambas variables estudiadas, por lo que se concluyó que no existe relación entre las variables de estudio.

Vegas (2015), Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión lectora. Tesis para optar el título de Magister. Tipo de estudio: Descriptivo cualitativo se concluye que los docentes no trabajan con las estrategias necesarias en cuanto a la comprensión de lectura, existe poca utilización de técnicas y métodos que permitan un buen desempeño pedagógico eficaz y de calidad, referente a la enseñanza de parte de los docentes no es la adecuada, se evidencia que no promueven el ambiente escolar entre la lectura, el aprendizaje y los recursos que se utilizan.

Paucar (2015) presentó el estudio titulado: Estrategias de aprendizaje, motivación y Comprensión Lectora, tesis de maestría, cuyo método estuvo enmarcado en el enfoque cuantitativo, de nivel correlacional y no experimental. Concluyó que existe relación significativa entre las variables de estudio, con un $r=0,570$ en los estudiantes universitarios, así también, la asociación entre Comprensión Lectora y Estrategias de Aprendizaje con un $r=0,770$. Este estudio permitió tomar en cuenta que las estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes les da la posibilidad de valorar y ejecutar de manera reflexiva, analítica y creativa.

Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco, y Yana, (2019) Estrategias cognitivas y Comprensión lectora. Investigación desarrollada en Puno, cuyo propósito fue evaluar las evidencias científicas existentes sobre el uso de estrategias cognitivas como concluyente en el proceso de la comprensión lectora. Para su investigación se seleccionaron diecinueve artículos, donde la mayoría de buscó la relación existente entre las variables indicadas. Se concluye que existe un buen porcentaje de investigadores de los diferentes artículos y tesis revisadas llegan a la conclusión

que el buen uso de estrategias cognitivas desarrolla habilidades de comprensión lectora, logrando las metas deseadas. Señalan además que inclusive, dependen de este tipo de estrategia para que el estudiante desarrolle capacidades y desempeños cada vez más complejos de comprensión lectora.

En el estudio de la variable Estrategias de aprendizajes, se consideraron los siguientes aportes y sustentos teóricos:

Las Estrategias de aprendizajes, también llamadas estrategias cognitivas son muy sólidas. Vienen desde el supuesto básico de que cada persona tiene sus propias diferencias individuales, incluyendo cómo él / ella aprende. En otras palabras, cada alumno es único, por lo que debe ser tratado de manera diferente en las prácticas educativas.

Aprender a aprender fue desarrollado en la Universidad de Michigan. Se basa en la propuesta de Pintrich (1987), según su investigación se centra en la enseñanza de recursos cognitivos, metacognitivos, gestión y estrategias motivacionales. Promueve aumentos en logro académico, uso auto informado de estrategias de aprendizaje (Pintrich, como se citó en Roces y Sierra 2017).

Gargallo, Pérez, García, Giménez y Portillo (2018) son capacidades que permite organizar y regular los aprendizajes, de forma cada vez más eficiente y autónoma en coherencia ante los propios objetivos, del entorno y de las demandas y necesidades. Señala que aprender a aprender es una de las competencias esenciales determinadas por la Comisión Europea (CE, 2005 y 2006) para los sistemas educativos de los países que la integran. La finalidad es fijar un patrón teórico sobre dicha competencia que admita su operacionalización en los grados universitarios. El planteamiento de estos autores incluye cinco dimensiones: Tres de las cuales (cognitivas, metacognitivas y afectivo motivacional) procede de la psicología cognitiva y autorregulación del aprendizaje. La cuarta (social/relacional) está asociada a la perspectiva sociocognitiva Y la quinta (conducta ética) es una contribución del equipo de investigación, que se consideró cardinal para el crecimiento personal y social del estudiantado.

(Pintrich, 2000, como se citó en Roces y Sierra 2017) señaló que los modelos de aprendizaje autorregulado incluyen procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales, componentes para esclarecer el aprendizaje y el logro académico. El autor identificó cuatro etapas: planificación, monitoreo, control

y reacción, y cuatro áreas donde el alumno participa activamente en estos procesos: cognición, motivación, comportamiento y contexto.

Zimmerman (2002, como se citó en Roces y Sierra 2017) introduce componentes similares en su modelo cíclico de tres etapas interrelacionadas 1) anterior: tarea análisis, creencias motivacionales, 2) finalización o control volitivo: autocontrol, auto observación y 3) autorreflexión: autoevaluación, reacción. Además, los estados afectivos también pueden influir en la autorregulación del aprendizaje. Zimmerman afirma que la evidencia muestra que la ansiedad puede, por ejemplo, impedir diferentes procesos metacognitivos, particularmente el control procesos, y esto, a su vez, puede inhibir el establecimiento de objetivos a largo plazo. Él Además agrega, la creencia de autoeficacia es una variable clave que afecta el aprendizaje autorregulado porque está relacionado con dos factores elementales: la utilización de la estrategia de aprendizaje y el autocontrol. Asimismo la seguridad se relaciona con las creencias de un alumno sobre sus capacidades para aprender o realizar una tarea.

Renzulli (2015) detalló que aprender a ejercer control sobre su tiempo y sobre el trabajo escolar es una ventaja, puesto que los estudiantes quienes manejan su tiempo de estudio y aprendizaje obtienen un ventaja en la educación superior sobre los estudiantes que no han desarrollado estos aprendizajes autorregulados como estrategias.

Pino y Rodriguez (2010) sostuvieron que en la realidad de la educación superior, las estrategias de aprendizaje se convierten en factores importantes para el éxito en el rendimiento académico. La mayoría de los autores consideran que estas estrategias, son procesos mentales para tomar decisiones conscientes e intencionales. Mediante este proceso, el estudiante utiliza habilidades y destrezas para adquirir e internalizar conocimientos de manera fácil, rápida y eficiente y obtener un aprendizaje para dominar ciertas competencias.

Simsek y Balaban (2010) señalaron que el espectro de estrategias de aprendizaje se expande desde la simple repetición hasta la motivación interna de estudiantes respaldan su estudio en Weinstein y Mayer (1986, como se citó en Simsek y Balaban, 2010), quienes clasifican las EA en cinco principales grupos:

Las estrategias de ensayo cubren actividades para identificar y repetir segmentos importantes de la material dado Memorizar, leer en voz alta, enumerar conceptos, resaltar, poner marcas especiales, subrayar, usar mnemotecnia y tomar notas personales son algunos ejemplos de las estrategias

en esta categoría La elaboración va más allá del contenido dado y lo amplía con información adicional. del alumno Usar palabras nuevas en una oración, parafrasear información, resumir, emparejar, aplicar analogías, generar metáforas, hacer comparaciones, escribir preguntas, y la formación de imágenes mentales son algunos ejemplos de estrategias de elaboración.

La organización incluye actividades de revisión y reestructuración del material presentado. Los el estudiante considera que la estructura existente del contenido es inapropiada y produce alternativas estructura. Esbozar, crear tablas, clasificar, reagrupar, conectar piezas, generar Los mapas conceptuales y el listado diferente son estrategias comunes en esta categoría.

La metacognición generalmente se ocupa de la autoconciencia de un estudiante sobre su propia capacidad en un área particular de aprendizaje. El estudiante evalúa su desempeño e intenta llegar a mejores formas de aprender Autocrítica, asumir responsabilidad, reflexión personal, individual. El monitoreo y el cambio en los hábitos de estudio son algunos ejemplos de estrategias metacognitivas. Las estrategias motivacionales contienen las percepciones del estudiante y los esfuerzos conscientes para realizar y sentirse mejor. Atención enfocada, dirigiendo la ansiedad, manejo efectivo del tiempo, reduciendo el estrés, desarrollar varios intereses, alentar la motivación interna y establecer ideales significativos son varios ejemplos de estrategias en esta categoría.

El enfoque conductista refiere al enfoque psicológico que enfatiza a las conductas observables de estímulo-respuesta, estableciendo que todos los comportamientos se aprenden a través de interactuar con el ambiente. Y las estrategias de aprendizaje están dadas por los refuerzos. Esto equivale esencialmente a centrarse en aprendizaje como un nuevo comportamiento a través del condicionamiento clásico u operante. (McLeod, 2017). Influenciado por la teoría del conductismo, en una visión tradicional, la lectura era un proceso lineal por el cual los lectores decodificaban una palabra de texto palabra, vinculando las palabras en frases y luego oraciones. En la década de 1950, leer en este punto de vista fue visto como una respuesta de reconocimiento de palabras a los estímulos

de las palabras impresas, sin embargo, no hubo una explicación satisfactoria sobre lo que sucedía en el receso de la mente humana que permite a los lectores dar sentido a las palabras impresas. Estas habilidades de nivel inferior están vinculadas a un texto impreso como un estímulo visual y, en consecuencia, lectores reforzados para reconocer y recordar palabras en la búsqueda de comprender el texto. (Masduqui, 2014).

Enfoque cognitiva o psicolingüística, en psicología, el cognitivismo es un marco teórico para comprender la mente. Los principales problemas que interesan a los psicólogos cognitivos son los mecanismos internos de pensamiento humano y los procesos del y para el conocimiento (como se citó en Picciano, 2017). Dicho de otro modo, la perspectiva cognitiva o psicolingüística del aprendizaje explica que comprender es un proceso en la construcción del significado en la transacción con textos. Al respecto (Goodman, 1967) señaló que la lectura es vista como una acción que media al lector y el texto que involucra un proceso cognitivo activo de activación del conocimiento de fondo en la mente del lector. Los lectores extraer el significado de un texto conectando información en el texto con los esquemas de los lectores o conocimiento previo (Goodman, como se citó en Masduqui, 2014).

Enfoque constructivismo social, cuyos principales representantes fueron, Lev Vygotsky, John Dewey y Jean Piaget. Su enfoque en el constructivismo social era describir y explicar la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos sociales interactivos complejos entre profesores y alumnos. Vygotsky postuló que aprender es resolver problemas y que lo social La construcción de soluciones a los problemas es la base de los procesos de aprendizaje. Vygotsky describió el proceso de aprendizaje como el establecimiento de una "zona de desarrollo próximo" (como se citó en Picciano, 2017), basándose en la premisa de esta teoría, los maestros pueden transferir estrategias de lectura tanto metacognitivas como otras que también sean de orden superior para sus alumnos mediante andamios y modelos

La teoría sociocultural cuyo máximo representante es Vygotsky teoriza la mente como la estructuración básica para desarrollar conceptos y adquirir lenguaje y propone que la interacción es una pieza fundamental en el desarrollo de cognición (como se citó en Nurie, 2018), es decir la teoría del aprendizaje mediada socialmente enfatiza los factores sociales para el proceso de aprendizaje más que la contribución de un proceso individualista.

No existe una estrategia ideal que genere éxito en todo el aprendizaje. Los estudiantes deben estar capacitados para desarrollar una comprensión y habilidades para usar estrategias apropiadas que satisfagan sus necesidades (Weinstein, 1987, como se citó en Simsek y Balaban, 2010).

Estas estrategias deben tener en cuenta el hecho de que cada estudiante tiene sus propias características individuales y, por lo tanto, su propio estilo de aprendizaje. Para el presente estudio, se ha considerado dimensiones de las EA propuestas por Gargallo, et al, (2018), las que son:

Dimensión cognitiva. Habilidad de manejar el recurso mental para aprender eficientemente. Buscar, escoger información, conducirla, convertirla en conocimiento como almacenarla significativamente y como recuperarla comunicarla y utilizarla (Gargallo et al. 2020), es decir los patrones consistentes están presentes principalmente en la actividad perceptiva e intelectual.

Dimensión metacognitiva. Conocimiento y manejo de los propios procesos cognitivos en función de las necesidades y del contexto, realizar el análisis y la valoración de cómo se aprende para mejorar el propio proceso de aprendizaje, (Gargallo et al. 2020). Debe incluir al menos los siguientes aspectos: conocimiento del conocimiento de uno, el monitoreo consciente, la regulación del conocimiento de uno; estados cognitivos y afectivos. La metacognición es el conocimiento y las creencias sobre la cognición, además de las habilidades y estrategias que permiten la autorregulación de los procesos cognitivos (Stephan y Kotze p. 58)

Dimensión afectivo motivacional. Procesos afectivos emotivos y motivacionales comprometidos en el aprendizaje, son aquellos que ponen en camino los procesos y lo sostienen los puntos de motivación, interés actitudinales, valores, etcétera (Gargallo et al. 2020). Se explica demás como los pasos y procedimientos que deben seguir los estudiantes para reducir su ansiedad, controlar emociones y mantenerse animado, la enseñanza debe centrarse en el dominio afectivo, por consiguiente, los docentes deberían dedicar un valioso tiempo de clase al desarrollo de estrategias afectivas (Mohammed, 2019, p. 87).

Dimensión social/ relacional. Trabajo eficaz con los demás, aprendizaje de los otros y con nosotros; saber compartir, practicar manteniendo las buenas

relaciones con los demás, como la ayuda mutua y practicar la solidaridad en el aprendizaje, además en el manejo de las condiciones contextuales para rendir adecuadamente (Gargallo et al. 2020). Se explica además que las personas pueden pertenecer a múltiples grupos al mismo tiempo y a la vez las características de estos grupos pueden determinar las relaciones personales.

En cuanto a la variable Comprensión Lectora, se tomaron en cuenta las siguientes bases teóricas: Solé (1992) sostuvo que la comprensión es un proceso y para comprender un texto y llegar al objetivo que se propone el lector, este debe admitir una actitud reguladora de la actividad que involucra destacar, separar, evaluar, persistir o dejar determinadas acciones. Asimismo, señala tres niveles de Comprensión Lectora: Nivel literal, Nivel inferencial, Nivel crítico. Solé considera la lectura y la escritura, herramientas de importancia que poseen los seres humanos y que han hecho posibles revolucionarios cambios en su pensamiento. La lectura es un procedimiento pausado y en progresión que demanda de una intervención de respeto y adecuación. Es necesario comprender que los estudiantes aprenden lo que se les enseña y no al contrario, además que aprenden paulatinamente y no de una vez y para siempre.

Flavell (1976) quien teorizó que la metacognición implica tanto conocimiento metacognitivo como experiencias metacognitivas. Explicó que el conocimiento metacognitivo consiste principalmente en el conocimiento o creencias sobre qué factores o variables actúan e interactúan y de qué manera afectan el curso y resultado de los procesos cognitivos. Enfatizó, además que el desarrollo de la conciencia metacognitiva y el conocimiento cognitivo en los lectores desarrolla el componente de metacognición también llamado conocimiento metacognitivo, y el segundo componente que ocurre antes, durante y después de leer se llama experiencia metacognitiva.

Rosenblat (1994) sostuvo que lo cognitivo, metacognitivo, afectivo y las dimensiones sociales se han fusionado, por lo tanto, la lectura puede considerarse como una actividad altamente dinámica y proceso complejo, en el que muchos factores, como el conocimiento de fondo del lector, su personalidad. La interacción entre el lector y el texto puede describirse no solo en términos de proceso o sistema, pero también en términos transaccionales, donde el acto de lectura puede verse

como un evento o como un acto holístico. (Como se citó en Peña, Quintero, y Barboza, 2017).

Las habilidades de comprensión lectora son importantes para que los estudiantes sean efectivos lectores. La lectura comienza con las letras de decodificación, grupos de letras y el sonido de las palabras. Más tarde, los alumnos comienzan a leer palabras, oraciones, libros ilustrados, cuentos y otros textos. Leer en voz alta ayuda los estudiantes desarrollen sus habilidades de decodificación que pueden ser un diagnóstico valioso ayuda. Este proceso se concentra en el desarrollo de la fluidez. El movimiento de la lectura pasiva a la activa implica el desarrollo de la lectura habilidades de comprensión (Machado, 2010, como se citó en Robel y Shiu, 2013).

Brizuela, Pérez y Rojas (2020) señalaron la comprensión lectora depende del funcionamiento e integración de muchos procesos cognitivos, es la capacidad de entender lo que leemos donde las palabras tienen contexto y los textos tienen significado. Las habilidades de comprensión lectora nos permiten leer con habilidad, aprender de manera efectiva y conceptualizar. Estas habilidades son, básicamente, basado en etapas tempranas del desarrollo de la lectura, incluyendo la lectura oral y la fluidez de lectura. Los estudiantes deben concentrarse continuamente en decodificar letras y palabras, en lugar de ir progresando hacia el significado y la comprensión. La clave para el desarrollo de habilidades de lectura competentes en los primeros años de educación es acceder a la representación fonológica y semántica y luego con constante practica ir hacia el significado.

