



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en
estudiantes de segundo de secundaria de una Institución
Educativa de la UGEL Ventanilla

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Educación

AUTORA:

Br. Rosa María Caballero Liza

ASESORA:

Dra. Isabel Menacho Vargas

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante y adolescente

LIMA - PERÚ

2018

DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA BACHILLER (ES): **CABALLERO LIZA, ROSA MARÍA**

Para obtener el Grado Académico de *Maestra en Educación*, ha sustentado la tesis titulada:

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA DE LA UGEL VENTANILLA

Fecha: 26 de agosto de 2018

Hora: 8:45 a.m.

JURADOS:

PRESIDENTE: Dr. Angel Salvatierra Melgar

Firma:

SECRETARIO: Dr. Héctor Santa María Relaiza

Firma:

VOCAL: Dra. Isabel Menacho Vargas

Firma:

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

Aprobado por mayoría

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

- Mejoras redacción usando Estilo APA.
- En el planteamiento del problema precisar últimos resultados de PISA.
- Usar Ky 20 para la confiabilidad del instrumento de la segunda variable.

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

Página del jurado

.....

Dr. Ángel Salvatierra Melgar
Presidente del jurado

.....

Dr. Héctor Santa María Relaiza
Secretario del jurado

.....

Dra. Isabel Menacho Vargas
Vocal del jurado

Dedicatoria

A mi esposo y a mis hijos por su apoyo incondicional, moral que me brindan en la culminación de mis estudios de la maestría.

Rosa

Agradecimiento

A Dios, a mi familia por el apoyo constante de cumplir mi objetivo profesional.

A todos nuestros profesores de Maestría por el apoyo, orientación y dedicación para cumplir con este objetivo.

La autora

Declaratoria de autoría

Yo, Br Rosa Caballero Liza, identificada con DNI N° 09527043 estudiante del Programa de Maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo, con la tesis titulada “Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa de la UGEL Ventanilla”

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido auto plagiada; es decir no ha sido publicada ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que haya sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena); falsificación (representar falsamente las ideas de otro, así mismo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cesar Vallejo.

Los Olivos, 09 de Mayo del 2018.

Br. Rosa Caballero Liza

DNI: N°09527043

Presentación

Señores miembros del Jurado:

El presente estudio de investigación titulado “ Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa de la UGEL Ventanilla” tiene la finalidad de determinar la relación entre la estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas 5094.

Al poner a su consideración este trabajo cumpla con lo exigido por las normas y reglamentos de la Universidad y la SUNEDU para optar el grado de Maestra en Educación.

Esta investigación es un trabajo desarrollado en el contexto de educación a nivel secundaria , y surge de la necesidad de conocer cómo se da la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas 5094 de la UGEL ventanilla, 2017.

La investigación consta de 7 capítulos estructuralmente interrelacionados en forma secuencial determinados por la Universidad César Vallejo en su reglamento, como son:

Capítulo I: Introducción, Capítulo II: Marco metodológicos, Capítulo III: Resultados, Capítulo IV: Discusiones, Capítulo V: Conclusiones, Capítulo VI: Recomendaciones, Capítulo VII: Referencias bibliográficas. Anexos.

Espero Señores miembros del Jurado que esta investigación se ajuste a las exigencias establecidas por la Universidad y merezca su aprobación.

La autora

Índice

	Página
Páginas preliminares	ii
Página del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Declaratoria de autoría	vi
Presentación	vii
Índice	viii
Resumen	xiii
I. Introducción	14
1.1. Realidad problemática	15
1.2. Trabajos previos	18
1.3. Teorías relacionadas al tema	26
1.4. Formulación del problema	47
1.5. Justificación del estudio	48
1.6. Hipótesis	49
1.7. Objetivos	50
II. Método	51
2.1. Diseño de investigación	52
2.2. Variables, operacionalización	54
2.3. Población y muestra	56
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	56
2.5. Métodos de análisis de datos	60
2.6. Aspectos éticos	60
III. Resultados	61
IV. Discusión	79
V. Conclusiones	84
VI. Recomendaciones	86
VI. Referencias	88
VII. Anexos	93
Anexo 1 Artículo Científico	93
Anexo 2 Matriz de consistencia	105
Anexo 3 Certificado de validez de contenido del instrumento	108

Anexo 4	Instrumentos	116
Anexo 5	Carta de Presentación	122
Anexo 6	Base de Datos de las variables	123
Anexo 7	Resultado de la Prueba Piloto	127

Índice de tablas

	Página
Tabla 1 Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje.	55
Tabla 2 Operacionalización de la variable Comprensión lectoral	56
Tabla 3 Validación de juicio de expertos	59
Tabla 4 Niveles de confiabilidad	59
Tabla 5 Resultado de la fiabilidad de estrategia de aprendizaje y la comprensión lectora.	60
Tabla 6 Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable estrategias de aprendizaje	62
Tabla 7 Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión adquisición	63
Tabla 8 Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión codificación.	64
Tabla 9 Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión recuperación.	65
Tabla 10 Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión apoyo.	66
Tabla 11 Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable comprensión lectora.	67
Tabla 12 Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión literal.	68
Tabla 13 Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión inferencial.	69
Tabla 14 Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión criterial.	70
Tabla 15 Frecuencia y porcentaje de la tabla de contingencia aprendizaje y la comprensión lectora.	71
Tabla 16 Frecuencia y porcentaje de la tabla de contingencia aprendizaje y la comprensión literal.	72
Tabla 17 Frecuencia y porcentaje de la tabla de contingencia aprendizaje y la comprensión inferencial	73
Tabla 18 Frecuencia y porcentaje de la tabla de contingencia aprendizaje y la comprensión criterial	74

- Tabla 19 Relación de la muestra no paramétricas, según Rho Spearman significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. 75
- Tabla 20 Relación de la muestra no paramétricas, según Rho Spearman significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión literal. 76
- Tabla 21 Relación de la muestra no paramétricas, según Rho Spearman significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión inferencial. 77
- Tabla 22 Relación de la muestra no paramétricas, según Rho Spearman significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión criterial. 78

Índice de figuras

	Página
Figura 1. Percepción a estrategias de aprendizaje	62
Figura 2. Percepción a adquisición	63
Figura 3. Percepción de codificación	64
Figura 4. Percepción de recuperación	65
Figura 5. Percepción de apoyo	66
Figura 6. Percepción de comprensión lectora	67
Figura 7. Percepción a literal	68
Figura 8. Percepción de la dimensión inferencial.	69
Figura 9. Percepción criterial.	70
Figura 10. Percepción estrategia de aprendizaje y la comprensión lectora.	71
Figura 11. Percepción estrategia de aprendizaje y la comprensión literal.	72
Figura 12. Percepción estrategia de aprendizaje y la comprensión inferencial.	73
Figura 13. Percepción estrategia de aprendizaje y la comprensión criterial.	74

Resumen

El estudio tuvo como objetivo principal determinar la forma en que se pueda mejorar el logro de la comprensión lectora en segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla.

El estudio fue de tipo no experimental y transversal, el diseño fue correlacional, apoyándose en el método hipotético deductivo; la población de estudio estuvo constituida por los estudiantes del segundo de secundaria, con un universo de 80 niños, siendo la muestra de tipo censal. Para la recopilación de datos se utilizó la Escala de Estrategias ACRA que evalúa el uso que habitualmente hacen los estudiantes de las estrategias de adquisición de información, codificación o almacenamiento de información, recuperación de la información y apoyo al procesamiento de la información y el Cuestionario de Comprensión Lectora. Ambos instrumentos tienen validez internacional y han sido sometidos a juicio de expertos de la Universidad César Vallejo.

De los resultados anteriores comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.317; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor comprensión lectora.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora.