Meneghetti et al, (2006 como se citó en Neslihan y Ömer (2018) señalaron que, la comprensión lectora es uno de los pasos fundamentales para adquirir conocimiento. Los autores la definen como un proceso para inferir significado y construir conocimiento con la ayuda de conocimientos previos. La comprensión lectora es una habilidad importante necesaria para muchos aspectos de la vida, incluidos los hechos relacionados a, valorar eventos sociales, obtener la realización personal y participar en la educación permanente. (p.148).

Alliende y Condemarín (2002) manifestaron que el ejercicio permanente de la lectura posibilita al lector reunir un vocabulario en incesante crecimiento. Es decir, el lector incorpora a su lenguaje nuevas palabras, expresiones, contribuyendo a su propio vocabulario para su enriquecimiento cultural.

Asimismo el presente estudio se basa en diferentes teorías como:

Chomsky (1970 como se citó en Müller, 2014) sostuvo en su teoría lingüística, una de las más relevantes y controversias y estilos de explicar el lenguaje como una propiedad de la especie humana adquirida por herencia biológica, por ello sostiene que la adquisición, comprensión y producción del lenguaje humano es innato.

El problema con lo anterior, es que la mayoría de nuestros estudiantes cuando leen lo hacen como parte del cumplimiento de una materia, no eligen el texto, sino que lo asumen como una tarea más y por consecuencia leen desde la generalidad, de forma acrítica, utilitaria y objetivista. Pareciera que como docentes no se logra contagiar, motivar y transmitir el significado que tiene un libro y lo que puede permitirle en la construcción de un conocimiento.

Koda, (2005) señaló que la lectura es, de ninguna manera, una actividad pasiva. Desde un punto de vista psicolingüístico, la lectura como proceso abarca muchas actividades que comienzan con la primera captura de características impresas por el ojo del lector a la producción de la comprensión textual. De ocurrir una comprensión exitosa, el lector extrae e integra varias piezas de información del texto e interpreta esta información combinándola con sus conocimientos previos (como se citó en Masduqui, 2014).

De acuerdo, con Solé (2005) la variable comprensión lectora se analizará con las siguientes dimensiones:

Nivel de comprensión literal. Capacidad del lector para encontrar los significados explícitos, es decir que se pueden extraer del texto, es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes universitarios ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores. En este nivel se identifican detalles, precisar el espacio, tiempo, recordar todos los hechos, personajes, ubicaciones y eventos secuenciales. Esto puede incluir la trama y los temas, escenario, puntos de inflexión, cualquier cosa que pueda extraerse directamente del texto de la historia y sea objetiva (Solé 1996)

Nivel de comprensión inferencial. Este nivel permite establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, suponer o predecir, interpretar sobre lo que sucede en caso sea una historia, llegar a conclusiones o aspectos que no

están redactados y todas las posibilidades que se puedan deducir. Este nivel es especialmente importante, dado que, el lector va más allá del texto, quien lee termina perfeccionando el texto mediante el ejercicio de su pensamiento; por ello, es necesario promover en los estudiantes tareas que les posibilite la predicción de resultados, la deducción del mensaje, plantear títulos para un texto, sugerir ideas e inferir el concepto de palabras, entre otras (Solé 2005).

Nivel Crítico. El nivel más complejo, es el crítico, requiere de la capacidad del que lee para juzgar sustentada y valorativamente en base en la información que presenta el texto. Incluye hacer juicios sobre posibles temas, sobre personajes y aspectos. En este nivel es donde se juzga al autor y qué tan bien escribió, el lector explica apreciando su punto de vista (bueno o malo) sobre los autores, el estilo, uso del lenguaje o autenticidad, asimismo vincula los conceptos de la historia con el mundo actual y las situaciones que suceden, Por ello, no es suficiente que el que lee exprese lo que piensa sobre un tema señalado; la importancia se basa en que además de otorgar una opinión personal, pueda justificar, para lo cual es esencial usar estratégicamente los conocimientos previos pertinentes (Solé 1996).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación.

Un paso importante es la elección que debe hacerse con respecto al enfoque de investigación, ya que determina cómo se obtendrá la información relevante para el estudio; por ello la Investigación corresponde al enfoque cuantitativo.

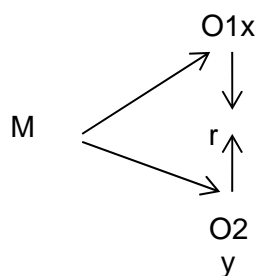
Tipo

Tipo básica llamada además teórica, está orientada hacia las búsquedas de nuevos conocimientos. Busca los fundamentos y leyes científicas. Así también es llamada también investigación científica básica. (Sánchez, Reyes y Mejía 2018)

Diseño

Está destinado a proporcionar un marco apropiado para el estudio, en este caso la decisión para el diseño fue no experimental, de corte transversal, porque no se manipulan las variables y establece la asociación entre las variables, asimismo, porque el estudio se desarrolló en un momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por tanto es descriptivo correlacional, se explica en cuanto a la investigación descriptiva que retrata un perfil preciso de personas, eventos o situaciones. Este diseño ofrece un perfil de los aspectos relevantes descritos de los fenómenos de las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora.

Dado que fue un estudio correlacional, le corresponde el siguiente esquema:



Dónde
:

M = Muestra O = Observaciones de las variables
X = Estrategia de aprendizaje EA
Y = Comprensión lectora CL

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1. Estrategias de aprendizajes

Son capacidades de organización y regulación del propio aprendizaje

Variable 2: Comprensión lectora

La tabla operacionalización como se observa en el anexo 3

3.3. Población, muestra y muestreo

“Es el conjunto de todas los individuos, objetos, situaciones o documentos a investigar” (Vara, 2012, p. 221), se refiere al conjunto completo de sujetos o eventos que tienen características comunes en las que el investigador está interesado, por lo que en este estudio la población estuvo conformada por 30 estudiantes.

Se tuvo en cuenta como criterio de inclusión el que todos los sujetos participantes sean aquellos estudiantes de educación superior en una universidad de Lima. Y en cuanto a los criterios de exclusión, se restringió la participación de los estudiantes que no pertenezcan a esta población requerida.

En cuanto a la muestra, se explica que dada las disposiciones legales en cuanto al aislamiento social y el desarrollo de clases online; este estudio realizó el análisis sobre toda la población asistente en el décimo ciclo, es decir sobre 30 estudiantes de educación superior en una universidad de Lima.

Muestreo, el estudio decidió encuestar a toda la población por lo que no se considera el muestreo.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta, al respecto Niño (2011) explicó que en el procedimiento de aplicación de las encuestas se diferencian tres pasos inevitables:

a) las acciones preparatorias, b) trabajo de campo, y c) actividades posteriores a la aplicación. El instrumento fue un cuestionario para medir EA en estudiantes de educación superior a través de; las estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivo motivacional y social relacional, tiene 26 preguntas, para un tiempo de 50 minutos. Los rangos fueron: inicio = [83 - 98], proceso = [99 - 114] y logro = [115 - 130].

El cuestionario (CL), 20 ítems, organizados en las tres dimensiones literal, inferencial y criterial. No tiene límites de tiempo, sin embargo suele durar 60 minutos. En cuanto a los niveles y rangos se obtuvo: Desfavorable = [34 - 42], medianamente favorable = [43 - 52] y Favorable = [52 - 60].

Validez

La validez mide los criterios de claridad, pertinencia y relevancia, por esta medición es que el instrumento realmente mide lo que desea medir; es decir que realmente la variable mida lo que pretende medir. (Vara, 2012) para ello se acudió a tres expertos, cuya información se encuentra detallada en el anexo 5,

Confiabilidad

En el procedimiento de confiabilidad se obtuvieron los siguientes índices de fiabilidad: Para las EA el valor del alfa de Cronbach fue 0,895 y para la CL se obtuvo un valor de alfa de Cronbach de 0,869. Al respecto Valderrama (2015, p.71) aclaró que para la ejecución de la prueba de confiabilidad se usan los resultados de la prueba piloto y los sujetos encuestados deben contar con similares características de la muestra.

3.5. Procedimientos

Para recopilar la información se procedió a solicitar los permisos respectivos de la institución, para seguidamente coordinar la fecha y hora de la aplicación de los instrumentos. Dada la coyuntura por el confinamiento social, esta aplicación se realizó de manera virtual, mediante el formulario google. Al respecto Jiménez (2017) señaló que “El procedimiento es un método mediante el cual se recopila información para la toma de decisiones ante los resultados”. (p. 6)

3.6. Método de análisis de datos

Se aplicaron métodos estadísticos tanto descriptivos e inferenciales para obtener información sobre las características de los participantes.

Se desarrolló mediante el software estadístico SPSSv24, una vez codificado cada uno de los ítems según la escala de medición, se realizaron tablas de frecuencias y las gráficas de barras dependiendo de los objetivos.

En cuanto a la estadística inferencial, se encontró una distribución no normal, con $\text{sig} < , 05$, lo que implica emplear el coeficiente de correlación Rho de Spearman para las pruebas de hipótesis.

3.7. Aspectos éticos

La investigación se realizó de manera ética, puesto que se respetaron las pautas de ética que requiere la universidad para garantizar el estudio. En cuanto a la redacción y corrección de estilo se tomó en cuenta las normas APA. En cuanto a la data está fue obtenida de acuerdo a las respuestas del total de encuestados, respetando cada una de sus respuestas, lo que nos permitió tener y dar información real. En cuanto a la muestra, los participantes tienen conocimiento del objeto de estudio, dado que un aspecto ético es el respeto. Es importante que se haya obtenido la aprobación antes de comenzar con la recopilación de datos, dado que los participantes son personas y la ética refiere especial cuidado sobre la investigación humana.

IV. RESULTADOS

Descripción de resultados

Siguiendo los objetivos propuestos en el estudio, a continuación se muestran los resultados de la recolección de datos,

Estrategias de aprendizaje

Tabla 1

Tabla de frecuencias de la variable estrategias de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	16	53,3	53,3	53,3
	Medianamente favorable	9	30,0	30,0	83,3
	Favorable	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

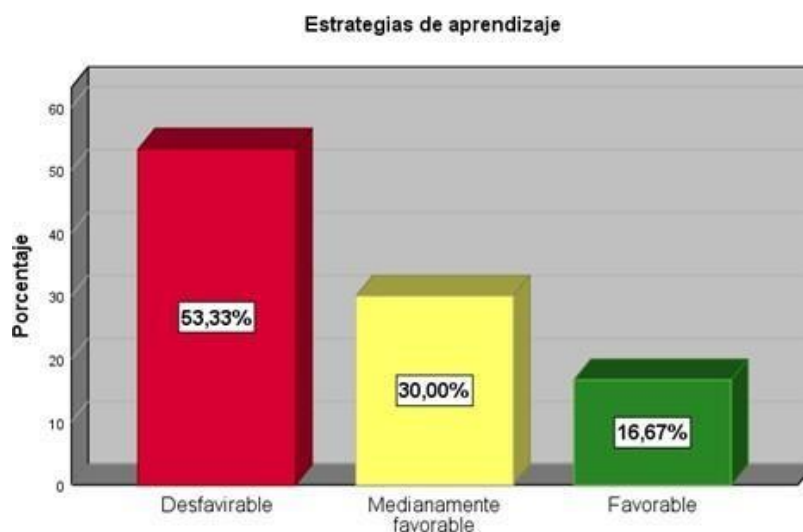


Figura 1 Niveles de estrategias de aprendizaje

En la tabla 3 y figura 1 se observa que, del 100% de la muestra, el 53,33% se encuentra en el nivel desfavorable, 30,00% se encuentra en el nivel medianamente favorable y solo el 16,67 % en el nivel favorable para el desarrollo de las EA. Resultados que pueden ser interpretados que aún es necesario utilizar con mayor interés las estrategias de aprendizaje, a pesar que cada estudiante tiene sus propias características individuales y, por lo

tanto, su propio estilo de aprendizaje, tomando en cuenta que comprender es un proceso en la construcción del significado en la práctica con los textos.

Estrategias cognitivas

Tabla 2

Tabla de frecuencias de la dimensión estrategias cognitivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	10	33,3	33,3	33,3
	Medianamente favorable	17	56,7	56,7	90,0
	Favorable	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

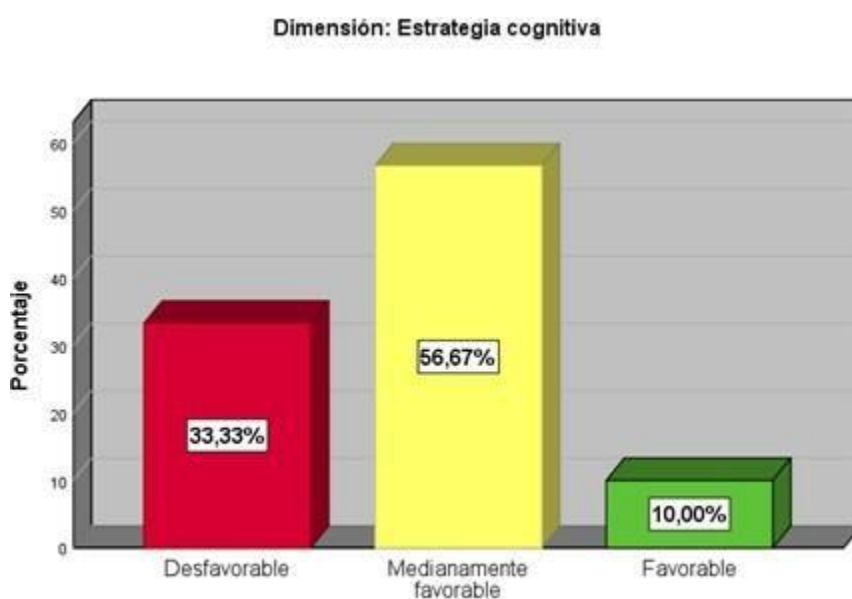


Figura 2 Niveles de estrategias cognitivas

En la tabla 2 y figura 2 se observa que, del 100% de la muestra, el 33,33 % se encuentra en el nivel desfavorable, el 56,67 % se encuentra en el nivel medianamente favorable y solo el 10 % se encuentra en el nivel favorable en cuanto a las estrategias cognitivas. Se evidencia que el manejo de habilidades recursos mentales para el aprendizaje se encuentra en nivel regular, es decir los patrones consistentes están presentes en las actividad perceptivas e intelectuales, sin embargo aún hace falta plantear actividades cognitivas

partiendo de la lectura de textos científicos ya que serán de contribución para el desarrollo de ciertas competencias lectoras en el nivel superior.

Dimensión estrategias metacognitiva

Tabla 3

Tabla de frecuencias de la dimensión afectivo Metacognitiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	5	16,7	16,7	16,7
	Medianamente favorable	16	53,3	53,3	70,0
	Favorable	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

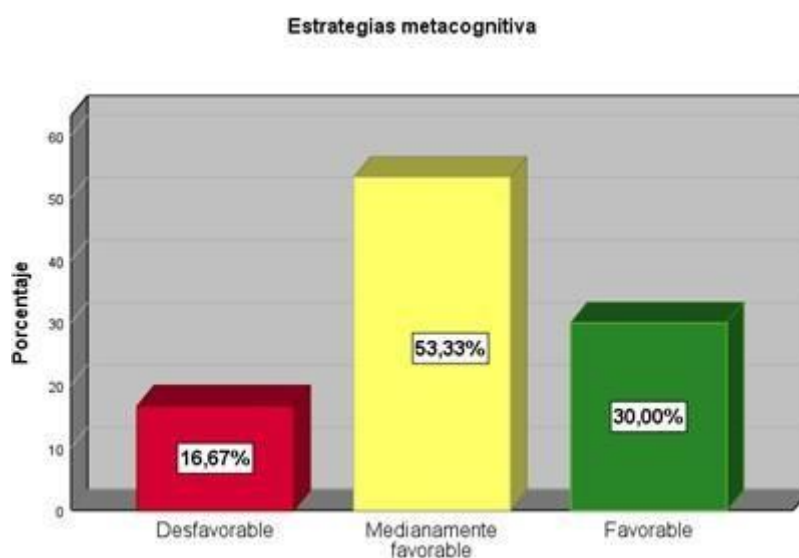


Figura 3 Niveles de estrategias metacognitivas

En la tabla 3 y figura 3 se observa que, del 100% de la muestra, el 16,67% se encuentra en el nivel desfavorable, 53,33% se encuentra en el nivel medianamente favorable y solo el 30,00 % en el nivel favorable para el desarrollo de las estrategias metacognitivas, esto se explica que aún es necesario que los estudiantes refuercen la utilización de estas estrategias lo que conlleve a pensar en su propio pensamiento, ser consciente de lo que sabe y no sabe, entender lo que se necesita saber para cumplir una

determinada meta y estar claro de cómo usar sus habilidades actuales para aprender lo que aún no sabe.