I. Introducción

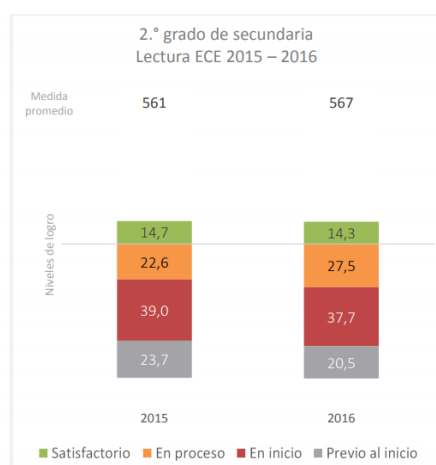
1.1. Realidad problemática

En Cuba en la actualidad, el interés que se tiene por el tema de las Estrategias de enseñanza y aprendizaje, esta de alguna forma incentivado por las nuevas orientaciones psicopedagógicas que se vienen dando actualmente, en investigaciones realizadas sobre este tema se ha corroborado que la diferencia entre los estudiantes con éxito y de los estudiantes con menos éxito es debido a que los primeros conocen y utilizan estrategias de aprendizaje más complejas y exigentes que la pura repetición mecánica. Es así como también se ha comprobado que la inversión en el perfeccionamiento de las estrategias que emplean los estudiantes es más beneficiosa académicamente, que la mejora de las técnicas obstruccionales o los materiales de enseñanza. A lo largo de las décadas los estudios sobre las estrategias de aprendizaje se han intensificado y por lo cual las investigaciones realizadas han hecho contribuciones significativas desde distintas concepciones y modelos que han matizado el actual estado sobre la cuestión. (Gonzales y Díaz; 2012). En este sentido, hemos comprendido las estrategias de aprendizaje como la forma, modo, o manera más empleada en que el sujeto percibe su entorno, resuelve situaciones o actúa.

La Revista Iberoamericana de Educación (2014) publicó los estudios realizados por Gonzales y Díaz realizados en el Centro Universitario “José Martí Pérez” de Cuba donde se señaló que: La mayoría de los alumnos no utilizan estrategias adecuadas para lograr su aprendizaje significativo, el alumno que se encuentra en un nivel bajo reduce su aprendizaje a prácticas memorísticas y de repetición sobre los conocimientos que imparte el docente; el profesor debe conocer y promover en las aulas estrategias de aprendizaje más efectivas para elevar el nivel académico en los estudiantes .

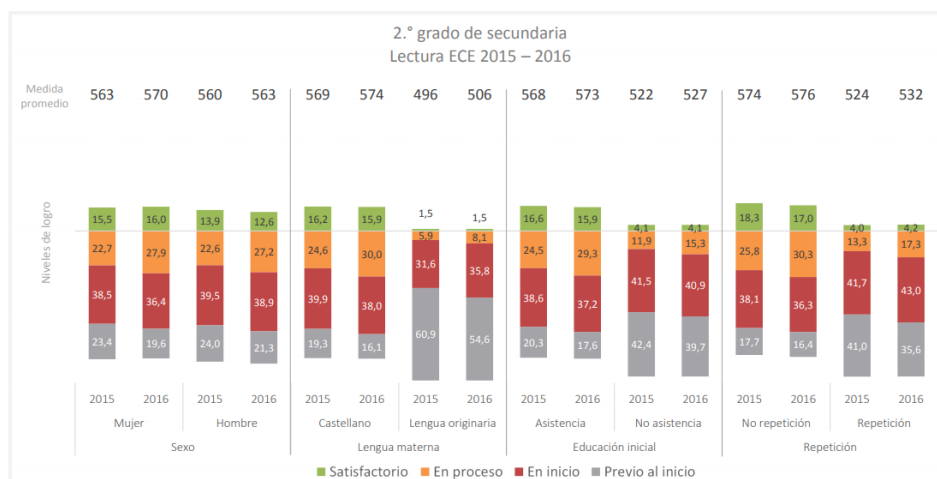
Actualmente en el Perú, los cambios se van dando aceleradamente y donde los conocimientos se van intensificando, donde la tecnología permite un rápido acceso al conocimiento, ante esta situación la educación tiene que asumir como reto el formar personas que sean capaces de buscar información, actualizarlos, seleccionarlos y utilizarlos. Este proceso se acompaña necesariamente de que el estudiante tome conciencia de como aprende y que estrategias utiliza.

En la actualidad estamos en una etapa de cambio en diversos niveles de la sociedad, la educación no está ajena a ello y una de las principales preocupaciones está enfocada en las pruebas de conocimiento que se dan tanto a nivel nacional como internacional. Entre las pruebas de conocimiento más conocidas se encuentran las pruebas PISA, en las que el Perú ha participado con no muy buenos resultados, ya que si bien hemos mejorado estamos rezagados en los últimos lugares; estas pruebas están referidas específicamente a la ciencia, matemática y comprensión lectora, siendo estas materias prioritarias en todos los gobiernos y principalmente en la UNESCO lo que ha quedado plasmado en el informe de la comisión Delors. Los libros sean estos, electrónicos o físicos siguen en auge y desarrollo de acuerdo a las nuevas tecnologías, a diferencia de la capacidad lectora de muchos alumnos que se ve reflejado en el poco avance en todos los niveles educativos de nuestro país, tanto en el nivel primaria, secundaria y superior. Este estudio se desarrolla en el ámbito de la educación secundaria, básicamente entre los alumnos de la Institución educativa “Naciones Unidas”; de La UGEL ventanilla, estos alumnos provienen de diversas entornos familiares y sociales, cada uno de ellos posee diversos conocimientos y aptitudes con respecto a la comprensión lectora, para ello esta investigación se centra en determinar la relación de estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora de los alumnos y como estas ayudan y fortalecen las capacidades para la comprensión de textos. De acuerdo al Ministerio de Educación (Programa Nacional de Emergencia Educativa, 2009)



El porcentaje de estudiantes en los niveles Previo al inicio y En inicio se ha reducido. Esto significa que más estudiantes están en camino de desarrollar los aprendizajes esperados en el VI ciclo.

Lectura: resultados nacionales según medida promedio y niveles de logro



La mayoría de los estudiantes peruanos que cursan los diversos niveles educativos no son capaces de comprender lo que leen y tienen limitadas posibilidades de emplear la lectura como una herramienta de aprendizaje y desarrollo personal. Tal situación generó que en el año 2006 se dispusiera la ejecución y organización del Plan Lector en instituciones educativas públicas y privadas. Este presenta como objetivo central “(...) contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes para apropiarse de los métodos y medios que les permita desarrollar su comprensión lectora, procesar información en cualquier soporte, atribuirle significado, construir textos y comunicar resultados”. Esta situación obliga a los maestros el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje como herramientas para el logro de resultados. La Institución Educativa Naciones Unidas Ugel Ventanilla, se observa que los estudiantes tienen problemas en la comprensión lectora, ellos lo que leen no comprenden, no respetan los signos de puntuación. Por esta razón se busca determinar y diagnosticar el alcance de las estrategias de aprendizaje en el logro de comprensión de la lectura entre los alumnos que serán objeto de estudio, en este caso los alumnos del segundo de Secundaria de la institución mencionada.

1.2. Trabajos previos

1.2.1. Trabajos previos internacionales

Camacho y Pinzón (2016) en su trabajo de investigación titulado : *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria*, en la Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga, Colombia, tesis presentada para optar el título de Magister en Educación, al percibir en los estudiantes un alto grado de desmotivación y desidia frente a los procesos lectores realizaron una investigación que tuvo por objeto demostrar que los estudiantes de quinto grado de básica primaria del Instituto Técnico La Cumbre presentaban dificultades en el proceso lector lo que traía como consecuencia un alto grado de desmotivación hacia la lectura. En la metodología empleada se trabajó con el total de la población que estuvo conformada por 175 estudiantes de quinto grado de la básica primaria del Instituto Técnico La Cumbre y la muestra seleccionada fue de 35 estudiantes del mismo grado, que corresponde al 20% de la población de género masculino y femenino, con edades que oscilan entre los 10 y 12 años y una pequeña minoría de 13 y 14 años. La muestra es intencionada y fue seleccionada por la intervención y participación directa de una de las investigadoras. Utilizó como instrumentos la entrevista, la encuesta, la observación directa, el análisis documental y el grupo focal; los instrumentos fueron validados por tres expertos docentes los cuales indicaron que los diferentes instrumentos diseñados cumplen con los objetivos propuestos y su aplicación permite caracterizar la situación del problema, identificar las diferencia, las fortalezas y los aspectos por mejorar en la investigación. Los resultados obtenidos fueron positivos ya que indicaron que la estrategia diseñada promueve la libre expresión, anima a los estudiantes a leer y a compartir experiencias; plantea y organiza actividades intencionadas con el fin de construir lectores y propicia la conversación literaria sobre los textos seleccionados.

Palacios (2015) en su trabajo de investigación titulado: *Mejoramiento de la Comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”*, en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia, para optar al título de Magister en Lingüística, al comprobar por experiencia propia la falta de interés de

los estudiantes hacia la lectura además de que no existía una práctica constante de la misma, hizo un trabajo de investigación que tuvo por objeto implementar estrategias que favorecieran la estimulación de habilidades comunicativas; en especial en la producción y comprensión de textos. La metodología empleada se hizo en base a una investigación de tipo cualitativa y cuantitativa, utilizándose como instrumento el cuestionario que fue aplicado de forma individual a una población y muestra constituida por 30 alumnos que cursaban el segundo semestre de la carrera de Español y Literatura de la UTCH. Los resultados obtenidos llegaron a las siguientes conclusiones: Mediante la utilización de los instrumentos para recolectar la información se pudo determinar que los estudiantes del segundo semestre del programa de Español y Literatura de la UTCH, presentan como problemas más relevantes, el hecho de que no leen por crear hábito, sino porque el estudio se los exige. En el proceso de enseñanza de la comprensión lectora se debe ir más allá de una simple lectura sin ningún propósito de aprendizaje. Por eso, cada taller, tiene un objetivo que busca que el ejercicio de lectura trascienda mediante la resolución de actividades de comprensión lectora diseñadas con una clara intención didáctica respondiendo a criterios de análisis e interpretación de textos. El desarrollo de estrategias didácticas integradoras, resultaron muy productivas. Esto, dado que les permitió analizar, comprender e interpretar diferentes tipos de textos potencializando así un mejor desempeño en la clase de “taller de comprensión y producción de texto”. El desarrollo de estrategias de lectura en los estudiantes universitarios fomenta en ellos, su autonomía en el proceso de comprensión, así como también, le exige una mayor demanda cognitiva al extraer el sentido del texto que lee. La comprensión lectora no se potencia por el solo uso de un tipo específico de texto, sino que se logra con el uso de estrategias de lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje sobre todo en la universidad, donde las deficiencias en comprensión lectora se agudizan por la complejidad de los textos que allí se trabajan. Por último, con las actividades planteadas en el proyecto con estudiantes del segundo semestre del programa de español y literatura de la UTCH, se contribuyó a que ellos mejoraran su proceso de comprensión lectora dentro de la práctica de aula de la asignatura de “Taller de comprensión y producción de texto”, y por ende, en todo su proceso académico.

Carranza (2014) hizo un trabajo de investigación titulado: *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6° grado de primaria*, en la Universidad Pedagógica nacional Morelia, Michoacan, México, para obtener el Grado de Maestría en Educación, para mejorar las prácticas educativas y ante la carencia de una metodología adecuada y de sustentos teóricos que permitan canalizar las experiencias y darle continuidad y propagación en el magisterio realizó un trabajo de investigación que tuvo como objeto contribuir a una formación congruente con las exigencias educativas actuales y adquirir elementos teóricos y prácticos que lleven a realizar un trabajo, acorde a la realidad actual. La investigación fue realizada en la Escuela Primaria Urbana Federal “Gildardo Magaña” ubicada en la Avenida Ex. Hacienda de Quinceo, comunidad de Quinceo perteneciente al municipio de Morelia, Michoacán del turno de la mañana que cuenta con siete maestros, un encargado de aula de medios, dos maestros de educación física y una directora en función. La metodología fue aplicada sobre una población que estuvo conformada por 206 alumnos, y la muestra por 28 alumnos, de los cuales 13 eran de sexo masculino y 15 de sexo femenino, con edades que oscilan desde los 10 hasta los 13 años de edad, todos pertenecientes al 6° grado de educación primaria. Se utilizó como instrumentos el Test de evaluación Diagnóstico Pedagógico, Batería de Evaluación de Kaufman K-ABC, Escalas de Estrategia de Aprendizaje ACRA y Batería Prolec. Los resultados obtenidos determinaron varias constantes en torno al mismo, siendo una de ellas que la causa en la mayoría de los estudiantes sobre la problemática es la poca confianza que se tienen como lectores y a su vez rechazan el gusto por la misma. La capacidad de inferir se logró desde el nivel de comprensión interpretativo logrando detallar incluso lecturas científicas, dejando a un lado los géneros literarios, introduciéndose en textos más complejos siendo ellos mismos los interesados en conocer. Finalmente el nivel de comprensión valorativa aumentó considerablemente hasta en 53% a pesar de que el 17% de los alumnos no logró acrecentar su fluidez lectora.

Llunitaxi (2013) en la investigación titulada: *Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niños de cuarto a séptimo año de educación básica del centro educativo intercultural bilingüe Humberto Vacas Gomez de la comunidad de Surupogios de la parroquia Guanujo*,

canton Guaranda, periodo 2012 – 2013, tesis para optar el grado de Magister en Gerencia Educativa, en la Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda - Ecuador, tuvo como objeto evaluar el desarrollo motor de los niños que ingresan a grado cero o transición con y sin experiencias previas en educación inicial, con la finalidad de determinar el papel que cumple el medio ambiente en el aprendizaje y la importancia de la educación psicomotriz para las habilidades sociales. Para la metodología empleada se utilizó una muestra que estuvo compuesta por dos grupos de alumnos de distintas instituciones educativas, donde un grupo provenía de un jardín infantil de grado transición conformado por 16 participantes, conformados por 11 niños y 5 niñas y un segundo grupo de 17 participantes de un colegio distrital, de los cuales 8 eran niñas y 7 niños; la totalidad de niños y niñas de ambas instituciones educativas no presentaban diagnóstico de dificultades en la expresión motora o problemas de aprendizaje. Se utilizó como instrumento el CMSP (CHAMPS Motor Skills Protocol), CHAMPS, (children's activity and movement in preschool study); es una herramienta validada diseñada para evaluar el desarrollo de habilidades motoras básicas primarias de niños y niñas de 3 a 6 años efectuándose todas las evaluaciones dentro de la institución en los horarios de clase bajo el acompañamiento de un docente regular. Los resultados principales mostraron que desde el punto de vista de la locomoción no fueron tan elevadas en comparación de la categoría de manipulación en los niños con educación inicial, pero estas diferencias fueron más elevadas en las niñas, donde las de educación inicial fueron superiores a las niñas sin educación inicial; de manera similar se determinó que algunos niños y niñas sin educación inicial expresan un patrón de carrera rígido, sin discriminación motora de escápula. Se llegó a la conclusión final de que dos años de educación inicial inciden positivamente en el desarrollo motor.