Dimensión afectivo motivacional

Tabla 4

Tabla de frecuencias de la dimensión afectivo motivacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	12	40,0	40,0	40,0
	Medianamente favorable	12	40,0	40,0	80,0
	favorable	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

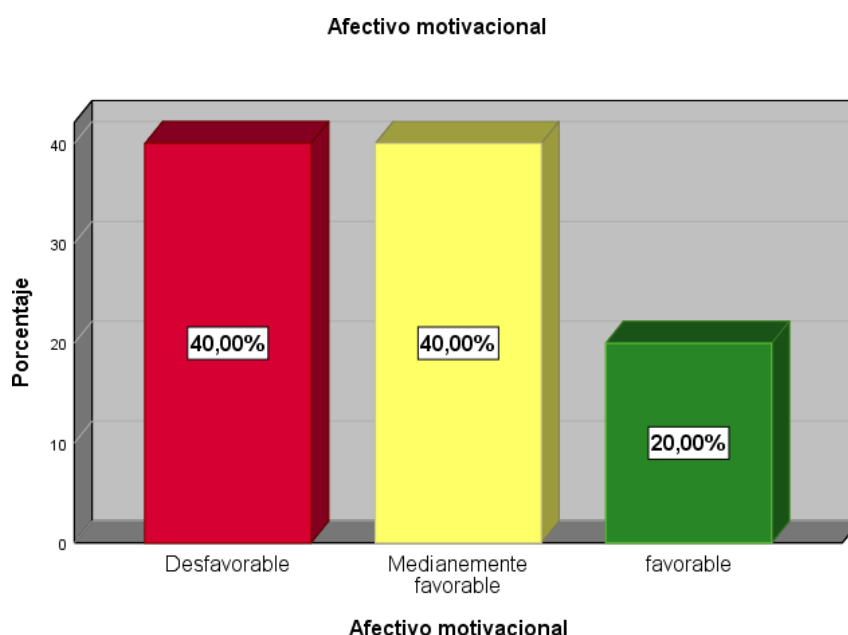


Figura 4 Niveles de estrategias afectivo motivacional

En la tabla 4 y figura 4 se observa que, del 100% de la muestra, el 40,00% se encuentra en el nivel desfavorable, 40,00% se encuentra en el nivel medianamente favorable y solo el 20,00 % en el nivel favorable para el desarrollo de las estrategias afectivo motivacionales. Dado el resultado es probable que el uso de estas estrategias se esté viendo perjudicadas en relación a los esfuerzos conscientes de los mismos estudiantes para realizar

actividades y sentirse mejor. Dado que en esta dimensión se toma en cuenta la ansiedad, manejo efectivo del tiempo, reduciendo el estrés o animar la motivación interna, entre otros aspectos afines.

Dimensión estrategia social/ relacional

Tabla 5

Tabla de frecuencias de la dimensión social/ relacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	10	33,3	33,3	33,3
	Medianamente favorable	10	33,3	33,3	66,7
	Favorable	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

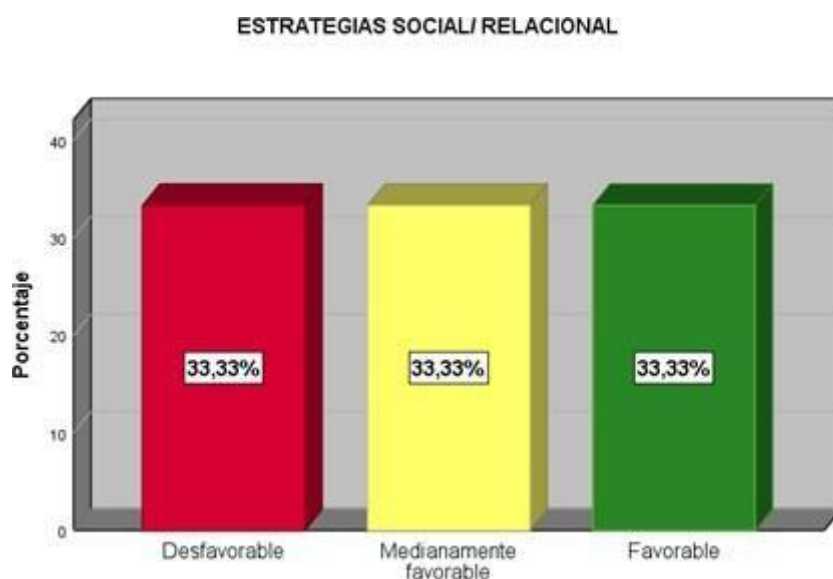


Figura 5 Niveles de estrategias social/ relacional

En la tabla 5 y figura 5 se observa que, del 100% de la muestra, el 33,33% se encuentra en el nivel desfavorable, 33,33% se encuentra en el nivel medianamente favorable y solo el 33,33 % en el nivel favorable para el desarrollo de las estrategias afectivo motivacional. Estos resultados nos muestran que existe una tendencia muy similar en los tres niveles, es decir la perspectiva sociocognitiva en relación a la utilización de la estrategia social/

relacional, tiene que ver con el aprendizaje de los otros y con nosotros, compartir, practicar manteniendo las buenas relaciones con los demás, como la ayuda mutua y practicar la solidaridad en el aprendizaje, es probable que esta dimensión tenga estos resultados dado que los estudiantes en el actual contextos solo se relacionan tras la pantalla.

Variable Comprensión lectora

Tabla 6

Tabla de frecuencias de la Variable Comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	7	23,3	23,3	23,3
	Proceso	14	46,7	46,7	70,0
	Logro	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

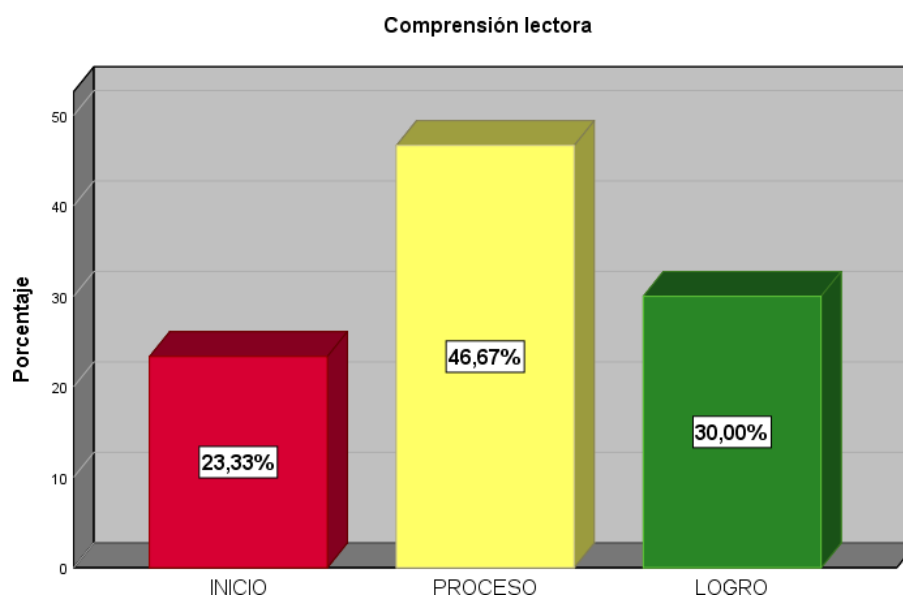


Figura 6 Niveles de comprensión lectora

En la tabla 6 y figura 6 se observa que, del 100% de la muestra, el 23,33% se encuentra en el nivel inicio, 46,67% se encuentra en el nivel proceso y solo el 30,00 % en el nivel de logro para el desarrollo de la comprensión lectora. Aún

los estudiantes presentan necesidades para comprender un textos y llegar al objetivo que se propone como lector, es decir aún se debe poner en practica la actitud reguladora de la actividad que involucre, separar, evaluar, persistir o dejar determinadas acciones, en bien del logro de las metas.

Tabla 7. Frecuencias de estrategias de aprendizaje y comprensión lectora

		Comprensión lectora				
		Inicio	Proceso	Logro	Total	
Estrategias de aprendizaje	Desfavorable	Recuento	7	8	1	16
		% del total	23,3%	26,7%	3,3%	53,3%
	Medianamente favorable	Recuento	0	6	3	9
		% del total	0,0%	20,0%	10,0%	30,0%
	Favorable	Recuento	0	0	5	5
		% del total	0,0%	0,0%	16,7%	16,7%
Total		Recuento	7	14	9	30
		% del total	23,3%	46,7%	30,0%	100,0%

En la tabla 7, se observa que, del 100,0% de los estudiantes, el 23,3% que presentan un nivel desfavorable en EA se encuentra en inicio de CL; el 20,0% que se encuentra en el nivel medianamente favorable en las EA a su vez estos se encuentran en el nivel proceso de CL y el 16,7% de estudiantes que presenta un nivel favorable en las EA se encuentran en el nivel de logro de la CL.

Análisis inferencial

Para la prueba de normalidad, se utilizó la prueba Shapiro-Wilk,

Tabla 8.

Prueba de normalidad – Shapiro-Wilk $n= 30 < 50$

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
VA1estraAp	,876	30	,002
VA2compLect	,893	30	,006
va1dim1COGN	,924	30	,033
va1dim2META	,905	30	,011
va1dim3AFECTM	,951	30	,184
va1dim4SOCREL	,925	30	,036

Como se observa en la tabla 8, el valor obtenido de $p = ,002$ para la variable Estrategias e aprendizaje y $p = ,006$ para la variable comprensión lectora siendo menor que $,05$; entonces se rechaza la hipótesis nula y se puede afirmar que: El conjunto de datos no se ajusta a una distribución normal. Dado que el conjunto de los datos de las variables no se ajusta a una distribución normal, se utilizó el estadígrafo Rho de Spearman.

Prueba de hipótesis

H_0 Las estrategias de aprendizajes no se relacionan de manera significativa y positiva con comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

H_1 Las estrategias de aprendizajes se relacionan de manera significativa y positiva con comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Tabla 9.

Correlación entre Las estrategias de aprendizajes y comprensión lectora

		Estrategias de aprendizaje	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,713**
		N	30
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,713**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se observa que la significancia: $p = 0.000$, $p < 0.05$ y una correlación positiva alta con un Rho de Spearman = 0,713, luego de acepta la H1.

Hipótesis específica 1

H₀ Las estrategias cognitivas no se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

H₁ Las estrategias cognitivas se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Tabla 10.

Correlación entre las estrategias cognitivas y comprensión lectora.

			Dimensión cognitiva	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Dimensión cognitiva	Coeficiente de correlación	1,000	,468**
		Sig. (bilateral)	.	,009
		N	30	30
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,468**	1,000
		Sig. (bilateral)	,009	.
		N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se observa que la significancia: $p = 0.009$, $p < 0.05$ y una correlación positiva moderada Rho de Spearman = 0,468, es decir, Las EC se relacionan con la CL

Hipótesis específica 2

H₀ Las estrategias metacognitivas no se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

H₁ Las estrategias metacognitivas se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Tabla 11

Correlación entre las estrategias metacognitivas y comprensión lectora.

			Estrategias metacognitiva	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias metacognitiva	Coeficiente de correlación	1,000	,484**
		Sig. (bilateral)	.	,007
		N	30	30
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,484**	1,000
		Sig. (bilateral)	,007	.
		N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se observa que la significancia: $p = 0.007$, $p < 0.05$ y una correlación positiva moderada con Rho de Spearman = 0,484 en consecuencia, se toma la decisión de rechazar la Hipótesis nula (H_0), es decir: Las EM se relacionan de manera moderada positiva con la CL en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Hipótesis específica 3

H_0 Las estrategias afectivo motivacional no se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

H_1 Las estrategias afectivo motivacional se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Tabla 12. *Correlación estrategias afectivo motivacional y comprensión lectora.*

		Afectivo motivacional	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Afectivo motivacional	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	30
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,295
		Sig. (bilateral)	,114
		N	30

Se observa que la significancia: $p = 0,114$ $p > 0.05$ y una correlación positiva baja con Rho de Spearman = 0,295. La dimensión AM no se relacionan con la CL

Hipótesis específica 4

H_0 Las estrategias sociales/relacional no se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

H_1 Las estrategias sociales/relacional se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Tabla 13*Correlación entre las estrategias social/relacional y la comprensión lectora*

		Estrategias social/ relacional	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias social/ relacional	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,821
		N	30
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	-,043
		Sig. (bilateral)	,821
		N	30

Se observa que la significancia: $p = 0.821$, $p > 0.05$ y una coeficiente de correlación negativo moderado con un Rho de Spearman = $-,043$ en consecuencia, se toma la decisión de rechazar la Hipótesis de investigación (H1) y aceptar la Hipótesis nula (H0), es decir: Las estrategias social/ relacional no se relacionan con la CL en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

V. DISCUSIÓN

Con respecto a la hipótesis general, se obtuvo como resultado un Rho de Spearman = 0,713 y un p-valor=0,000 que determinó una relación directa y alta entre las estrategias de aprendizajes y la CL, evidenciando además un 53,33% que presenta un nivel muy desfavorable con respecto a los niveles de desarrollo de las EA y solo en 30,0% llega a un nivel de logro en CL. Dado estos resultados es necesario tener en cuenta el cognitivismo cuyo marco teórico propone comprender la mente. Es decir comprender es un proceso en la construcción del significado en la práctica con los textos. Estas estrategias deben tener en cuenta el hecho de que cada estudiante tiene sus propias características individuales y, por lo tanto, su propio estilo de aprendizaje.

Asimismo estos resultados son similares a los realizados por Paucar (2015) quien demostró que existen correlaciones significativas entre las variables EA y CL con un ($r = 0,77$), del mismo modo el estudio de Rashid y Akram (2019), en Pakistán, quienes llegaron a la conclusión que existe relación entre los niveles de motivación y las EA de los futuros profesores en el nivel de educación superior, asimismo los resultados revelan la alta motivación de los futuros maestros en correlación positiva significativa con las estrategias de aprendizaje. Contrariamente los resultados de Ozkam y Bouvet (2016) señalaron que en cuanto a la relación entre el uso percibido de estrategias de lectura y la CL, aunque no se encontró relación para el subgrupo turco, se encontró una pequeña correlación negativa para el subgrupo australiano y para todos los participantes. Asimismo, los coeficientes de correlación no fueron estadísticamente significativos, los hallazgos que indican la ausencia de una correlación entre las variables.

Además los resultados del estudio se pueden comparar con Dueñas (2017) quien en sus resultados se señala que no existe relación significativa entre las EA y la CL en estudiantes del curso de Filosofía de la Universidad Ricardo Palma. Así también Rivera y Alberca (2020) demuestra con la evidencia estadística rho de

Spearman igual a 0,296 y un p de ,000; como el Valor $p < 0.05$, afirmó que existe una relación positiva moderada entre las estrategias didácticas del docente y los niveles de CL en los estudiantes, UNMSM, 2019 –I

En relación al bajo nivel de logro que se obtuvo en la CL, es imprescindible tomar en cuenta el estudio de Paucar (2015) donde respalda su estudio con los aportes teórico de Smith (2004) quien sostuvo que la CL son habilidades de orden superior, no son es solo un proceso de decodificar la impresión al sonido, sino además un proceso de dar sentido al lenguaje escrito ya que se coloca en primer plano las actividades cognoscitivas de que lee: el significado no está en el texto, este es construcción del lector mediante de su interacción con el material escrito. Las habilidades de CL nos permiten leer con habilidad, aprender de manera efectiva y conceptualizar, habilidades básicamente basadas en etapas tempranas del desarrollo de la lectura, incluyendo lectura oral y fluidez de lectura.

En relación a la hipótesis específica 1, que de acuerdo al resultado obtenido con un Rho de Spearman = 0,468 y un p-valor=0,009, se determinó que existe una correlación moderada entre las estrategias cognitivas y la CL, evidenciando además solo un 33,33% que presenta un nivel desfavorable, al analizar estos resultados, se puede deducir que existen más de la mitad de estudiantes tiene dificultades en la aplicación de estrategias cognitivas, resultado similar al estudio de Terán (2016), de los ciento ochenta estudiantes del I ciclo de ciencias administrativas, el 30% de los estudiantes aplica con frecuencia las estrategias cognitivas, asimismo Terán llegó a la conclusión, señalando que la relación entre las variables motivación académica y las estrategias de aprendizaje es débil, puesto que el coeficiente de correlación de Pearson es $r=0.265$. Asimismo el estudio de Yana, et al, (2019) concluyó que más del 50% de la evidencia científica revisada a manera de análisis y sistematización en cuanto a las variables señaladas manifiestan que la elección y ejecución, apropiada, de las EC permiten alcanzar de manera importante la CL. Además, el proceso de CL se logra de manera progresiva; dicho de otro modo, a medida que se realizan frecuentes lecturas, a la vez se van produciendo una serie de procesos cognitivos que implica a que el lector comprenda lo que lee.

Al respecto Gargallo, et al, (2018) refiere que la dimensión cognitiva, es el manejo de habilidades recursos mentales para el aprendizaje eficaz, dicho de otro modo son los patrones consistentes que están presentes necesariamente en las actividad perceptivas e intelectuales, asumiendo que los individuos muestran diversas formas de procesamiento de la información que parecen modular su aprendizajes. El estudio de Yana, et al, (2019) respaldado teóricamente por Maturano, señaló que plantear actividades cognitivas partiendo de la lectura de textos científicos faculta la contribución al desarrollo de ciertas competencias lectoras en el nivel superior.

Estos resultados son similares a los hallazgos encontrados por Yana, et al, (2019) cuando señala que si no se ejecutan estrategia cognitivas será difícil lograr buenos niveles de comprensión del lector. Por ejemplo, en su estudio cita a Valdez (2015), quien explica en cuanto a la mayoría de estudiantes universitarios no comprenden de modo óptimo, las lecturas académicas y que el rendimiento de los universitarios en comprender lo que lee no supera el 45%, siendo un porcentaje muy bajo tomando en cuenta los niveles de estudios logrados. A la luz de los resultados de esta investigación, el papel mediador de las estrategias de aprendizaje en su dimensión cognitiva y la comprensión de textos científicos, también debería analizarse en los niveles de posgrado.

En cuanto a la hipótesis específica 2, se obtuvo un resultado Rho de Spearman = 0,484 y un nivel de significancia = 0,007; que indicó una relación directa moderada entre las estrategias metacognitivas y la CL. Asimismo, se encuentra evidencia estadística dado que del 100% de la muestra, solo el 30,00 % de estudiantes presentan un nivel favorable, esto se explica que aún es necesario que los estudiantes desarrollen mayores estrategias en cuanto a esta dimensión, por cuanto tal como lo señala Flavell (1979) quien teorizo sobre el conocimiento metacognitivos, en su definición más simple de metacognición señalo que esta consiste en es pensar en tu pensamiento, esto significa que la metacognición es ser consciente de lo que sabe y no sabe, comprender lo que necesitará saber para

una determinada tarea y tener una idea de cómo usar sus habilidades actuales para aprender lo que no sabe saber.

Estos resultados se relacionan con el estudio Paucar (2015) que según el análisis de correlación rho de Spearman = 0,51 indicó que existe relación moderada entre la dimensión de las Autorregulación metacognitiva y la CL. Asimismo, Flores, Díaz y Lagos (2017) indicaron que las estrategias cognitivas describen el empleo del conocimiento y las incorporan en el aprendizaje. Son habilidades vinculadas con áreas propias del contenido, sin embargo intervienen también otros factores, como las estrategias metacognitivas, que alude al conocimiento que se cuenta en relación de los propios procesos cognoscitivos. Flores, Díaz y Lagos (2017) Teóricamente sostuvieron que la autorregulación del aprendizaje es un proceso activo de estrategias que están dirigidas a ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para controlar su motivación, creencias de atribución y habilidades cognitivas y metacognitivas para dar sentido a lo que estudian

Con respecto a la hipótesis específica 3, se obtuvo un resultado un *rho* de Rho de Spearman = 0,542 y un: $p = 0,114$; que indicó las estrategias afectivo motivacional no se relacionan con la CL, evidenciando también un 40,0% que presenta un nivel desfavorable en esta dimensión; de estos resultados se puede inferir que se está viendo afectadas las estrategias motivacionales, al respecto Simsek y Balaban (2010) señalaron que el espectro de estrategias de aprendizaje se expande desde la simple repetición hasta la motivación interna, señalaron además que contienen las percepciones del estudiante y los esfuerzos conscientes para realizar y sentirse mejor. Atención enfocada, dirigiendo la ansiedad, manejo efectivo del tiempo, reduciendo el estrés, desarrollar varios intereses, alentar la motivación interna y establecer ideales significativos son varios ejemplos de estrategias en esta categoría.

Estos resultados encuentran relación contraria con el estudio de Guerra y Guevara (2017) aborda la evaluación de los niveles de CL y el uso de estrategias y motivación, en estudiantes universitarios en México, cuyos resultados evidenciaron valores medios de alrededor del 66% en comprensión y 69% en estrategias y motivación; El estadígrafo Pearson señaló una correlación positiva entre las estrategias de comprensión y lectura y motivación.

Finalmente, con respecto a la hipótesis específica 4, se obtuvo como resultado un *Rho de Spearman* = $-0,043$ y un nivel de significancia = $0,821$ que indicó que las estrategias social/ relacional no se relacionan con la CL, evidenciando además, el 33,3% presenta un nivel desfavorable. Estos resultados nos muestran que existe una tendencia inadecuada en relación a la estrategia social/ relacional, es probable que esta dimensión tenga estos resultados dado el contexto del aislamiento social dado que los estudiantes solo se relacionan tras la pantalla.

Al respecto Gargallo et al. (2020) sostuvieron esta dimensión vincula las estrategias en el manejo del carácter contextual para rendir adecuadamente, así como el compartir, conservar las buenas relaciones hacia los demás, la ayuda mutua, la solidaridad para el aprendizaje. Estos resultados son contrarios al estudio de Paucar (2015) que según el análisis de correlación rho de Spearman = $0,36$ indicó que existe relación baja entre la dimensión Aprendizaje con Compañeros y la CL.

La percepción de la utilidad de las estrategias está estrechamente relacionada con la demandas percibidas del contexto de aprendizaje (Rosario et al., 2010) Las estrategias de aprendizaje pueden variar significativamente de un alumno a otro. Debido a esta naturaleza, las estrategias de aprendizaje también pueden ser no bien utilizadas por los estudiantes, además han sido y pueden seguir siendo un problema para los diseñadores de estrategias de este tipo, dado que se tendría que hacer adecuaciones al contexto del aprendizaje y además para cada estudiante. Por ello Las estrategias de aprendizaje han sido durante mucho tiempo y, en la actualidad, son un tema importante en el campo educativo. Generalmente se acepta que las prácticas educativas deberían evaluar y acomodar las EA de estudiantes individualmente, sin embargo, diseñar e implementar diferentes modos adaptados a individualidades para la instrucción en educación pública o privada, no es una tarea fácil.

VI. CONCLUSIONES

Primera

Se demostró que, existe una relación positiva alta entre las EA y la CL, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,713 y una significación estadística $p = 0.000$, $p < 0.05$, en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Segunda

Se demostró que, existe una relación positiva moderada entre las estrategias cognitivas y la CL, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,468 y una significación estadística $p = 0.009$, $p < 0.05$, en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Tercera

Se demostró que, existe una relación positiva moderada entre las estrategias metacognitivas y la CL, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,484 y una significación estadística $p = 0.007$ $p < 0.05$, en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Cuarta

Se demostró que, no existe una relación entre las estrategias afectivo motivacional y la CL, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,542 y una significación estadística $p = 0,114$ $p > 0.05$ en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

Quinta

Se demostró que, no existe una relación entre las estrategias social/ relacional y la CL, con un coeficiente de correlación un Rho de Spearman = -,043 y una significación estadística $p = 0.821$, $p > 0.05$ en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.

VII. RECOMENDACIONES

Primera

Implementar un programa educativo para potenciar sobre todo la comprensión lectora, con apoyo de las estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora de estudiantes universitarios.

Segunda

El estudio reveló que solo el 10 % presente un nivel favorable en las estrategias cognitivas, por lo que se recomienda desarrollar un estudio profundo de esta dimensión a nivel experimental, siendo las estrategias cognitivas la variable de investigación.

Tercera

Se recomienda un estudio cualitativo cuya categoría de estudio sean las estrategias metacognitivas de la comprensión lectora

Cuarta

Se recomienda ampliar la presente investigación de tipo correlacional con una población mayor, además diseñar y aplicar la implementación de programas donde una de sus variables sea estrategias afectivo motivacional. Asimismo se recomienda realizar un estudio de seguimiento para identificar el uso de EA de futuros profesores con respecto a su nivel de motivación.

Quinta

Se recomienda diseñar e implementar estudios longitudinales acerca de las estrategias social/ relacional, analizando el tipo de estrategia que promueven los maestros en el desarrollo de estrategias de aprendizaje

Sexta

Se recomienda que se utilicen los instrumentos para mejorar la validez y la confiabilidad.

REFERENCIAS

- Bernal C. A. (2010). Metodología de la investigación. México: Edit. Pearson.
<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación científica*. Madrid: La Muralla.
https://www.academia.edu/15314915/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador
- Brizuela, A., Pérez, N. y Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios Revista Educación, vol. 44, núm. 1, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/34983/40614>
- Carhuancho, I., Nolazco, F., Monteverde, L., Guerrero, M. y Casana, K. (2019). *Metodología para la investigación holística*. Guayaquil Ecuador <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3893/3/Metodolog%C3%ADa%20para%20la%20investigaci%C3%B3n%20hol%C3%ADstica.pdf>
- Carrasco, S. (2009). Metodología de la investigación científica. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
https://www.academia.edu/26909781/Metodologia_de_La_Investigacion_Cientifica_Carrasco_Diaz_1_
- Del Pino, M., Del Pino, A. y Pincheira, D. (2016). La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía “Enlazando mundos. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), (1-21), doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

Dorado, C. (1996). *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Barcelona: Universidad Autónoma. Recuperado de <https://scholar.google.es/citations?user=v6x PG3gAAAAJ&hl=es>

Dueñas (2017), Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del curso de filosofía del programa de estudios básicos de la universidad Ricardo Palma, [Tesis de la Universidad San Martín de Porres]. USMP http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/usmp/3800/duenas_lmsm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Echevarría, M. y Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10),0. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501006.pdf>

Espinoza, E. y toscano, D. (2015). Metodología de Investigación Educativa y Técnica. Universidad Técnica de Machala. Ecuador. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/6704/1/38%20METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20TECNICA%20Y%20EDUCATIVA.pdf>

Flavell, J. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring," A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. Universidad de Stanford *American Psychological Association*. Vol. 34, No. 10,906-911. https://pdfs.semanticscholar.org/7817/fe40a0c10af647a76753d9b53f511df704a7.pdf?_ga=2.169975715.2017928865.1595807982-1461412440.1594315756

Flores, P. Díaz, A. y Lagos, I. (2017) Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 21, Nº. 1, (1 - 17). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763965>

- Gargallo, B., Pérez, F., García, F., Giménez, j. y Portillo, n. (2020) La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico revista española de pedagogía año 78, n.º 276, mayo-agosto 2020, 187-211 https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2020/05/REP-276_ESP_Gargallo-6.pdf
- Guerra, J. y Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(2),78-90. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412017000200078&lng=es&nrm=iso
- Guillen, O. y Valderrama, S. (2013). Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación. Lima: San Marcos. https://www.academia.edu/37024919/GU%C3%8DA_PARA_ELABORAR_LA_TESIS_UNIVERSITARIA_ESCUELA_DE_POSGRADO
- Henríquez, P., y Arámburo, V. (2019). Análisis cualitativo en torno al uso de estrategias de enseñanza por docentes universitarios en contextos de formación de agentes educativos. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(85). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3644>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- López, P, Gallegos, S., Vilca, G. y López, M. (2018). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias sociales: un estudio empírico en la escuela profesional de sociología UNAP. *Comunicación*, 9(1), 35-47. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2219-71682018000100004&lng=es&nrm=iso
- Masduqui, H. (2014). Efl reading in Indonesian universities: perspectives and challenges in cultural contexts. Universidad de Sydney, Australia y

Universidad Estatal de Malang, Indonesia. *Revista de Enseñanza y Educación*, 2165-6266, 03 (03): (385–397)
<http://www.universitypublications.net/jte/0303/pdf/V4G339.pdf>

McLeod, S. (2017). El enfoque conductista. *Simply Psychology*.
<https://www.simplypsychology.org/simplypsychology.org-Behaviorist-Approach.pdf>

Montero, C. y Sierra, B. (2017). The effectiveness of a learning strategies program for university students. Vol. 29, No. 4, 527-532 doi: 10.7334/psicothema2016.171. <http://www.psicothema.es/pdf/4431.pdf>

Moreno, D. (2017). Procesos metacognitivos en los niveles de comprensión lectora [Tesis Universidad San Martín de Porres]. Repositorio USMP. Perú.
http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/usmp/2510/MORENO_LD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Müller, O (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Fundación Universitaria Los Libertadores Lenguaje*, 42 (2), 417-442.
https://www.researchgate.net/profile/Oliver_Mueller/publication/317501947_La_Teoria_Linguistica_de_Noam_Chomsky_del_Inicio_a_la_Actualidad/links/596e06d7aca272d552fe2b40/La-Teoria-Linguistica-de-Noam-Chomsky-del-Inicio-a-la-Actualidad.pdf

Neslihan T. y Ömer K. (2018). Identifying the Relationships Between Response Behaviors for Reading Comprehension Items and Student Characteristics. *Revista de estudios de educación y formación* Vol. 6, No. 10.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191050.pdf>

Niño, V. (2011). *Metodología de la Investigación Diseño y ejecución*. Bogotá: Ediciones de la U.

- Nurie Y. (2018). Conceptualizing Reading to Learn: Strategy Instruction and EFL Students' Reading Comprehension. *Revista Internacional de Currículo e Instrucción IJCI*, 10 (2), (93–117).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207221.pdf>
- Ozkam, M. y Bouvet E. (2016). Investigating reading comprehension and learning styles in relation to reading strategies in L2. *Puerta de la investigación*, Volumen 28, N ° 1.
https://www.researchgate.net/publication/303542907_Investigating_reading_comprehension_and_learning_styles_in_relation_to_perceived_use_of_reading_strategies
- Paucar. P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4322/Paucar_mp.pdf?sequence=1
- Peña, F., Quintero, M. y Barboza, F. (2017). Respuestas de estudiantes universitarios de formación docente a preguntas sobre lectura. *Educere*, vol. 22, núm. 71,
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002003/html/index.html>
- Picciano. A. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), (166-190).
 doi:10.24059/olj.v21i3.1225
- Pino, M. y Rodriguez B. (2010). Learning Strategies in Higher. *Education International Journal of Learning* 17(1):259-274.
https://www.researchgate.net/publication/288596597_Learning_Strategies_in_Higher_Education

- Rashid, S. y Akram, R. (2019) Relationship between the Levels of Motivation and Learning Strategies of Prospective Teachers at Higher Education Level. *Relación entre los niveles de motivación y estrategias de aprendizaje de futuros docentes de nivel superior Nivel de Educación. Boletín de Educación e Investigación*, vol. 41, núm. 1 págs. 57-66.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217936.pdf>
- Rengifo, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 809-822.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a19.pdf>
- Renzulli, S. (2015). Using Learning Strategies to Improve the Academic Performance of University Students on Academic Probation University of Connecticut. *Revista NACADA*. Volumen 35(1).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069272.pdf>
- Robel y Shiu, C. (2013). Developing Reading Comprehension Skills in EFL
- Roces C. y Sierra, B. (2017). The effectiveness of a learning strategies program for university students. *Universidad de Oviedo Psicothema*, Vol. 29, No. 4, 527-532. <http://www.psicothema.es/pdf/4431.pdf>
- Sánchez, H. Reyes, C. (2015) *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. (5ª Ed.). Perú: Bussines Support Aneth S.R.L.
- Sánchez, H. Reyes, C. y Mejia K. (2018) *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Vicerrectorado Universidad Ricardo Palma. Perú: Bussines Support Aneth S.R.L
- Simsek, A. y Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Universidad Anadolu, Turquía*.