Espin (2013) en la investigación titulada: *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo*, en la Universidad Técnica de Ambato, Ambato - Ecuador, trabajo de tesis de grado previo a la obtención del título de Magister en Docencia y Currículo para la Educación Superior, al observar que los docentes no aplicaban estrategias de enseñanza activa, lo que no favorecía la comprensión lectora y se reflejaba a su vez en la carencia de aprendizajes significativos, hizo un trabajo de investigación que tuvo

por objeto establecer como la ausencia o presencia de las estrategias metodológicas activas permitirían que los alumnos al usar diversos textos en clase lograrían asimilar y comprender los contenidos y con ello se favorecería los aprendizajes significativos. La metodología empleada tuvo un enfoque de investigación cualitativo - cuantitativo, se empleó como instrumentos la encuesta dirigida y la investigación bibliográfica las cuales fueron exploratoria, descriptiva y asociación de variables; la población estuvo conformada por 154 estudiantes para la muestra se tomó la misma cantidad pertenecientes a los octavos años del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez de la ciudad de Ambato. Con los resultados obtenidos se llegó a la conclusión general que: De acuerdo a los resultados obtenidos se llegó a la conclusión que los estudiantes de los octavos años no practican la lectura en sus tiempos libres; lo que significa que para ellos es un total sacrificio leer, y lo hacen sólo por cumplir con tareas ponderadas. Se verificó que la mayoría de los docentes no utilizan estrategias metodológicas en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de los octavos años, con lo cual no se tiene jóvenes motivados hacia la lectura. En base a estos resultados se determinó la necesidad de proponer un Manual sobre Estrategias Metodológicas donde el estudiante comprenda lo que lee y sea el constructor de su propio conocimiento, se ponga en práctica la crítica, reflexión, autoconciencia, autodominio, automotivación, énfasis, trabajo cooperativo, y pueda expresar libremente sus ideas en el aula de clase y en su vida cotidiana.

1.2.2. Trabajos previos nacionales

Paucar (2015) en la investigación titulada: *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú*, para optar el grado académico de Magister en Psicología con mención en Psicología Educativa, hizo una investigación que tuvo por objeto establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y la comprensión lectora, con el fin de ponernos a la altura de las tendencias mundiales en las que la calidad es el eje dominante en la educación. Para la metodología se utilizó un diseño descriptivo correlacional, la muestra estuvo integrada por 290 estudiantes, de los cuales 129 eran varones y 161 mujeres. Los instrumentos utilizados el MSLQ

(Motivated Strategies For Learning Questionnaire) de Paul Pintrich y la Prueba CLP Formas Paralelas de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic. Se llegó a la conclusión de que los resultados alcanzados indicaron que la motivación para el estudio y las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Soto (2013) en su investigación titulada : *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011, en la Universidad Particular San Martín de Porres, Lima-Perú*, para optar el grado académico de Maestro en Educación, al comentar que la comprensión lectora es uno de los grandes problemas del país y que se da en todos los niveles educativos considerando que es por la falta de atención y por la carencia de estrategias de aprendizaje, tuvo por objeto determinar el grado de influencia que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos del cuarto grado de la Institución educativa 1145 República de Venezuela. En la metodología realizó un estudio básico de diseño experimental de nivel cuasi experimental. La población estuvo conformada por 50 alumnos con los cuales se formaron dos grupos, 25 alumnos de control y 25 alumnos experimental, siendo el muestreo probabilístico-aleatorio simple. El instrumento aplicado fue un cuestionario para determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora, el cual fue validado por un experto. Los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis planteada de que las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora. Se llegó a la conclusión de que las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora en estudiantes de primaria de la I.E 1145 República de Venezuela ya que mediante la prueba de signos o también llamada prueba t, se obtuvo un valor $p = 0.00 < 0.05$ es decir una probabilidad de 95%, con un 5% de margen de error.

Calderon, Chuquillanqui y Valencia (2013) en su trabajo de investigación: *Las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho - Chosica, 2013*, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle, Lima-Perú, para obtener el Título de Segunda especialidad en la

especialidad de Educación Primaria, ante la preocupación existente por los resultados de estudios nacionales e internacionales en donde se observan muchos estudiantes con dificultades de aprendizaje, sobre todo en la comprensión lectora, en su mayoría no comprenden lo que leen, presentando un bajo rendimiento en los niveles: literal, inferencial, crítico y reorganizativo de la comprensión lectora, hicieron un estudio que tuvo como objetivo de determinar la relación entre las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria y se planteó la hipótesis que existe una relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria. En la metodología se utilizó el diseño correlacional transversal, con una población que también fue la muestra de 98 estudiantes de la Institución Educativa N° 0058, UGEL 06, Lurigancho Chosica, los instrumentos utilizados para medir las variables fueron dos, en primer lugar una lista de cotejo para la variable estrategias de comprensión de textos y en segundo lugar una prueba de comprensión lectora (ACL - 4). Los resultados obtenidos concluyeron que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho – Chosica. Se halló también que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho- Chosica, 2013. De igual forma se halló que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y el nivel reorganizativo de la comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho - Chosica, 2013. Por otro lado se halló que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho - Chosica, 2013. Por último se halló que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I. E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho - Chosica, 2013

Barturen (2012) en la investigación titulada: *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao*, en la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú, para optar el grado académico de Maestro en Educación. Mención en Problemas de Aprendizaje, ante la problemática existente de que la preocupación de los docentes estaba centrada con mayor énfasis en la decodificación de la lectura y en la fluidez y velocidad lectora y poco interés en la comprensión lectora, hizo una investigación descriptivo-correlacional con el objeto de establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao. La metodología empleada fue sobre una muestra de tipo no probabilística disponible estuvo compuesta por 67 estudiantes, de los cuales 34 eran mujeres y 33 hombres. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román & Gallego, 1994) y el Test de comprensión lectora (Tapia, 1982). Los resultados demostraron una correlación significativa baja entre las dimensiones: estrategias de adquisición de la información y las estrategias de codificación de la información con la comprensión lectora. Mientras que entre las dimensiones: estrategias de recuperación de la información y estrategias de apoyo a la información y la comprensión lectora se encontró una relación baja no significativa.

Díaz (2013) en su trabajo de investigación titulado: *Comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de La Perla alta y La Perla baja del Callao*, en la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú, para optar el grado académico de Maestro en Educación mención de Evaluación y Acreditación de la Calidad en Educación, ante la preocupación existente en el Perú por los resultados de estudios internacionales que nos colocan en los últimos lugares en cuanto a comprensión lectora realizó un estudio de investigación que tuvo por objeto conocer la realidad de los escolares de cuarto grado de primaria del distrito de La Perla para establecer un diagnóstico inicial que permita conocer el desempeño real de los alumnos y no se quede solo en buenas intenciones carentes de sustento teórico. En la metodología se utilizó el diseño probabilístico aleatorio, descriptivo comparativo con edades entre 9 y 12 años, con una muestra de 95 y 101 escolares respectivamente, de los cuales 111 eran varones y 85 fueron mujeres; el instrumento utilizado fue la prueba de Amplitud de la Comprensión Lectora para

cuarto grado ACL 4, que comprenden las siguientes dimensiones: literal, reorganizativa, inferencial, y crítica. Los resultados obtenidos, que posteriormente fueron las conclusiones, mostraron que los estudiantes de cuarto grado de primaria de instituciones educativas de La Perla alta tienen un mejor nivel de comprensión lectora, comprensión lectora literal y comprensión lectora inferencial que los alumnos del mismo grado escolar pertenecientes a La Perla baja. En ambos grupos de escolares, la comprensión lectora en su aspecto reorganizativo y criterial se encuentran en el mismo nivel de desarrollo. Al comparar el nivel de comprensión lectora en estudiantes varones y mujeres, no se encontró diferencias significativas.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. Bases teóricas de las estrategias de aprendizaje

Enfoque cognoscitivista o cognitivista

Las teorías cognitivistas, toman las investigaciones de la Psicología Cognitiva, tratando de explicar cómo procede el aprendizaje describiendo los procesos mentales que permiten la construcción de conocimientos (análisis, razonamiento, validación; preconceptos, imágenes mentales, representaciones, etc.) Las investigaciones en este dominio se enfocan sobre la estructura de la memoria a largo y a corto plazo y sobre las estrategias puestas en práctica para adquirir conocimientos y solucionar problemas. El estudio de estrategias implícitas utilizadas por los expertos revela que el aprendizaje es un proceso dinámico e interactivo que asegura una integración constante de diversos elementos y componentes y de nuevas estructuras significativas por el aprendiz. Los procesos de tratamiento de la información, que da lugar a la elaboración de estructuras cognitivas, están a la base de los modelos cognitivistas.