Contemporary educational technology, 1(1), 36-45.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542214.pdf>

Solé, I. (1987). "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 1-13.

Solé, I. (1991). "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". *Cuadernos de Pedagogía*, 188,33-35.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.

Stephan y Kotze (2009). Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras*, 70, 57-67
https://www.researchgate.net/publication/271303405_Metacognitive_strategies_in_the_teaching_and_learning_of_mathematics

Tamayo y Tamayo, M. (2001). *El proceso de la investigación científica*. Buenos Aires: Limusa.

Terán M. (2016). *Motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la universidad de san Martín de Porres*. Tesis de Maestría. Universidad de san Martín de Porres. Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/handle/usmp/2623/teran_vme.pdf?sequence=1

Tuncel, I. (2019). The Examination of Competencies in Master's Degree Programs in the Context of Lifelong Learning Key Competencies. *Revista de estudios de educación y formación* Vol. 7, núm. 3;
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1206471.pdf>

Roehl, K. y Connie S. (2013). *Developing Reading Comprehension Skills in EFL University Level Students* University Level Students. Universidad de Taiwan

http://litu.tu.ac.th/FLLT2013/www.flit2013.org/private_folder/Proceeding/177.pdf

Vara, A. (2012). Desde La Idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales. Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres. Lima.

Vegas, M. (2015). Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora. [Tesis de la Universidad De Carabobo] Repositorio UC <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/947/avegas.pdf?sequence=1>

Yana, M. Arocutipa, A. Alanoca, R., Adco, H. y Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innova Educación*. Vol. 11 núm. 2 <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02><https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.007> <http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/38/35>

Anexo 1 OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

Matriz de Operacionalización de la variable: Estrategia de aprendizaje

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Estrategia de aprendizaje	Para Gargallo, Pérez, García, Giménez y Portillo (2018), son capacidades de organización y regulación del propio aprendizaje, de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades. Esta competencia permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, así como resolver problemas aplicando soluciones con destreza en contextos variados, tanto a nivel personal como profesional, individualmente o en grupo.	Estrategias de aprendizajes: De acuerdo con Gargallo <i>et al</i> (2020), equipo investigador de la Comisión Europea (CE, 2018), la variable estrategias de aprendizaje será desarrollada con las siguientes dimensiones: Dimensión cognitiva; metacognitiva; afectivo motivacional y social/relacional	Estrategias cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> Planificación del aprendizaje Estrategias externas Conocimientos o información previa 	1,2,3 4,5,6 7,8	Nunca = 1
			Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> El conocimiento sobre la propia cognición. La regulación y control de las actividades 	9,10, 11 12,13,14	
			Afectivo motivacional	<ul style="list-style-type: none"> las actitudes la motivación el afecto 	15, 16 17 18 19, 20	Algunas veces =3
			social/relacional	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo grupal cooperativo. Respetar normas de convivencia Amabilidad y cordialidad en el trabajo 	21, 22 23, 24 25, 26	Casi siempre = 4

ANEXOS

Matriz de Operacionalización de la variable: Comprensión lectora

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Comprensión lectora	Solé (1992, como se citó en Del Pino y Saltos 2019, p. 176) sostuvo que para poder comprender un texto, se debe asumir una actitud de regulación de la actividad de comprensión que incluye “seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se propone el lector.	Capacidades básicas que se debe trabajar con los estudiantes universitarios ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores y señala tres niveles de comprensión lectora: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico. (Solé et al, 1992, como se citó en Del Pino y Saltos 2019, p. 176)	Literal	<ul style="list-style-type: none"> Localiza información específica en función del narrador, los actores, los personajes integra algunos pasajes de información Relaciona información 	1, 3, 11 6, 10 15,16,17	1= En desacuerdo. 2= Medianamente de acuerdo. 3= Totalmente de acuerdo.
			Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Deduce hechos, significado del uso de palabras o expresiones. Discrimina, integra y sintetiza Deducciones múltiples y comparaciones detalladas 	2, 9, 14, 18, 5,7 4,8	
			Críterial	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza procesos de valoración. Expresa comentarios emotivos o estéticos. 	12, 13 19, 20	
			..			

Matriz de consistencia

ENTORNO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN			OPERACIONALIZACIÓN: VARIABLE. Estrategias de aprendizaje					
Problema Principal	Objetivo General	Hipótesis General	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	
¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizajes y comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020?	Establecer la relación existe entre las estrategias de aprendizajes y comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020	Las estrategias de aprendizajes se relacionan de manera significativa y positiva con comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020	Conjunto de actividades mentales conscientes e intencionales que guían las acciones para alcanzar una determinada meta de aprendizaje, con independencia del tema específico aprendido". (Crispín, Gómez y Ramírez, 2012, p.35)	Las formas utilizadas por el estudiante para desarrollar sus actividades de aprendizaje, analizado mediante las estrategias cognitivas, Metacognitivas, afectivomotivacional, social/ relacional	las estrategias cognitivas,	Planificación del aprendizaje	3	
						Estrategias externas	3	
						Conocimientos o información previa	3	
						Metacognitivas, nformación	Conocimiento sobre la propia cognición	3
							La regulación y control de las actividades	3
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas			Afectivo-motivacional	Las actitudes	2	
¿Qué relación existe entre las estrategias cognitivas y comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias cognitivas y comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020	Las estrategias cognitivas se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020				La motivación	2	
¿Qué relación existe entre las estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de maestría en una universidad de Lima 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020	Las estrategias metacognitivas se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020				El afecto	2	
¿Qué relación existe entre las estrategias afectivo motivacional y comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020?	Determinar qué relación existe entre las estrategias afectivo motivacional y comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020	Las estrategias afectivo motivacional se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020				social/relacional	Trabajo grupal cooperativo	2
¿Qué relación existe entre las estrategias social/relacional y comprensión lectora en estudiantes de maestría en una universidad de Lima 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias social/relacional y comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020.	Las estrategias social/relacional se relacionan de manera significativa y positiva con la comprensión lectora en estudiantes de educación superior en una universidad de Lima 2020					Normas de convivencia	2
			Amabilidad y cordialidad en el trabajo	2				
OPERACIONALIZACIÓN: VARIABLE. Comprensión lectora								

			<p>Contreras (2004, como se citó en Chirinos 2012) define la lectura como “el proceso de recrear el texto en la mente del que lee, donde el lector coteja los elementos del texto con su propia estructura del mundo, y la modifica de acuerdo con sus propios conceptos”.</p>	<p>Teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión. Nivel de comprensión literal, nivel inferencia y nivel crítico.</p>	<p>Literal</p>	<p>información tal y como lo dice el autor</p>	<p>4</p>
					Inferencial	Orden y clasificación de ideas	4
						Agrega elementos que no están en el texto	4
					Critico	Utiliza procesos de valoración	4
						Expresa comentarios emotivos o estéticos.	4

Anexo 3 Instrumentos
**INSTRUMENTO PARA MEDIR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
UNIVERSITARIOS**
Vargas (2020)

El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre las estrategias de aprendizaje que Ud. adquirió hasta la fecha. Agradeceré marcar de acuerdo a las siguientes opciones.

1) Nunca 2) Casi nunca 3) Algunas veces 4) Casi siempre 5) Siempre

DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS COGNITIVAS		1	2	3	4	5
1	Antes de comenzar a estudiar realizo un scanning (identifico la estructura del texto, detecto las ideas principales, efectúo comparaciones).					
2	Utilizo el skimming para buscar las ideas principales de un texto (leyendo los primeros y últimos párrafos).					
3	Antes de comenzar a estudiar, leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros gráficos, negritos o cursivos del material a aprender.					
4	Utilizo los organizadores gráficos de información (mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos, etc.).					
5	Utilizo determinados procesos de escritura (resúmenes, síntesis, apuntes, etc.).					
6	Utilizo recursos como el diálogo con expertos y con otros estudiantes sobre el tópico de aprendizaje y / o la aplicación en la práctica del tópico aprendido.					
7	Ante algo nuevo que necesito aprender, me pregunto: ¿qué conozco sobre este tema?					
8	Acostumbro a formular suposiciones sobre los nuevos temas como por ejemplo: "probablemente a continuación detallará más esta idea", "dado que esta es la introducción del libro, seguramente explicará los contenidos principales de cada uno de los capítulos", "a continuación posiblemente se presentarán las ilustraciones a manera de ejemplos".					
DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS						
9	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas, subrayados, nemotécnicas, esquemas, etc.					
10	Planifico en la mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.					
11	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para aprender no son eficaces, busco otras.					
12	Identifico las dificultades que tengo para comprender la información mediante las preguntas: ¿Qué contenido no comprendo? ¿Cómo me doy cuenta de que no entiendo el texto? ¿Por qué no comprendo la información? ¿Cómo puedo darme cuenta de que he comprendido el texto?					
13	Leo en silencio respetando mi propio ritmo de lectura.					
15	Evalúo los resultados de mis actividades para darme cuenta que he aprendido.					
DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS AFECTIVOMOTIVACIONAL						
16	Soy amable y cordial con mis compañeros y profesores dentro y fuera de clase.					
17	Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil, pienso en otras situaciones similares en las que las tareas al final no resultaron tan difíciles como creí al principio.					
18	Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.					
19	Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas diciéndome a mí mismo que lo estoy haciendo bien y valorando mi trabajo.					
19	A menudo pienso que, académicamente, he tenido suerte al coincidir con algunos de mis compañeros, pues su alta capacidad me ayuda a sobresalir.					
20	Cuando me encuentro con dificultades académicas me digo a mí mismo que no es necesario preocuparse, que seguramente más tarde veré las cosas más claras.					
DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS SOCIAL/ RELACIONAL						
21	Realizo mis trabajos en grupo o por parejas.					
21	Intercambio opiniones con mis compañeros respetando reglas de convivencia.					
23	Apoyo a los demás en la ejecución de sus tareas.					
24	Muestro empeño al entablar situaciones comunicativas con los demás.					
25	Me gusta trabajar en equipo.					
26	Tengo la seguridad de estar más implicado cuando trabajo en equipo.					

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA EN UNIVERSITARIOS

Llanos (2013), adaptado por Vargas (2020)

A continuación, tiene a disposición dos textos.

Por favor, léalos cuidadosamente y responda marcando con una X la alternativa según lo solicitado.

El tiempo previsto para el desarrollo es de 60 minutos.

TEXTO I

USA TUS PUENTES

En esta era de la comunicación masiva, la comunicación entre las personas es cada vez más difícil. Hablamos, sí y a veces como loros; pero nos cuesta hacernos comprender, llegarle a nuestro interlocutor, expresarlo que pensamos y sentimos. Y como dice un personaje de la obra teatral que estoy montando: hablar de nuestras vidas es una necesidad humana importante. Una necesidad humana que muchas veces no podemos satisfacer por la falta de receptor. Pero otras veces porque no encontramos las palabras apropiadas para expresar lo que sentimos.

Lo que bien se piensa, bien se expresa, dijo Boileau, pero para expresarlo necesitamos los medios, que son las palabras. Así, decimos muchas veces: no tengo palabras para expresarlo. Y es cierto. Hay sentimientos tan complejos, íntimos o sublimes que las palabras nos quedan cortas para darnos a entender. Pero no es menos cierto que a veces no somos capaces de comunicar una simple idea porque nos quedan cortas las palabras, sino por lo corto de nuestro vocabulario.

Esa cortedad de palabras para expresarnos, que muchas veces nos cohibe y encorcha, tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura.

La conversación es diálogo, es la forma más amena y directa de compartir experiencias humanas, de hablar de nuestras vidas. Mediante la lectura tenemos la oportunidad inapreciable de poder conversar con los grandes genios de la humanidad. En soledad, con calma, pudiendo saborear cada uno de sus pensamientos, sentimientos e ideas. Con la verdad adicional de poder volver atrás la página y releer una y otra vez. Entre el ritmo vertiginoso de la vida actual, el atiborramiento de noticias, la agresión de titulares, casi siempre escandalosos y lacónicos, estos dos irremplazables medios de comunicación van siendo relegados y vamos perdiendo sus beneficios.

En una obra de teatro que dirigí hace unos años, el protagonista, un intelectual, a veces a su enamorada, una chica inculta que solo leía historietas, le decía a quemarropa: ¿De qué sabes hablar? ¡Vamos, elige un tema! ¡Habla! ¡Usa el idioma!

Y añadía: ¿Sabes qué es un idioma? Bueno, el idioma está formado por palabras. Y las palabras son puentes que llevan de un sitio a otro. Y cuantos más puentes conozcas, a más sitios podrás llegar.

Cuando la chica se enfurrñaba y por la falta de palabras quería pelear, él le decía: ¡Puentes, puentes, puentes! ¡Usa tus puentes, mujer! ¡Costó miles de años construirlos, úsalos tú ahora!

Nadie pretende que las personas se vuelvan eruditas, ratones de biblioteca ni que hablen como académicos de la lengua o notarios del lenguaje. ¡Dios me libre! Pero los caminos para encontrar esos puentes de comunicación entre las personas, que son las palabras, pasan inevitablemente por la conversación y la lectura. Dos hábitos que tienden a desaparecer.

La conversación, por ejemplo, ya no tiene el espacio de la sobremesa casera en que los chicos oíamos conversar a los mayores y así, oyendo y preguntando, íbamos aprendiendo. Hoy cada uno come a una hora distinta y parece fiesta el día en que se consigue reunir toda una familia de cuatro personas alrededor de la mesa. Eso, cuando no hay un televisor a la vista.

¿Y la lectura? Ah, mi amigo, como no sea el best-seller de moda, bien publicitado y que hay que leer lo demás puede quedarse arrumado en las librerías, enmoheciendo. Los libros caros, es cierto. El Gobierno debería trazarse una política editorial agresiva y eficaz para facilitar el acceso a lectura. Pero mucha gente gasta en tonterías totalmente prescindibles lo que podría emplear en comprar un buen libro. Si eso le interesara, allí encontraría los puentes que

necesita para expresarse con precisión, base de todo diálogo que no se da entre sordos. Y dialoga de la manera civilizada de entenderse.

Hablándose entendiéndose. Entre los hombres, como entre las naciones, la violencia emerge cuando se acaban o no bastan las palabras.

Es importante, pues, tener puentes para poder usarlos. Tenerlos para poder tenderlos, tenderlos para poder llegar a donde queremos llegar: al corazón de las personas. ¡Usa tus puentes!

Después de leer el texto ¡ por favor, marque con un aspa las alternativas correspondientes.

1) En desacuerdo. 2) Medianamente de acuerdo. 3) Totalmente de acuerdo.