Según el enfoque cognoscitivista el aprendizaje es un proceso activo, personal y de construcción de conocimientos, a través del cual el aprendiz selecciona, organiza e incorpora a su sistema cognitivo la información que le es presentada. En este sentido, este enfoque privilegia tanto el producto resultante del

aprendizaje, como los procesos que se ponen en práctica para lograrlo. (Beltrán, 1993, p. 43)

Estrategias del Enfoque Humanista

Hamachek (1987) señaló:

Las aplicaciones del enfoque humanista en la educación, no ofrecen una teoría formal para la instrucción. Sin embargo se proponen un serie de técnicas con la finalidad de lograr una comprensión más adecuada de los alumnos, mejorar el clima de respeto, dar la oportunidad a los alumnos para que logren desarrollar su potencial y consigan un aprendizaje significativo.

Rogers (1968) precisó:

El aspecto fundamental de la acción educativa es el reconocimiento del estudiante como ser humano, poseedor de capacidades para la comprensión de sí mismo y de su medio ambiente. Los principios básicos que deben guiar la práctica pedagógica estarán dirigidos a incentivar la valoración positiva como punto de partida para la comunicación fructífera con los otros, para el aprendizaje participativo, significativo y autoreflexivo. (p. 21)

La educación humanista propone la incorporación de los valores humanos; siendo este el objetivo principal de los científicos sociales. En este contexto, cobra sentido el paradigma de la educación humanista definida como aquella cuyo horizonte y criterio último es la dignidad humana y cuya vía de consecución es el esfuerzo de realización de los valores que contribuyen a satisfacer las necesidades radicales.

Objetivos de la educación humanista

Los programas deben ser más flexibles y proporcionar mayor apertura a los alumnos.

- Se debe proveer el aprendizaje significativo vivencial.
- Se debe dar primicia a las conductas creativas a los alumnos.
- Se debe propiciar mayor autonomía a los alumnos.
- Se debe dar oportunidad a la cooperación de los alumnos.
- Se debe dar oportunidad para que los alumnos hagan una evaluación interna.

Modelos de la educación humanista

Según Miller (1976) existen cuatro modelos de Educación Humanista, las cuales señalaremos seguidamente:

- Los modelos de desarrollo que destacan el cambio en el desarrollo de los estudiantes.
- Modelos de autoconcepto, los cuales están centrados en el desarrollo de la identidad genuina.
- Modelos de sensibilidad y orientación grupal que se interesan en desarrollar habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás.
- Modelos de expansión de la conciencia orientados en desarrollar el lado intuitivo de la consciencia. (p. 63)

Concepción del docente

Está basado en una relación de respeto de los con sus alumnos. El docente debe partir siempre de las potencialidades y necesidades de los alumnos y con ello crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa.

Otro aspecto del docente humanista relacionado con la anterior, es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. Sus esfuerzos didácticos deben estar encaminados con la finalidad de lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas fomentando el autoaprendizaje y la

creatividad. Así mismo el docente no debe poner restricciones en la entrega de los materiales pedagógicos, antes bien debe proporcionar a los alumnos todos los que estén bien a su alcance. (Rogers, 1978, p. 39).

Desde el punto de vista de Maslow define al docente en el humanismo, tiene el papel de facilitador del aprendizaje del estudiante, tomando en cuenta las diferencias individuales, los intereses comunes, el conocimiento disponible para generar condiciones que propicien el aprendizaje significativo, con estrategias que conduzcan a la profundización o ampliación del conocimiento a través de una relación basada en el respeto, la aceptación y la comprensión mutua.

Aspectos educativos dentro del paradigma sociocultural

El profesor debe intentar en su enseñanza la creación y construcción conjunta de zona de desarrollo próximo de los alumnos por medio de las estructuras de sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos. (Hernández, 2010, p. 67).

Debe de ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socio culturalmente determinado, como un mediador esencial dentro el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos así, entre actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes ayudas estructurados en las actividades escolares siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

El alumno debe de ser entendido como un ser social producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en las que se involucran en lo largo de su vida social y extracurricular (Hernández, 2010).

Es el alumno quien reconstruye los saberes entremezclando los procesos de construcción personal y procesos auténticos de co-construcción en colaboración con los otros que intervinieron de una o de otra forma en ese proceso.

En el modelo de enseñanza No existe una concepción de enseñanza Vygotskiana al menos hasta el momento. Lo que sí queda completamente claro en Vygotsky es la importancia que tiene la instrucción formal en el crecimiento de las funciones psicológicas superiores. El desarrollo del paradigma sociocultural es una problemática del estudio de la conciencia. En un aspecto psicológico no es posible sin la instrucción. De hecho se considera que la instrucción, reorganiza el avance de las funciones psicológicas mediante la zona de desarrollo próximo y permite al mismo tiempo la aparición de los conceptos científicos (Castro, 1999, p. 69).

Lograr del estudiante la convicción mediante el método genético evolutivo (herramientas) por medio de la actividad media (sujeto-instrumento-objeto). Marcando que las funciones psicológicas superiores tienen como raíz las relaciones sociales en las que los procesos psicológicos se entenderán mediante el estudio y el uso de instrumentos en una respuesta deseada.

El individuo aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica las herramientas que tenga a sus disposición son variables que no solo apoyan a el aprendizaje sino que son parte integral de el” estas ideas lo diferencia de otros paradigmas. (Vigotsky, 1920).

Paradigma conductista y sus aplicaciones educativas

Define al estudiante como un receptor pasivo en un mundo activo que escribe sus mensajes. Una característica primordial del estudiante es ser una persona cuyo desempeño y aprendizaje escolar puede ser modificado o condicionado desde el exterior. Desde este punto de vista se tiene la creencia que el alumno es un ser autómatas al cual se le suministra “X” información y produce un resultado determinado (Hernández, 2010, p. 114).

En el paradigma conductista las estrategias y técnicas de aprendizaje son aquellos condicionamientos (clásico, condicionado, operante y semántico) aplicados a los estudiantes para lograr un aprendizaje. En (Hernández, 2010, p. 115) se expresa que son “esquemas de instrucción que se basan en: determinar y describir en términos claros y precisos los objetivos que se desean

lograr con la enseñanza. Determinar las actividades de enseñanza y las experiencias de aprendizaje en función del conocimiento de los alumnos. Y evaluar hasta qué punto se alcanzaron los objetivos.

En lo que respecta a la evaluación en el paradigma conductista ésta se “centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos” (Hernández, 2010, p. 114).

Definición de la estrategia de aprendizaje

Román y Gallegos (1994), citado por Treviños (2013), definió:

Las estrategias de aprendizaje como el camino para desarrollar destrezas y actitudes por medio de contenidos y métodos. Desde esta perspectiva una estrategia constaría de destrezas, contenidos, métodos, actitudes y se orientaría al desarrollo de capacidades y valores en la formación de los estudiantes (p. 34)

Es decir guía que sirve para orientarse para lograr el objetivo que desea. Asimismo la estrategia de aprendizaje potencia las habilidades, destrezas en el pensamiento y la inteligencia del estudiante de manera consciente, voluntaria e intencional al procesar la información.

Monereo (2001), definió:

Son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales el estudiante elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (p. 17).

De acuerdo el autor el estudiante al adquirir nuevas información va enriqueciendo su conocimiento de esta manera va completando algún vacío que tiene, a través de las técnicas y actividades para lograr el aprendizaje estratégico, protagónico, autónomo y efectivo.

Muñoz (2003) las estrategias de aprendizaje son: “habilidades y destrezas mentales cuya sumatoria es resultado del conjunto de habilidades y destrezas que la persona adquiere para aprender más y mejor, es por ello que muchos consideran más propio “aprender a aprender” que “aprender a estudiar” (p.54).

El término “aprender a aprender” es el inicio del aprendizaje y seguir aprendiendo de manera eficaz. También es necesario ser consciente de lo que uno sabe y de lo que se necesita aprender. De esta manera uno va conociendo las potencialidades y carencias de los educando. Para luego motivar y seguir superando y afrontar los retos del aprendizaje.