	Comprensión lectora	ESCALA		
		1	2	3
1	El narrador del texto es un director de teatro.			
2	Del fragmento: «Esa cortedad de palabras que muchas veces nos cohibe y encorcha tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura», la palabra «encorcha» significa 'dificulta'.			
3	La idea principal del tercer párrafo es que la conversación y el diálogo, dos irremplazables medios de comunicación, van siendo relegados.			
4	En el texto los actores que intervienen en la interpretación de la obra aludida son un joven y su novia.			
5	El propósito del texto estaría en señalar que evitemos que desaparezcan, como parte de la existencia humana, los puentes de comunicación: la lectura y la conversación.			
6	¿Consideras que la idea principal del texto es que las palabras son indispensables para tender puentes y usarlos?			
7	En el texto se concluye que nuestro vocabulario es corto y nos limita la conversación.			
8	La comunicación entre las personas es cada vez más difícil, porque los medios han entorpecido la comunicación interpersonal.			
9	Según el texto, podemos afirmar que es necesidad humana importante el hablar de nuestras vidas.			
10	En el texto se afirma que las palabras tienen el poder para expresar nuestros sentimientos.			
11	Según el texto, las personas leen poco porque falta estímulo en el hogar y apoyo por parte del Gobierno para facilitar su acceso.			
12	La idea de que el gobierno debería trazarse una política editorial agresiva y eficaz es posible de ser compartida por la mayoría de personas.			
13	Respecto al estilo presentado en el texto, el autor se preocupa por llamar la atención, cautivar, emocionar e impresionar al lector.			

TEXTO II

Tres días después, aproximándonos a una pequeña aldea, encontramos a un pobre viajero herido. Al socorrerlo, oímos de sus labios el relato de su aventura.

Llamábase Salem Nasair y era uno de los ricos negociantes de Bagdad. Al retornar de Basora con su caravana, fue atacado por un turbado de mada del desierto. La caravana fue saqueada, pereciendo casi todos sus componentes a manos de los beduinos. Solo él se había salvado, ocultándose en la arena entre los cadáveres de sus esclavos.

Al terminar el relato de sus desgracias, nos preguntó con voz angustiada:

– ¿Tenéis por casualidad, musulmanes, alguna cosa para comer? Estoy casi muriéndome de hambre.

–Tengo solamente tres panes –respondí.

–Yo traigo cinco –afirmó a mi lado el “Hombre que calculaba”.

–Pues bien –sugirió el sheik–, juntemos esos panes y hagamos una sociedad única. Cuando llegemos a Bagdad os prometo pagar con ocho monedas de oro el pan que coma.

Así lo hicimos, y al día siguiente, al caer la tarde, entramos en la célebre ciudad de Bagdad, la perla del Oriente.

Al atravesar una hermosa plaza, nos encontramos con un gran cortejo. Al frente marchaba en un brioso alazán, el poderoso Ibrahim Maluf, uno de los visires del califa de Bagdad. Viendo el visir al sheik Salem Nasair en nuestra compañía, gritó, haciendo parar su poderosa escolta, y le preguntó:

– ¿Qué te ha pasado, amigo mío? ¿Por qué te veo llegar a Bagdad sucio, harapiento y en compañía de dos hombres que no conozco?

El desventurado sheik narró al ministro minuciosamente lo que ocurrió en el camino haciendo los mayores elogios con respecto a nosotros.

–Paga sin pérdida de tiempo a esos dos forasteros –ordenó el visir.

Y sacando de su bolsa ocho monedas de oro las entregó a Salem Nasair, insistiendo:

–Quiero llevarte ahora mismo al palacio, pues el Comendador de los Creyentes desea, con seguridad, ser informado de esta nueva afrenta que los beduinos han practicado, al matar a nuestros amigos saqueando dentro de nuestras fronteras.

–Voy a dejaros, amigos míos –dijo Nasair–, mas antes deseo agradeceros el gran servicio que me habéis prestado.

Y para cumplir la palabra, os pagaré el pan que tan generosamente me dierais.

Y dirigiéndose al “Hombre que calculaba”, le dijo:

–Por tus cinco panes te daré cinco monedas de oro.

Y volviéndose a mí concluyó:

–Y a ti te daré por los tres panes, tres monedas.

Con gran sorpresa nuestra el “Calculista” objetó respetuosamente:

–Perdón, oh sheik. La división hecha de ese modo será muy sencilla, mas no es matemáticamente exacta. Si yo dico cinco panes debo recibir siete monedas y el compañero que dio 3 panes solo debe recibir una moneda.

– ¡Por el nombre de Mahoma! –Dijo el visir, vivamente interesado en el caso– ¿Cómo justificas, extranjero, tan disparatada forma de pagar 8 panes con 8 monedas?

El “Hombre que calculaba” se aproximó al ministro y habló así:

–Voy a probaros que la división de las monedas, hecha en la forma propuesta por mí, es más justa y más exacta. Cuando durante el viaje teníamos hambre, sacaba 1 pan de la cajay lo partía en trozos de tres, uno para cada uno de nosotros. Todos los panes, que eran 8, fueron divididos pues en la misma forma. Es evidente, por lo tanto, que si yo tenía 5 panes, di 15 pedazos. Si mi compañero tenía 3 panes, dio 9 pedazos. Hubo, así, un total de 24 pedazos, de los cuales cada uno comió 8, di, en realidad, 7 y mi compañero, que tenía 9 pedazos, al comerse 8 solo dio 1, los 7 que di y yo el que suministró él fueron los 8 que comió el sheik. Por consiguiente, es justo que yo reciba 7 monedas y mi compañero una.

El gran visir, después de hacer los mayores elogios al “Hombre que calculaba”, ordenó que le fueran entregadas las 7 monedas, pues a mí solo me tocaba por derecho, una. La demostración presentada por el matemático era lógica, perfecta e incontestable.

Sin embargo, si bien el reparto resultó equitativo, no debió satisfacer plenamente al “Hombre que calculaba”, pues este dirigiéndose nuevamente al sorprendido ministro añadió:

–Esta división, que yo he propuesto, de siete monedas para mí y una para mi amigo es, como demostré ya, matemáticamente clara, pero no perfecta a los ojos de Dios.

Y juntando las monedas nuevamentelasdividió en dos partesiguales. Unamela dio a mí –4monedas– y se quedó la otra.

Después de leer la lectura ll por favor, responda según la lectura, marcando con un aspa las alternativas que Ud. considere.

1) En desacuerdo. 2) Medianamente de acuerdo. 3) Totalmente de acuerdo.

	Comprensión lectora	ESCALA		
		1	2	3
14	La primera distribución de 5 y 3 monedas de oro que propuso el sheik para las dos personas que le invitaron su pan era equivocada porque era intuitiva y obviaba el análisis de proporciones.			
15	Según el desarrollo de los hechos, se concluye con precisión que el sheik prometió pagar los ocho panes con oro.			
16	De acuerdo con la trama del texto, el “Hombre que calculaba” era un sabio matemático.			
17	En el texto los actores que intervienen son Maluf, que era ministro del califa de Bagdad, y Nasair, que era visir.			
18	Del último párrafo, cuando se dice que el “Calculista” trató de actuar conforme a la ley de Dios se entiende que buscó aplicar la generosidad.			
19	En cuanto a la actuación de los personajes, ¿usted le daría una calificación favorable?			
20	Analizando la intención del autor al escribir el texto, ¿cumplió este con el principal motivo de comunicar claramente su mensaje?			

Anexo 3 Validación Juicio de expertos



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
D1:								
1	Antes de comenzar a estudiar realizo un <i>scanning</i> , identifico la estructura del texto, detecto las ideas principales, efectúo comparaciones.	x		x		x		
2	Utilizo el <i>skimming</i> para buscar las ideas principales de un texto, leyendo los primeros y últimos párrafos.	x		x		x		
3	Antes de comenzar a estudiar, leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.	x		x		x		
4	Utilizo los organizadores gráficos de información (mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos, etc.).	x		x		x		
5	Utilizo determinados procesos de escritura (resúmenes, síntesis, apuntes, etc.).	x		x		x		
6	Utilizo recursos como el diálogo con expertos y con otros estudiantes sobre el tópico de aprendizaje y / o la aplicación en la práctica del tópico aprendido.	x		x		x		
7	Ante algo nuevo que necesito aprender, me pregunto: ¿qué conozco sobre este tema?	x		x		x		
8	Acomumbro a formular suposiciones sobre los nuevos temas como por ejemplo: "probablemente a continuación detallará más esta idea", "dado que esta es la introducción del libro, seguramente explicará los contenidos principales de cada uno de los capítulos" "la continuación posiblemente se presentarán las ilustraciones a manera de ejemplos".	x		x		x		
DIMENSION: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS								
9	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autpreguntas, subrayados, nemotécnicas, esquemas, etc.	x		x		x		
10	Planifico en la mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.	x		x		x		
11	Cuando comencé que las estrategias que utilizo para aprender no son eficaces, busco otras.	x		x		x		
12	Identifico las dificultades que tengo para comprender la información mediante las preguntas: ¿Qué contenido no comprendo? ¿Cómo me doy cuenta de que no entiendo el texto? ¿Por qué no comprendo la información? ¿Cómo puedo darme cuenta de que he comprendido el texto?	x		x		x		
13	Leo en silencio respetando mi propio ritmo de lectura.	x		x		x		
14	Evalúo los resultados de mis actividades para darme cuenta que he aprendido.	x		x		x		
DIMENSION: ESTRATEGIAS AFECTIVOMOTIVACIONAL								
15	Soy amable y cordial con mis compañeros y profesores dentro y fuera de clase.	x		x		x		
16	Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil, pienso en otras situaciones similares en las que las tareas al final no resultaron tan difíciles como creí al principio.	x		x		x		
17	Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.	x		x		x		
18	Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas diciéndome a mí mismo que lo estoy haciendo bien y valorando mi trabajo.	x		x		x		
19	A menudo pienso que, académicamente, he tenido suerte al coincidir con algunos de mis compañeros, pues su alta capacidad me ayuda a sobresalir.	x		x		x		

20	Cuando me encuentro con dificultades académicas me digo a mí mismo que no es necesario preocuparse, que seguramente más tarde verá las cosas más claras.	x		x		x		
DIMENSION: ESTRATEGIAS SOCIAL / RELACIONAL								
21	Realizo mis trabajos en grupo o por parejas.	x		x		x		
22	Intercambio opiniones con mis compañeros respetando reglas de convivencia.	x		x		x		
23	Apoyo a los demás en la ejecución de sus tareas.	x		x		x		
24	Muestro empeño al entablar situaciones comunicativas con los demás.	x		x		x		
25	Me gusta trabajar en equipo.	x		x		x		
26	Tengo la seguridad de estar más implicado cuando trabajo en equipo.	x		x		x		

Observaciones: APLICABLE

Aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez evaluador: Elvira Emperatriz León Torres DNI: 09629134

Especialidad del evaluador: Licenciada en Educación con especialidad en Lengua y Literatura

San Juan de Lurigancho, 20 de junio de 2020

1 Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión

2 Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

3 Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

FIRMA



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO COMPRENSIÓN LECTORA EN UNIVERSITARIOS

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
D1: Literal								
1	1 El narrador del texto es un director de teatro.	x		x		x		
2	3 La idea principal del tercer párrafo es que la conversación y el diálogo, dos irremplazables medios de comunicación, van siendo relegados.	x		x		x		
3	11 Según el texto, las personas leen poco porque falta estímulo en el hogar y apoyo por parte del Gobierno para facilitar su acceso.	x		x		x		
4	6 ¿Consideras que la idea principal del texto es que las palabras son indispensables para tender puentes y usarlos?	x		x		x		
5	10 En el texto se afirma que las palabras tienen el poder para expresar nuestros sentimientos.	x		x		x		
6	15 Según el desarrollo de los hechos, se concluye con precisión que el <i>sheik</i> , prometió pagar los ocho panes con oro.	x		x		x		
7	16 De acuerdo con la trama del texto, el "Hombre que calculaba" era un sabio matemático.	x		x		x		
8	17 En el texto los actores que intervienen son <i>Masud</i> , que era ministro del califa de Bagdad, y <i>Nasir</i> , que era visir.	x		x		x		
D2: Inferencial								
9	2 Del fragmento: «Esa cortedad de palabras que muchas veces nos cohibe y encorcha tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura», la palabra «encorcha» significa 'dificulta'.	x		x		x		
10	9 Según el texto, podemos afirmar que es necesidad humana importante el hablar de nuestras vidas.	x		x		x		
11	14 La primera distribución de 5 y 3 monedas de oro que propuso el <i>sheik</i> para las dos personas que le invitaron su pan era equivocada porque era intuitiva y obvia el análisis de proporciones.	x		x		x		
12	18 Del último párrafo, cuando se dice que el "Calculista" trató de actuar conforme a la ley de Dios se entiende que buscó aplicar la generosidad.	x		x		x		
13	3 El propósito del texto estaría en señalar que evitemos que desaparezcan, como parte de la existencia humana, los puentes de comunicación: la lectura y la conversación.	x		x		x		
14	7 En el texto se concluye que nuestro vocabulario es corto y nos limita la conversación.	x		x		x		
15	4. En el texto los actores que intervienen en la interpretación de la obra aludida son un joven y su novia.	x		x		x		
16	8 Según el texto, la comunicación entre las personas es cada vez más difícil, porque los medios han entorpecido la comunicación interpersonal.	x		x		x		
D3: Criterial								
17	12. La idea de que el gobierno debería trazarse una política editorial agresiva y eficaz es posible de ser compartida por la mayoría de personas.	x		x		x		
18	13. Respecto al estilo presentado en el texto, el autor se preocupa por llamar la atención, cautivar, emocionar e impresionar al lector.	x		x		x		
19	19. En cuanto a la actuación de los personajes, ¿usted le daría una calificación favorable?	x		x		x		
20	20. Analizando la intención del autor al escribir el texto, ¿cumplió este con el principal motivo de comunicar claramente su mensaje?	x		x		x		

Observaciones: APLICABLE

Aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez evaluador: León Torres, Elvira Emperatriz DNI: 09629134

Especialidad del evaluador: Licenciada en Educación con especialidad en Lengua y Literatura

San Juan de Lurigancho, 20 de junio de 2020

1 Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.

2 Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3 Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

FIRMA

Juicio de expertos



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	D1:							
1	Antes de comenzar a estudiar realice un scaning , identifique la estructura del texto, detecte las ideas principales, efectúe comparaciones.	x		x		x		
2	Utilizo el skimming para buscar las ideas principales de un texto, leyendo los primeros y últimos párrafos.	x		x		x		
3	Antes de comenzar a estudiar, leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros gráficos, negritas, o cursivas del material a aprender.	x		x		x		
4	Utilizo los organizadores gráficos de información (mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos, etc.).	x		x		x		
5	Utilizo determinados procesos de escritura (resúmenes, síntesis, apuntes, etc.).	x		x		x		
6	Utilizo recursos como el diálogo con expertos y con otros estudiantes sobre el tópico de aprendizaje y / o la aplicación en la práctica del tópico aprendido.	x		x		x		
7	Ante algo nuevo que necesito aprender, me pregunto: ¿qué conozco sobre este tema?	x		x		x		
8	Acostumbro a formular suposiciones sobre los nuevos temas como por ejemplo: "probablemente a continuación detallará más esta idea", "dado que esta es la introducción del libro, seguramente explicará los contenidos principales de cada uno de los capítulos", "a continuación posiblemente se presentarán las ilustraciones a manera de ejemplos".	x		x		x		
	DIMENSION: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas , subrayados, nemotécnicas, esquemas, etc.	x		x		x		
10	Planifico en la mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.	x		x		x		
11	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para aprender no son eficaces, busco otras.	x		x		x		
12	Identifico las dificultades que tengo para comprender la información mediante las preguntas: ¿Qué contenido no comprendo? ¿Cómo me doy cuenta de que no entiendo el texto? ¿Por qué no comprendo la información? ¿Cómo puedo darme cuenta de que he comprendido el texto?	x		x		x		
13	Leo en silencio respetando mi propio ritmo de lectura.	x		x		x		
14	Evalúo los resultados de mis actividades para darme cuenta que he aprendido.	x		x		x		
	DIMENSION: ESTRATEGIAS AFECTIVOMOTIVACIONAL	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
15	Soy amable y cordial con mis compañeros y profesores dentro y fuera de clase.	x		x		x		
16	Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil, pienso en otras situaciones similares en las que las tareas al final no resultaron tan difíciles como creí al principio.	x		x		x		
17	Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.	x		x		x		
18	Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas diciéndome a mí mismo que lo estoy haciendo bien y valorando mi trabajo.	x		x		x		
19	A menudo pienso que, académicamente, he tenido suerte al coincidir con algunos de mis compañeros, pues su alta capacidad me ayuda a sobrellevar.	x		x		x		

20	Cuando me encuentro con dificultades académicas me digo a mí mismo que no es necesario preocuparse, que seguramente más tarde verá las cosas más claras.	x		x		x		
	DIMENSION: ESTRATEGIAS SOCIAL/RELACIONAL	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
21	Realizo mi trabajo en grupo o por pares.	x		x		x		
22	Intercambio opiniones con mis compañeros respetando reglas de convivencia.	x		x		x		
23	Aprovo a los demás en la ejecución de sus tareas.	x		x		x		
24	Muestro empatía al escuchar situaciones comunicativas con los demás.	x		x		x		
25	Me gusta trabajar en equipo.	x		x		x		
26	Imago la seguridad de estar más implicado cuando trabajo en equipo.	x		x		x		

Observaciones: _____

Aplicabilidad: Aplicable No aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez evaluador: Ysabel Chavez Taipe DNI: 08059853

Especialidad del evaluador: Magister en docencia y gestión. Lic. Física Matemática. Docente de investigación

San Juan de Lurigancho, 22 de junio de 2020

1 Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.
2 Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
3 Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
Nota: Suficiencia, se dio suficiencia cuando los ítem planteados son suficientes para medir la dimensión.

Ysabel M. Chavez Taipe
Magister en Docencia y Gestión



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO COMPRENSIÓN LECTORA EN UNIVERSITARIOS

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	D1: Literal	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	1 El narrador del texto es un director de teatro.	x		x		x		
2	3 La idea principal del tercer párrafo es que la conversación y el diálogo, dos irremplazables medios de comunicación, van siendo relegados.	x		x		x		
3	11 Según el texto, las personas leen poco porque falta estímulo en el hogar y apoyo por parte del Gobierno para facilitar su acceso.	x		x		x		
4	6 ¿Consideras que la idea principal del texto es que las palabras son indispensables para tender puentes y usarlos?	x		x		x		
5	10 En el texto se afirma que las palabras tienen el poder para expresar nuestros sentimientos.	x		x		x		
6	15 Según el desarrollo de los hechos, se concluye con precisión que el ghejk prometió pagar los ocho panes con oro.	x		x		x		
7	16 De acuerdo con la trama del texto, el "Hombre que calculaba" era un sabio matemático.	x		x		x		
8	17 En el texto los actores que intervienen son Majid , que era ministro del califa de Bagdad, y Nasir , que era visir.	x		x		x		
	D2: Inferencial	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9	2 Del fragmento: «Esa contienda de palabras que muchas veces nos cobija y encorcha tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura», la palabra «encorcha» significa 'dificulta'.	x		x		x		
10	9 Según el texto, podemos afirmar que es necesidad humana importante el hablar de nuestras vidas.	x		x		x		
11	14 La primera distribución de 5 y 3 monedas de oro que propuso el ghejk para las dos personas que le invitaron su pan era equivocada porque era intuitiva y obvia el análisis de proporciones.	x		x		x		
12	18 Del último párrafo, cuando se dice que el "Calculista" trató de actuar conforme a la ley de Dios se entiende que buscó aplicar la generosidad.	x		x		x		
13	5 El propósito del texto estaría en señalar que evitemos que desaparezcan, como parte de la existencia humana, los puentes de comunicación: la lectura y la conversación.	x		x		x		
14	7 En el texto se concluye que nuestro vocabulario es corto y nos limita la conversación.	x		x		x		
15	4. En el texto los actores que intervienen en la interpretación de la obra aludida son un joven y su novia.	x		x		x		
16	8 Según el texto, la comunicación entre las personas es cada vez más difícil, porque los medios han entorpecido la comunicación interpersonal.	x		x		x		

	D3: Criterial	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
17	12. La idea de que el gobierno debería trazar una política editorial agresiva y eficaz es posible de ser comprendida por la mayoría de personas.	x		x		x		
18	13. Respecto al estilo presentado en el texto, el autor se preocupa por llamar la atención, cautivar, emocionar e impresionar al lector.	x		x		x		
19	19. En cuanto a la actuación de los personajes, ¿usted le daría una calificación favorable?	x		x		x		
20	20. Analizando la intención del autor al escribir el texto, ¿cumplió este con el principal motivo de comunicar claramente su mensaje?	x		x		x		

Observaciones: _____

Aplicabilidad: Aplicable No aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez evaluador: Ysabel Chavez Taipe DNI: 08059853

Especialidad del evaluador: Magister en docencia y gestión. Lic. Física Matemática. Docente de investigación

San Juan de Lurigancho, 22 de junio de 2020

1 Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.
2 Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
3 Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
Nota: Suficiencia, se dio suficiencia cuando los ítem planteados son suficientes para medir la dimensión.

Ysabel M. Chavez Taipe
Magister en Docencia y Gestión

Juicio de expertos



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
D1:								
1	Antes de comenzar a estudiar realizo un scanning, identifico la estructura del texto, detecto las ideas principales, efectúo comparaciones	✓		✓		✓		
2	Utilizo el skimming para buscar las ideas principales de un texto, leyendo los primeros y últimos párrafos.	✓		✓		✓		
3	Antes de comenzar a estudiar, leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.	✓		✓		✓		
4	Utilizo los organizadores gráficos de información (mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos, etc.)	✓		✓		✓		
5	Utilizo determinados procesos de escritura (resúmenes, síntesis, apuntes, etc.).	✓		✓		✓		
6	Utilizo recursos como el diálogo con expertos y con otros estudiantes sobre el tópico de aprendizaje y/o la aplicación en la práctica del tópico aprendido.	✓		✓		✓		
7	Ante algo nuevo que necesito aprender, me pregunto ¿qué conozco sobre este tema?	✓		✓		✓		
8	Acostumbro a formular suposiciones sobre los nuevos temas como por ejemplo: "probablemente a continuación detallará más esta idea", "cada que esta es la introducción del libro, seguramente explicará los contenidos principales de cada uno de los capítulos", "a continuación posiblemente se presentaran las ilustraciones a manera de ejemplos".	✓		✓		✓		
DIMENSION: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS		Si	No	Si	No	Si	No	
9	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, auto preguntas, subrayada, nemotécnicas, esquemas.	✓		✓		✓		
10	Planifico en la mente aquellas estrategias que cree que le van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.	✓		✓		✓		
11	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras.	✓		✓		✓		
12	Identifico las dificultades que tengo para comprender la información mediante las preguntas: ¿Qué contenido no comprendo?, ¿Cómo me doy cuenta de que no entiendo el texto? ¿Por qué no comprendo la información? ¿Cómo puedo darme cuenta de que he comprendido el texto?	✓		✓		✓		
13	Leo en silencio respetando mi propio ritmo de lectura.	✓		✓		✓		
14	Evalúo los resultados de mis actividades para darme cuenta que he aprendido.	✓		✓		✓		
DIMENSION: ESTRATEGIAS AFECTIVO MOTIVACIONAL		Si	No	Si	No	Si	No	
15	Soy amable y cordial con mis compañeros y profesores dentro y fuera de clase.	✓		✓		✓		
16	Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil pienso en otras situaciones similares en las que las tareas al final no resultaron tan difíciles como creí al principio.	✓		✓		✓		
17	Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.	✓		✓		✓		
18	Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas diciéndome a mí mismo que lo estoy haciendo bien y valorando mi trabajo.	✓		✓		✓		
19	A menudo pienso que académicamente he tenido suerte al coincidir con algunos de mis compañeros, pues su alta capacidad me ayuda a sobresalir.	✓		✓		✓		

20	Cuando me enfrento con dificultades académicas me digo a mí mismo que no es necesario preocuparse, que seguramente más tarde verá las cosas más claras.							
DIMENSION: ESTRATEGIAS SOCIAL/ RELACIONAL								
21	Realizo mis trabajos en grupo o por parejas.							
22	Intercambio opiniones con mis compañeros respetando reglas de convivencia.							
23	Ayudo a los demás en la ejecución de sus tareas.							
24	Muestro empatía al establecer situaciones comunicativas con los demás.							
25	Me gusta trabajar en equipo.							
26	Tomo la responsabilidad de estar más implicado cuando trabajo en equipo.							

Observaciones: Aplicable

Aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y Nombres del juez evaluador: Kenia Helody Gallo Vargas DNI: 41539709

Especialidad del evaluador: Doctor en Ciencias de la Educación

¹ Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

San Juan de Lurigancho, 20 de julio del 2020

[Firma]



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO O COMPENSACIÓN LECTORA EN UNIVERSIDADES

n	• TEMAS/TEMAS/temas	Pregunta 1*		Respuesta		Criterio		Sumatoria
	DI: literal	SI	No	SI	No	SI	No	
	Un director de teatro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	La idea principal del tercer párrafo es:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	¿Consideras que el siguiente enunciado engloba la idea principal del texto? Las palabras son indispensables para tender puentes y usarlos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	Según la lectura ¿Consideras Ud. el siguiente enunciado correcto? Las palabras no bastan para expresar nuestros sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Según el desarrollo de los hechos, se concluye con precisión que: Un sabio aritmético	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8	Identifica en el texto los actores que intervienen en la interpretación de la obra aludida son: Maluf era	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Identifica en el texto los actores que intervienen en la interpretación de la obra aludida son: Maluf era	St	fo	st	to	SI	I've	
	use cr yesa otin<ian: iamws<ian ia use-. Lzpal hra "sneered" signi Rica n el texto* en "lisrecof"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12	Del último párrafo, se desprende que: El calculista trató de actuar conforme a la ley de Dios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de registrar para aplicar ()

[Firma]
Educación

[Firma]

Data del estudio de la muestra para la variable estrategias de aprendizaje

Case	EA0126	KEA012	EC01	EC02	EC03	EC04	EC05	EC06	EC07	EC08	EM091	EM09	EM10	EM11	EM12	EM13	EM14	EM15	EA M1	KE AM	EA M1	EA M1	EA M1	EA M1	EA M2	ES R2	ES R2	ES R2	ES R2	ES R2	ES R2					
1	98	4	21	2	3	3	1	3	3	2	3	3	29	4	2	5	4	3	5	5	5	19	4	4	5	3	3	4	29	5	5	4	5	5	5	5
2	98	4	21	2	3	3	1	3	3	2	3	3	29	4	2	5	4	3	5	5	5	19	4	4	5	3	3	4	29	5	5	4	5	5	5	5
3	98	4	23	3	2	3	2	3	3	3	4	3	26	4	5	3	3	5	2	3	5	20	4	4	3	5	5	3	29	5	4	5	5	5	5	5
4	98	4	23	3	2	3	2	3	3	3	4	3	26	4	5	3	3	5	2	3	5	20	4	4	3	5	5	3	29	5	4	5	5	5	5	5
5	99	4	24	3	4	3	4	2	3	2	3	3	28	4	4	3	3	5	5	3	5	21	4	4	4	4	5	26	4	4	5	3	5	4	5	
6	89	3	24	3	3	1	3	3	5	3	3	3	30	4	5	4	5	3	4	4	5	16	3	5	3	3	2	3	19	3	3	4	3	3	3	3
7	104	4	24	3	1	4	3	1	3	3	5	4	29	4	5	5	5	3	4	2	5	23	5	3	5	5	5	5	28	5	3	5	5	5	5	5
8	99	4	24	3	4	3	4	2	3	2	3	3	28	4	4	3	3	5	5	3	5	21	4	4	4	4	5	26	4	4	5	3	5	4	5	
9	85	3	26	3	1	4	3	3	4	4	3	4	21	3	5	4	3	4	3	1	1	19	4	4	4	4	3	19	3	4	4	5	1	3	2	
10	85	3	26	3	1	4	3	3	4	4	3	4	21	3	5	4	3	4	3	1	1	19	4	4	4	4	3	19	3	4	4	5	1	3	2	
11	105	4	28	3	4	4	4	3	3	3	4	3	32	5	4	5	4	4	5	5	5	19	4	4	4	4	3	26	4	4	5	4	4	5	4	
12	84	3	28	3	3	4	3	3	4	3	4	4	22	3	2	4	3	3	4	4	2	15	3	3	4	3	3	2	19	3	3	3	3	3	3	4
13	95	4	29	4	3	4	4	4	4	4	3	3	28	4	5	4	3	3	4	4	5	15	3	4	3	4	2	23	4	3	4	4	4	4	4	
14	98	4	29	4	3	3	5	4	4	3	4	3	28	4	4	3	3	4	4	5	5	17	3	4	3	3	3	4	24	4	3	5	4	4	4	4
15	92	4	29	4	4	3	4	2	5	4	3	4	28	4	4	3	5	3	4	4	5	14	3	2	3	3	3	3	21	4	3	3	3	4	4	4
16	95	4	29	4	3	4	4	4	4	4	3	3	28	4	5	4	3	3	4	4	5	15	3	4	3	4	2	2	23	4	3	4	4	4	4	4
17	98	4	29	4	3	3	5	4	4	3	4	3	28	4	4	3	3	4	4	5	5	17	3	4	3	3	3	4	24	4	3	5	4	4	4	4
18	92	4	29	4	4	3	4	2	5	4	3	4	28	4	4	3	5	3	4	4	5	14	3	2	3	3	3	3	21	4	3	3	3	4	4	4
19	83	3	30	4	4	5	4	3	5	4	3	2	19	3	5	2	2	3	2	2	3	17	3	3	5	3	2	4	17	3	3	3	3	3	3	2
20	104	4	30	4	3	2	5	4	4	4	4	4	31	4	5	4	5	4	4	5	4	20	4	2	4	5	5	4	23	4	4	5	4	4	5	1
21	83	3	30	4	4	5	4	3	5	4	3	2	19	3	5	2	2	3	2	2	3	17	3	3	5	3	2	4	17	3	3	3	3	3	3	2
22	104	4	30	4	3	2	5	4	4	4	4	4	31	4	5	4	5	4	4	5	4	20	4	2	4	5	5	4	23	4	4	5	4	4	5	1
23	99	4	31	4	3	3	4	4	4	4	5	4	29	4	4	4	4	4	4	4	5	18	4	4	4	4	3	3	21	4	2	3	4	4	4	4
24	99	4	31	4	3	3	4	4	4	4	5	4	29	4	4	4	4	4	4	4	5	18	4	4	4	4	3	3	21	4	2	3	4	4	4	4
25	120	5	34	4	3	3	3	5	5	5	5	5	35	5	5	5	5	5	5	5	5	23	5	4	4	5	5	5	28	5	5	5	4	4	5	5
26	107	4	34	4	5	5	4	3	5	3	5	4	31	4	4	4	4	5	4	5	5	20	4	5	5	3	3	4	22	4	3	5	3	5	3	3
27	120	5	34	4	3	3	3	5	5	5	5	5	35	5	5	5	5	5	5	5	5	23	5	4	4	5	5	5	28	5	5	5	4	4	5	5
28	130	5	40	5	5	5	5	5	5	5	5	5	35	5	5	5	5	5	5	5	5	25	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5
29	130	5	40	5	5	5	5	5	5	5	5	5	35	5	5	5	5	5	5	5	5	25	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5