Características de estrategia de aprendizaje

Soler y Alfonso (1996) citado por Flores (2014), las características más importantes de las estrategias de aprendizaje son:

Una capacidad, aptitud o competencia mental.

El estudiante puede ser consciente o no, de que la posee.

Está almacenada en un lugar especial de la memoria a largo plazo.

Se aprende, luego es enseñable.

Necesita d determinados desarrollo cerebral.

Es dinámica cambiante, flexible en una función de un objetivo.

Dirige, ordena, supervisa, etc. Grupo de habilidades concretas que cada sujeto posee (es una habilidad de habilidades)

Funciona como una habilidad de orden superior.

Un sujeto la posee cuando es capaz de resolver eficazmente un problema repetidamente.

Permite organizar e integrar la información de manera afectiva para la adquisición y utilización del conocimiento (p.50).

Es necesario tener en cuenta estas características conocer y aprenderlo teóricamente para llevarlo a la práctica, la importancia de las estrategias de aprendizaje reúne los recursos cognitivos que conduce el estudiante cuando se enfrente al aprendizaje. Por lo tanto hablar de una estrategia es mencionar como se aprende, también orientan las ciertas actividades de planificar, todo los procesos

que constituye para un buen funcionamiento estratégico de calidad y que puede compensar la realización de aprendizaje altamente significativo.

Naturaleza de las estrategias de aprendizaje

Díaz y Hernández (1998, p.18) comprende:

Son procedimientos.

Pueden incluir varias, técnicas, operaciones o actividades específicas.

Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos aspectos vinculados con ellos.

Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.

Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).

Son instrumentos socioculturales aprendidos en contexto de interacción con alguien que sabe más.

Estas estas estrategias pueden ser comportamiento o conducta que un aprendizaje utiliza durante el aprendizaje como un propósito de influir en su proceso de codificación los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Estrategias cognitivas:

Según Román y Gallego (1994), las estrategias cognitivas pueden ser definidas como: “secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (p. 23).

Las estrategias cognitivas se refieren a la activación de varios procesos cognitivos y habilidades conductuales que conducen a mejorar la eficiencia y eficacia del aprendizaje. Las estrategias constituyen actividades autodirigidas,

promovidas intencionalmente, cocientes en su selección y manejo activo. Por tanto, están disponibles para la descripción y reflexión, requieren de un esfuerzo, de dedicación de tiempo e implican el uso de ciertos pasos.

Por otro lado Como nos dice Román y Gallego (1994) “Las estrategias cognitivas se refieren a procesos y conductas que se utilizan para mejorar la capacidad de aprendizaje y de memorización”.

Tanto las metas, el contexto como las condiciones de la tarea interactúan para determinar el uso apropiado de estrategias de aprendizaje. Entre diversas clasificaciones de las estrategias cognitivas se han propuesto categorías que incluyen agrupaciones de procesos y tácticas que utilizan los estudiantes para adquirir, integrar, recuperar y aplicar conocimientos.

El profesor ante las estrategias de aprendizaje

La principal dificultad del docente frente a las estrategias de aprendizaje está en el rechazo de toda innovación: La enseñanza de estrategias de aprendizaje lleva consigo la utilización de unos determinados métodos, en muchos casos distintos de los que los profesores venían utilizando. Para algunos profesionales, esto supone una inferencia con la práctica aceptada, y lo rechazan (Beltrán, 1993, p. 23).

Otra dificultad está en el desconocimiento del propio proceso de aprendizaje: Enseñar estas estrategias depende, en buena medida, de la capacidad que el profesor tenga para discutir el aprendizaje con sus estudiantes. Para ello, es necesario que éste sea capaz de hacer consciente su propio proceso de aprendizaje.

El estudiante ante las estrategias de aprendizaje

El principal problema es la resistencia del estudiante a ser activo en su aprendizaje, motivado por los modelos tradicionales de enseñanza y, sobre todo, porque no aprecia la utilidad de este aprendizaje para el rendimiento en los exámenes; pues

normalmente éstos premian el aprendizaje mecánico o memorístico (Beltrán, 1993, p. 25).

De otro lado las estrategias de aprendizaje implican más tiempo que los métodos tradicionales, una disposición ambiental en términos de mobiliario, materiales y de manera particular un trabajo más autónomo y por tanto con autorregulación del proceso, tarea nueva para el estudiante que posee una disposición natural hacia la clase magistral que implica solo trabajo del docente o la tradicional enseñanza.

Dimensión de la variable estrategias de aprendizaje

Dimensión 1. Estrategia de adquisición de la información:

Román y Gallegos (1994), citado por Treviños (2013), manifestó que:

Son los procesos encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. A continuación una vez atendida, lo más probable es que se ponga en marcha los procesos de repetición, encargados de llevar la información, transformarla y transportarla, junto con las atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo y finalmente a la memoria de largo plazo. Las tácticas de las estrategias atencionales son: la exploración, subrayado lineal, subrayado idiosincrásico, epigrafiado y para la repetición son: repaso en voz alta, repaso mental y repaso (p. 56)

Aquí se constatan estrategia que favorecen el control y definición de la atención y aquellas que optimizan los procesos de repetición simple, sino un proceso más completo y profundo.

Según el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968) citado por Román y Gallego (1994) nos dice:” El primer paso para adquirir información es atender“. En esa perspectiva parece que los procesos atencionales, son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. En este sentido lo más probable es que se ponga en marcha los procesos

de repetición encargados de llevar la información (transformarla y transportarla) junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo (MCP) (p. 43)

Por otra parte en el ámbito de la adquisición se han venido constatando dos tipos de estrategias de procesamiento como son aquellas que favorecen al control o dirección de la atención, y aquellas que optimizan los procesos de repetición.

Dimensión 2. Estrategias de codificación de la información:

Roman y Gallegos (1994), citado por Treviños (2013), precisó que:

El proceso cognitivo de codificación considera tres estrategias de aprendizaje:

La nemotecnización que consiste en el uso de palabras claves y tiene como tácticas: acrósticos, acrónimos, rimas, muletillas, y palabra clave.

La elaboración consiste en la integración de la información a los conocimientos previos del individuo y tiene como tácticas: imágenes, metáforas, aplicaciones, autopreguntas, inferencias, y parafraseo.

La organización donde la información se torna significativa y manejable por el estudiante, como tácticas se considera: resúmenes, esquemas, secuencias lógicas, temporales, mapas conceptuales, matrices cartesianos, diagramas V e icono grafiados (Román y Gallegos, 1994, p. 62).

De esta manera se entiende que son los procesos encargados de transportar la información de la Memoria a Corto Plazo a la Memoria a Largo Plazo; son los procedimientos utilizados para conectar los conocimientos previos integrándolos en estructuras de significado más amplias, que contribuyen la llamada estructura cognitiva o base de conocimientos; transforma y reconstituye la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor.

Román y Díez (2000) manifestaron:

El paso de la información de la memoria corto plazo a la memoria de largo plazo requiere, además de los procesos de atención y repetición, activar los procesos de codificación. La elaboración y la organización más sofisticada de la información, conectan estas con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias (formas de representación) que constituyen la llamada estructura cognitiva o base de conocimientos. (p. 65)

Codificar en general es traducir un código que a su vez se sitúa en la base de los niveles del procesamiento más o menos profundos y de acuerdo con estos se aproxima a la comprensión al significado. Se han venido recogiendo estrategias de codificación en el uso de: Estrategias de momotecnización, que consiste en una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento. La información puede ser reducida a una palabra clave.

Estrategias de elaboración.-según Román Sánchez (1994) cuando cita a (Weinstein y Mayer (1986) nos dice que distingue dos niveles de elaboración: el simple basado en la asociación intra material a aprender y el complejo que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del estudiante. El almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y organización de la información que de las memotecnias.