Data del estudio de la muestra para la variable comprensión lectora

CL	KC	N	kN	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NI	kN	NI	NI	NI	NI	NI	NI	N	kN	NC	NC	NC	NC		
0	L	L	LO	01	02	03	04	05	06	07	08	0	I	0	1	1	1	1	1	C	C1	17	18	19	20		
12	01	01	01									9	1	1	1	1	1	1	1	17							
0	2	0	1									6	1	9	0	1	2	3	4	2							
41	2	19	2	2	2	1	3	3	3	2	3	15	2	2	3	2	2	1	2	2	1	7	2	2	2	1	2
41	2	19	2	2	2	1	3	3	3	2	3	15	2	2	3	2	2	1	2	2	1	7	2	2	2	1	2
34	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	1	1	1	1	1	1	1	1	10	3	3	3	2	2	
34	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	1	1	1	1	1	1	1	1	10	3	3	3	2	2	
49	3	21	3	3	3	2	3	3	3	3	1	19	2	2	3	3	2	2	3	2	9	2	2	3	2	2	
52	3	22	3	3	3	3	3	3	2	2	3	20	3	2	3	2	3	3	3	2	10	3	3	2	2	3	
51	3	20	3	1	3	3	3	3	3	1	3	20	3	3	3	2	3	3	2	3	1	11	3	2	3	3	
49	3	21	3	3	3	2	3	3	3	3	1	19	2	2	3	3	2	2	2	3	2	9	2	2	3	2	2
43	2	17	2	1	2	2	2	3	2	3	2	20	3	2	2	2	3	2	3	3	6	2	2	1	2	1	
43	2	17	2	1	2	2	2	3	2	3	2	20	3	2	2	2	3	2	3	3	6	2	2	1	2	1	
49	3	22	3	3	3	3	3	3	3	3	1	20	3	3	3	1	2	3	3	3	7	2	1	3	1	2	
36	2	16	2	2	2	2	2	2	3	2	1	14	2	2	1	2	2	2	1	2	2	6	2	2	2	1	1
40	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2
49	3	20	3	3	2	2	3	3	2	3	2	20	3	3	3	2	3	3	2	2	9	2	1	2	3	3	
47	2	16	2	3	2	2	2	1	2	3	1	22	3	2	3	3	3	3	2	3	3	9	2	2	3	2	2
40	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2
49	3	20	3	3	2	2	3	3	2	3	2	20	3	3	3	2	3	3	2	2	9	2	1	2	3	3	
47	2	16	2	3	2	2	2	1	2	3	1	22	3	2	3	3	3	3	2	3	3	9	2	2	3	2	2
47	2	19	2	3	2	3	3	3	2	1	2	20	3	2	3	3	3	2	3	2	8	2	3	2	1	2	
47	2	21	3	3	2	3	2	3	3	3	2	15	2	3	1	1	3	1	2	1	3	11	3	3	3	2	3
47	2	19	2	3	2	3	2	3	3	2	1	20	3	2	3	3	3	2	3	2	8	2	3	2	1	2	
47	2	21	3	3	2	3	2	3	3	3	2	15	2	3	1	1	3	1	2	1	3	11	3	3	3	2	3
52	3	23	3	3	3	3	3	3	3	2	3	18	2	2	2	1	3	3	2	3	2	11	3	3	3	3	2
52	3	23	3	3	3	3	3	3	3	2	3	18	2	2	2	1	3	3	2	3	2	11	3	3	3	3	2
57	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	22	3	1	3	3	3	3	3	3	11	3	3	3	2	3	
58	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	23	3	3	2	3	3	3	3	3	11	3	3	3	3	2	
57	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	22	3	1	3	3	3	3	3	3	11	3	3	3	2	3	
60	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	
55	3	22	3	3	3	2	3	3	2	3	3	21	3	2	3	3	3	2	3	3	2	12	3	3	3	3	3
60	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3

Anexo 4 Análisis la variable estrategias de aprendizaje

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	20	100,0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,895	26

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Antes de comenzar a estudiar realizo un scanning, identifico la estructura del texto, detecto las ideas principales, efectúo comparaciones.	88,30	192,853	,282	,895
Utilizo el skimming para buscar las ideas principales de un texto, leyendo los primeros y últimos párrafos.	88,25	188,934	,351	,894
Antes de comenzar a estudiar, leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros gráficos, negritos o cursivos del material a aprender.	87,75	189,039	,348	,894
Utilizo los organizadores gráficos de información (mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos, etc.).	88,00	190,421	,490	,891
Utilizo determinados procesos de escritura (resúmenes, síntesis, apuntes, etc.).	87,30	199,484	,117	,897
Utilizo recursos como el diálogo con expertos y con otros estudiantes sobre el tópico de aprendizaje y / o la aplicación en la práctica del tópico aprendido.	87,90	186,937	,483	,891
Ante algo nuevo que necesito aprender, me pregunto: ¿qué conozco sobre este tema?	87,85	183,292	,578	,888
Acostumbro a formular suposiciones sobre los nuevos temas como por ejemplo: "probablemente a continuación detallará más esta idea", "dado que esta es la introducción del libro, seguramente explicará los contenidos principales de cada uno de los capítulos	87,95	190,261	,530	,890
Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas, subrayados, nemotécnicas, esquemas, etc.	87,10	195,779	,195	,897
Planifico en la mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.	87,70	187,589	,475	,891
Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para aprender no son eficaces, busco otras.	87,85	187,713	,580	,889
Identifico las dificultades que tengo para comprender la información mediante las preguntas: ¿Qué contenido no comprendo? ¿Cómo me doy cuenta de que no entiendo el texto? ¿Por qué no comprendo la información? ¿Cómo puedo darme cuenta de que he comprendido	87,75	187,039	,649	,888
Leo en silencio respetando mi propio ritmo de lectura.	87,30	192,116	,348	,894
Evalúo los resultados de mis actividades para darme cuenta que he aprendido.	87,90	182,305	,543	,889
Soy amable y cordial con mis compañeros y profesores dentro y fuera de clase.	87,00	189,158	,395	,893
Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil, pienso en otras situaciones similares en las que las tareas al final no resultaron tan difíciles como creí al principio.	87,85	194,450	,294	,894
Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.	87,50	187,947	,502	,890
Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas diciéndome a mí mismo que lo estoy haciendo bien y valorando mi trabajo.	87,55	184,261	,603	,888
A menudo pienso que, académicamente, he tenido suerte al coincidir con algunos de mis compañeros, pues su alta capacidad me ayuda a sobresalir.	87,90	186,411	,562	,889
Cuando me encuentro con dificultades académicas me digo a mí mismo que no es necesario preocuparse, que seguramente más tarde veré las cosas más claras.	87,90	196,726	,185	,897
Realizo mis trabajos en grupo o por parejas.	87,85	184,239	,573	,889
Intercambio opiniones con mis compañeros respetando reglas de convivencia.	87,45	180,997	,639	,887
Apoyo a los demás en la ejecución de sus tareas.	87,15	186,029	,600	,888

Muestro empeño al entablar situaciones comunicativas con los demás.	87,35	185,292	,536	,889
Me gusta trabajar en equipo.	87,65	174,976	,792	,883
Tengo la seguridad de estar más implicado cuando trabajo en equipo.	87,95	181,103	,563	,889

Análisis de confiabilidad la variable comprensión lectora

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	21	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	21	100,0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,822	20

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1 El narrador del texto es un director de teatro.	44,33	38,833	,391	,814
3 La idea principal del tercer párrafo es que la conversación y el diálogo, dos irremplazables medios de comunicación, van siendo relegados.	44,52	37,362	,628	,804
11 Según el texto, las personas leen poco porque falta estímulo en el hogar y apoyo por parte del Gobierno para facilitar su acceso.	44,52	37,662	,439	,811
6 ¿Consideras que la idea principal del texto es que las palabras son indispensables para tender puentes y usarlos?	44,43	39,357	,322	,817
10 En el texto se afirma que las palabras tienen el poder para expresar nuestros sentimientos.	44,43	38,457	,383	,814
15 Según el desarrollo de los hechos, se concluye con precisión que el sheik prometió pagar los ocho panes con oro.	44,48	37,962	,451	,811
16 De acuerdo con la trama del texto, el "Hombre que calculaba" era un sabio matemático.	44,38	39,148	,348	,816
17 En el texto los actores que intervienen son Maluf, que era ministro del califa de Bagdad, y Nasair, que era visir.	44,67	37,933	,393	,814
2 Del fragmento: «Esa cortadía de palabras que muchas veces nos cohibe y encorcha tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura», la palabra «encorcha» significa 'dificulta'.	44,71	37,214	,494	,808
9 Según el texto, podemos afirmar que es necesidad humana importante el hablar de nuestras vidas.	44,43	40,557	,160	,824
14 La primera distribución de 5 y 3 monedas de oro que propuso el sheik para las dos personas que le invitaron su pan era equivocada porque era intuitiva y obviaba el análisis de proporciones.	44,71	37,714	,389	,814
18 Del último párrafo, cuando se dice que el "Calculista" trató de actuar conforme al aley de Dios se entiende que buscó aplicar la generosidad.	44,14	41,029	,149	,823
5 El propósito del texto estaría en señalar que evitemos que desaparezcan, como parte de la existencia humana, los puentes de comunicación: la lectura y la conversación.	44,52	37,962	,404	,813
7 En el texto se concluye que nuestro vocabulario es corto y nos limita la conversación.	44,71	39,614	,217	,823
4. En el texto los actores que intervienen en la interpretación de la obra aludida son un joven y su novia.	44,57	37,957	,414	,813
8 Según el texto, la comunicación entre las personas es cada vez más difícil, porque los medios han entorpecido la comunicación interpersonal	44,52	37,362	,474	,809
12. La idea de que el gobierno debería trazarse una política editorial agresiva y eficaz es posible de ser compartida por la mayoría de personas.	44,48	40,262	,167	,825
13. Respecto al estilo presentado en el texto, el autor se preocupa por llamar la atención, cautivar, emocionar e impresionar al lector.	44,38	37,248	,533	,807
19. En cuanto a la actuación de los personajes, ¿usted le daría una calificación favorable?	44,81	35,762	,657	,799
20. Analizando la intención del autor al escribir el texto, ¿cumplió este con el principal motivo de comunicar claramente su mensaje?	44,52	38,162	,381	,815

Anexo Evidencias de los antecedentes.

Anexo Evidencias de los antecedentes.

Rashid, S. y Akram, R. (2019) Relationship between the Levels of Motivation and Learning Strategies of Prospective Teachers at Higher Education Level.

Relación entre los niveles de motivación y estrategias de aprendizaje de futuros docentes de nivel superior Nivel de Educación

Relationship between the motivation levels of prospective teachers and their learning strategies.

Sr. no.	Learning strategies	High level of motivation	Moderate level of motivation	Low level of motivation
1.	Rehearsal	.142	.455**	.342**
2.	Elaboration	.140	.311**	.146
3.	Organization	.179	.351**	.328**
4.	Critical Thinking	.260*	.371**	.278*
5.	Metacognitive self-regulation	.217	.394**	.449**
6.	Time & Study Environment	.160	.255**	.185
7.	Effort Regulation	.081	-.009	-.061
8.	Peer Learning	.123	.266**	.356**
9.	Help Seeking	-.126	.248**	.156

**Correlation is significant at 0.01 level (2-tail)

Ozkam, M. y Bouvet E. (2016). Investigating reading comprehension and learning styles in relation to reading strategies in L2.

Table 5. Effect sizes for each pair of comparisons of learning styles by nationality

Comparison groups of learning styles	All participants	Australian subgroup	Turkish subgroup
Accommodating vs Assimilating	0.26	0.34	0.28
Accommodating vs Converging	-0.37	-0.91	-0.18
Accommodating vs Diverging	0.25	0.20	0.28
Assimilating vs Converging	-0.54	-1.05	-0.43
Assimilating vs Diverging	-0.09	-0.14	-0.09
Converging vs Diverging	0.52	0.85	0.42

Moreno, D. (2017). Procesos metacognitivos en los niveles de Comprensión lectora

Tabla 7. Datos Estadísticos nivel operaciones mentales implicadas en la comprensión lectora

Preguntas	Genero	Variable	No.	Media	D.E.	Mín	Máx
7	M	Inducción	20	0,80	1,01	0,00	2,00
	F		40	0,95	1,01	0,00	2,00
2-3-9-12-15	M	Deducción	20	5,25	3,40	0,00	11,00
	F		40	6,58	2,59	2,00	11,00
14	M	Comparación	20	1,20	1,51	0,00	3,00
	F		40	1,13	1,47	0,00	3,00
1	M	Generalización	20	1,65	1,53	0,00	3,00
	F		40	1,28	1,50	0,00	3,00
4-5-10-11	M	Inferencia	20	4,70	1,84	0,00	9,00
	F		40	4,53	2,03	1,00	8,00
8	M	Conceptualización	20	1,2	1,51	0,00	3,00
	F		40	1,65	1,51	0,00	3,00
13	M	Relación causa -efecto	20	1,20	1,88	0,00	4,00
	F		40	1,10	1,81	0,00	4,00
6	M	Explicación	20	1,80	2,04	0,00	4,00
	F		40	2,40	1,98	0,00	4,00

Flores, P. Díaz, A. y Lagos, I. (2017) Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Los resultados reflejan que el estudiantado universitario de las carreras de educación, con acceso tardío a la cultura digital, logra bajo rendimiento en comprensión, menos del 50% (soporte impreso 50%, soporte digital 47%) en uno y otro soporte. Las dimensiones de la comprensión lectora muestran un rendimiento decreciente inversamente al aumento de la complejidad de las preguntas. El mayor puntaje se da en la dimensión literal (64%), de menor exigencia cognitiva y el menor, en las dimensiones inferencial global F (0,78) $p < 0,03$ y en aplicación F (0,81) $p < 0,02$, que demandan mayor nivel de procesamiento cognitivo. En la dimensión inferencial global, los ítems de menor rendimiento son los de síntesis (43%) y resumen (37%).

Al comparar los puntajes de la comprensión de lectura en ambos soportes, se observó que existen diferencias significativas en la mediana de las dos distribuciones, $W=179$ $p=0,001$, ya que en soporte digital su valor es 34 y en el impreso 38. Al comparar porcentualmente ambos valores, el soporte impreso supera en un 87,5% el valor del rendimiento en el soporte digital.

Guerra, J. y Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios.

Tabla II. Resultados del ANOVA para la comparación del IEMML por semestre académico

Factores	F	gl 1	gl 2	p
Estrategias de análisis de lectura	0.496	3	566	.685
Estrategias de identificación de la información o ideas	0.122	3	566	.947
Estrategias de consulta de fuentes adicionales	0.219	3	566	.883
Motivación intrínseca por la lectura en general	0.739	3	566	.529
Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos	1.491	3	566	.216

En la figura 2 se observa que el mayor porcentaje de alumnos reportó dedicar entre 6 y 10 horas semanales a la lectura de textos académicos, mientras que el menor porcentaje indicó entre 21 y 25 horas. El ANOVA no arrojó diferencias entre los alumnos de distintos semestres [$F(3,566)=2.229, p=.084$].

Terán M. (2016). Motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la universidad de san Martín de Porres. Tesis de Maestría.

Coefficiente de Pearson

		Motivación académica	Estrategia de Aprendizaje
Motivación académica	Correlación de Pearson	1	0,265**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	180	180
Estrategia de Aprendizaje	Correlación de Pearson	0,265*	
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	180	180

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

De acuerdo a la tabla 18, el coeficiente de correlación de Pearson es $r=0.265$, entonces, el grado de relación entre las variables motivación académica y las estrategias de aprendizaje es débil, el sentido o dirección de la relación es positiva, es decir, la relación es directa, a mayor motivación académica mayor uso de estrategia de aprendizaje y viceversa.

Dueñas (2017). Las estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del curso de filosofía del programa de estudios básicos de la universidad Ricardo palma

Pruebas de chi-cuadrado

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

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

Vegas, M. (2015). Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora. [Tesis de la Universidad De Carabobo]

Conclusión

Al analizar los resultados obtenidos en relación con las estrategias de comprensión aplicadas en las aulas de clases, se concluye que los docentes de educación básica en las U.E. 5 de Julio del municipio Lhbertador poco utilizan las estrategias, se evidencia la ausencia de técnicas y métodos que caracterizan un trabajo pedagógico de calidad con la intención de lograr los objetivos de una jornada diaria de trabajo y que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo

Paucar (2015) El trabajo de investigación. "EA, motivación y CL," tesis de maestría, de la UNMSM

Tabla N° 29

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión Lectora

Variables	Comprensión Lectora
Estrategias de Aprendizaje	0,77***

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001 N = 290

Los resultados presentados en la Tabla N° 29 nos indican que existen correlaciones significativas entre las variables en estudio ($r = 0,77$).

Yana, M. Arocutipa, A. Alanoca, R., Adco, H. y Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La aplicación constante de estrategias cognitivas de parte de los estudiantes, permitirá mejorar la forma de uso que ellos hagan de las mismas sin mayor complejo (Maturano et al., 2002; Sánchez, Pulgar, & Ramírez, 2015 & Altamirano, 2006). Por lo que la mayoría de bases de datos consultadas albergan que la comprensión lectora está sujeta a la estructura cognitiva, pues mientras más estructuras con significado posea el alumno, dispone de más recursos para interactuar con los textos que lee y le facilita la comprensión lectora (Viveros, 2010 & Pérez, 2015). Así mismo, los