Dimensión 3. Estrategia cognitiva de recuperación de la información

Román y Gallegos (1994), citado por Treviños (2013), manifestó que:

Son aquellas que favorecen la búsqueda de información en la memoria de largo plazo y la generación de respuestas. El proceso cognitivo de recuperación presenta dos estrategias de aprendizaje de búsqueda y de generación de respuestas. a) Las tácticas de las estrategias de búsqueda son: nemotecnias, metáforas, mapas, matrices, secuencias, claves, conjuntos y estados. b) Las tácticas de la generación de respuestas son libre asociación y ordenación, redactar, decir, hacer, aplicar y transferir (p. 64).

Son aquellos procesos encargados de transportar la información desde la estructura cognitiva a la Memoria a Corto Plazo, favoreciendo la búsqueda de información en la memoria y generación de respuestas; dicho de otra manera, aquellos que le sirve para optimizar los procesos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda o generación de respuestas.

Uno de los factores o variables que explican la conducta de un individuo es la información ya procesada. El sistema cognitivo necesita, pues contar con la capacidad de recuperación o de recuerdo de ese conocimiento almacenado en la MLP.

Así mismo son aquellas que favorecen a la búsqueda de información en la memoria y a la generación de respuestas, dicho de otra manera, aquellas que le sirven para manipular los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda o generación de repuestas (Román Sánchez. 1994).

Dimensión 4. Estrategias de apoyo al procesamiento de la información.

Román y Gallegos (1994), citado por Treviños (2013), puntualizó que: “Las tácticas motivacionales son: motivación intrínseca, motivación extrínseca, motivación de escape que, son habilidades para activar, regular y mantener la conducta de estudio” (Román y Gallegos, 1994, p. 65).

Son procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan o, también, pueden entorpecer el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje; sin embargo casi siempre están presentes factores metamotivacionales, que resultan tan importantes como los procesos cognitivos para lograr buenos resultados.

1.3.2. Bases teóricas de la comprensión lectora

La comprensión lectora desde el constructivismo

La teoría constructivista sustenta que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano a partir de su propio nivel cognoscitivo y de sus conocimientos previos. El aprendizaje requiere que los

alumnos manipulen activamente la información que va a ser aprendida, pensando y actuando sobre ella para revisar, analizar y asimilar lo significativo. Por eso debe organizarse la información y construir estructuras mediante la interacción de los procesos de aprendizaje con su medio. Este papel activo del aprendiz está basado en las siguientes características; la importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos, del mismo modo el establecimiento de las relaciones entre los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y la construcción de significados. Bajo esta concepción del aprendizaje confluyen las teorías de las etapas del Desarrollo Cognitivo Piaget, plantea que el ser humano pasa por diferentes estadios de desarrollo cognitivo con características particulares cada uno y en donde uno antecede al siguiente; pero es definitiva la edad de la persona la que determinará la capacidad de entendimiento. Por lo que en la lectura se debe considerar que tan apto está el niño para ese contenido de aprendizaje que se quiere transmitirle, pues es un hecho que si su desarrollo cognitivo no está acorde con lo que tiene que aprender, sería difícil y complicado que lo comprenda. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky, es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). La teoría del aprendizaje significativo y el aporte de la psicología cognitiva. La zona de desarrollo próximo se genera en la interacción entre la persona que ya domina el conocimiento o la habilidad y aquella que está en proceso de adquisición. Es por tanto una evidencia del carácter social del aprendizaje.

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

Esta teoría pertenece a una concepción cognitiva asienta énfasis en el aprendizaje significativo, en oposición al aprendizaje por repetición, y considera importante los conocimientos previos en la obtención de nuevos conocimientos. Señaló la enseñanza por transferencia verbal logrará trasladar a un aprendizaje significativo, este actúa como puente epistémico entre los nuevos conocimientos y los ya existentes.

Para que el aprendizaje sea significativo se demanda que los materiales seleccionados sean potencialmente significativos, un rol activo del docente mediador, además de tener conocimiento previo se requiere una actitud favorable de parte del educando; es decir, el estudiante ha de estar dispuesto y motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. El interés del principiante es un factor fundamental para el aprendizaje.

Gonzales y Díaz (2012) consideró los estudiantes comprometidos en su propio aprendizaje, por tanto, no es un recipiente vacío, estos saberes son el punto de partida, ya que toda práctica de aprendizaje debe emprender por lo que ya se conoce desde el entorno mismo. Por lo tanto, las prácticas de aprendizaje tanto del docente como de los alumnos deben ser eficientes e interactivas, afirmando la cimentación de aprendizajes significativos, rompiendo con el aprendizaje mecanicista.

Cabe resaltar el papel activo que toma el lector y la relación de los conocimientos previos que posee con la información que le proporciona el texto. En esta interacción, la comprensión alcanza a darse con la cimentación de los significados nuevos y en este transcurso es determinante la estructura cognoscitiva del sujeto para que suceda aprendizaje significativo.

Al respecto Ausubel (1983) argumentó:

El elemento más trascendental que establece el aprendizaje es la estructura cognitiva del estudiante (...); si la disposición cognitiva es precisa, sólido y está fundada de modo firme, el nuevo conocimiento será asimilado fácilmente y la comprensión alcanzado será más significativo. (p.23)

Según el estudio la comprensión es un proceso interactivo por lo que el lector construye significados a partir de sus saberes previos, conocimientos conceptuales adquiridos de muchas lecturas y aprovechando las claves lingüísticas y textuales que le da el texto (Marín, 1999, p. 230). En este contexto en la comprensión lectora y el constructivismo; los enfoques señalados inciden de manera directa en el diseño y planificación de la enseñanza de comprensión lectora.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo, una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales (Ramos, 2007). En el constructivismo el alumno es quien aprende y no el docente el que enseña; además se asume que los alumnos en la escuela aprenden y se desarrollan en la medida que puedan construir significados que están de acuerdo con los contenidos que figuran en el currículo.

Smith (1973) por su parte, causó una verdadera revolución cuando afirmó que en el proceso de la lectura intervienen dos fuentes de información: la visual y la no visual. En la primera se descodifica mediante selección hecha por la vista y en la segunda interviene la información que posee en su cerebro el lector. Ambas pueden intercambiarse; sin embargo la segunda es indispensable en la comprensión y el aprendizaje de la lectura.

Definición de comprensión Lectora

Catalá (2001) manifestó:

Es la capacidad de entender lo que dice un texto, de organizar la información que presenta, ir más allá del texto y tener en cuenta el contexto, para poder, finalmente apropiarse del texto, darle un sentido personal y poder adoptar una actitud crítica frente a lo que se dice en él, para poder adoptar una postura personal, no sólo ante lo que se nos dice, sino ante el mundo y la vida. (p.17)

Lescano (2001) manifestó:

Es un proceso activo en el cual el descifrador obtiene un significado o sentido al texto a partir de su interacción. La comprensión que adquiere el descifrador durante la lectura proviene de sus hábitos almacenados, costumbres que ingresan en expansión a medida que decodifica las palabras, oraciones, frases, párrafos o ideas del autor (p.29).

Smith (1989) definió:

Es un juicio en la cual el lector obtiene el significado de lo leído en al interactuar con el texto. Su comprensión depende de sus prácticas depositadas, prácticas que son movilizadas y se ven transformadas cuando decodifica las expresiones, proposiciones, párrafos o ideas (p.86).

Solé (1998) consideró:

Un lector eficiente procesa el informe en varios sentidos añadiendo su experiencia, planteando supuestos y empleando su capacidad de inferencia, un descifrador activo está presto durante el proceso, cimentando su aprendizaje, es capaz de coleccionar, sintetizar, extender la información adquirida y trasladarla a nuevos contextos de aprendizaje. De ahí, que la lectura sea un proceso activo-participativo sonde el sujeto/lector concibe, comprende e dilucida un texto escrito en correspondencia con la adecuada dinámica del texto en su contexto (p.22).

De acuerdo a los autores la interacción que se realiza entre el lector y el texto es el cimiento para la comprensión. En esta situación y transcurso de comprender, el leyente asimila el mensaje que el emisor le ofrece con la saberes acumuladas en su imaginación; este modo de corresponder la información actual con la que posee es el proceso de la comprensión. Manifestar de que se ha comprendido un texto, corresponde a certificar que ha logrado acomodar la nueva información.

Comprensión lectora y aprendizaje a partir de textos

Sánchez (1988) manifestó:

Existe una diferencia entre memorizar un texto y aprender a partir de él. En la primera hay escasa participación de los conocimientos previos del lector; en cambio en el aprendizaje a partir un texto significa comprenderlo e interpretarlo, asimilando en los esquemas previos del sujeto, e implica que el lector sea capaz de utilizar

información proporcionada por el texto, inferir nuevos hechos a partir de la información presente en el texto, integrarla con el conocimiento del sujeto y emplearlo juntamente con los conocimientos previos para resolver problemas nuevos(p.17).

Dimensiones de la comprensión lectora

Existen diversas propuestas para especificar los niveles de comprensión lectora. La más aceptada cabe mencionar con referente al estudio a Juana Pinzas, María Catalá, Minedu toma la propuesta de María Catalá entendiéndose que todo lector pasa por niveles de lectura para lograr un conocimiento global.

Dimensión 1. Literal

Catalá (2001) sostuvo:

Es la afirmación de todo aquello que visiblemente está presente en el tenor del texto, es aquel que permite distinguir las ideas principales y recordarla, determinar características de los personajes, reconocer secuencia de hechos, y dominio de vocabulario básico; lo cual es habitual en las aulas. (p.16)

Pinzas (2003) manifestó:

Consiste en concebir, recordar la información contenida expresamente en un texto. Se describe al hecho de localizar información y comprender datos que el autor ha expresado de manera directa. El papel del lector es usar estructuras organizativas asociadas con los procesos básicos del pensamiento para identificar una idea general sobre el tema, sin ahondar los contenidos ni construir relaciones. (p.8)

Por lo tanto en este nivel el lector extrae la información conforme está expuesto en el texto, se considera la comprensión de nivel básico por lo que el maestro debe motivar a sus estudiantes identificar personajes, idea principal, secuenciar hechos, por comparación y determinar la relación de causa y efecto;

también, es necesario mencionar el nivel literal en profundidad en la que el lector identifica el tema principal, puede elaborar organizadores visuales y resúmenes; este nivel es base para extrapolar aprendizajes y lograr una óptima comprensión. Este nivel de comprensión es un paso primordial hacia la comprensión inferencial o crítica. Es necesaria en los textos narrativos e informativos. Es muy fundamental en los estudiantes de segundo grado antes de iniciar a leer anticipar que deben saber el por qué y para qué leerán; es decir deben tener un propósito claro para leer y dispuestos para comprender.

Dimensión 2. Inferencial

Catalá (2001) señaló:

La comprensión inferencial consiste en revelar información no explícita en el texto, activando el saber previo del lector estas se dan antes de la lectura donde se formulan supuestos sobre el tema del texto, esto se puede realizar a partir de un título, de una imagen, o de palabras claves que proporciona el texto. Estas representaciones o supuestos se van aclarando o refutando durante la lectura demostrando si se confirman o rechazan; después de la lectura se realiza interrogantes para que el lector elabore conclusiones (p.17).

Catalá (2007) manifestó:

La comprensión inferencial es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis. Exige que el raciocinio y la imaginación vayan más allá de la página impresa. (p.47)

Es decir la comprensión inferencial se enuncia a partir de las experiencias previas y los vestigios que brinda el texto y se va comprobando mientras se lee; del mismo modo se puede colegir el significado de expresiones, frases y párrafos partir del mensaje que suministra el texto.

Sánchez (1988) precisó:

La comprensión inferencial consiste en el descubrimiento de aspectos sobrentendidos, es decir, retocan las referencias que no florecen. El estudiante profetiza resultados, deduce significados de palabras desconocidas, colige sucesiones lógicas, descifra el significado de palabras por el contexto, dilucida el enunciado figurado, enmienda, y crea un final diferente. (p. 78)

Pinzas (2003) definió:

Se describe a la obtención de ideas que no están manifiestos claramente en el texto. La información sobreentendida puede darse en las expresiones que señalan las relaciones de causa-efecto, similitud y diferencia, opinión y hechos mensajes deducidos sobre características de personajes, ambientes, diferencias entre la fantasía y la realidad (p.26).

De acuerdo a los autores consiste en buscar relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. En este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido o si el texto hubiera terminado de otras maneras, inferir para determinar relaciones de causa y efecto.

Dimensión 3. Criterial

Catalá (2001) sostuvo:

El nivel crítico es la alineación de juicios críticos, con refutaciones de modo personal, a los actores del libro, el mensaje, un buen lector plantea deducciones, expresa argumentos y difunde juicios adecuados frente a un comportamiento, diferenciando un hecho de una opinión y emitiendo opiniones con respecto a las ideas del autor para llegar a constituir su tesis (p.17).

Catalá (2007) refirió:

El punto culminante de la comprensión lectora es la que el lector no sólo es capaz de entender un texto, de manejar la información que ha recibido y de ir más allá de ella infiriendo datos o ideas que subyacen o que trascienden al texto, sino que, todo, es capaz de tomar postura frente al texto, de dar una respuesta propia a lo leído, al acto de la lectura. En este momento el lector se hace presente con autoridad y hace suya la lectura. (p.47)

De acuerdo al autor se exhorta educar a los niños para juzgar y emitir opinión a partir de la reflexión sobre el propósito de un texto, distinguiendo un hecho que ocurre en la lectura con otros hechos que suceden en la vida cotidiana. Del mismo modo, es necesario emitir un juicio para formular sus propias conclusiones.

Pinzas (2003) manifestó:

La lectura crítica o valorativa es donde intercede el juicio propio de carácter intrínseco del lector, en este nivel se acepta o rechaza las ideas, pero con base. Los procesos cognitivos que intervienen tienen un principio crítico en el que intercede la comprensión del lector, su opinión y comprensión de lo leído (p. 89).

Se concuerda con el autor respecto a la comprensión crítico valorativo se manifiesta cuando el alumno es capaz de enjuiciar y emitir su punto de vista con respecto a lo que lee, así como se expresa implica que el lector recurre a su sentido común, a su capacidad de argumentación y reflexión a partir de sus saberes previos y el texto; para establecer relaciones lógicas, y sustentar opiniones en un clima dialogante en el aula. Los procesos cognitivos presenten en este nivel son los que encaminan a desarrollar el pensamiento crítico, por lo que el estudiante activa los procesos de análisis, síntesis, y la creatividad.

1.4. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018?

Problemas específicos.

Problema específico 1.

¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión literal en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018?

Problema específico 2.

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión inferencial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018?

Problema específico 3.

¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión criterial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018?

1.5. Justificación del estudio

Justificación teórica

El tema de la comprensión lectora ha sido y sigue siendo una preocupación muy grande para la mayoría de los docentes de las diversas instituciones de nuestro país en el cual se aprecian deficiencias en los estudiantes para comprender los diferentes tipos de textos, así como técnicas para la codificación, recuperación y apoyo a la información. La presente investigación se realiza por la necesidad de establecer estrategias que permitirán a los estudiantes una mejor comprensión lectora la que generara un mayor aprendizaje y entendimiento de sus estudios, los cuales redundaran en su desarrollo tanto personal como intelectual.

Justificación teórica.

La investigación en base a los datos obtenidos en los cuestionarios va a hacer posible determinar una relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora lo que permitirá tener una amplia gama entendimiento en este campo educativo, lo que nos ofrecerá nuevos horizontes de conocimientos relacionados con otras variables.

Justificación práctica

Al conocer las habilidades y destrezas de los alumnos en la comprensión lectora, los docentes podrán utilizar nuevas formas de enseñanza aprovechando las técnicas obtenidas y de esta forma lograr una mejor calidad de los aprendizajes y optimización del rendimiento de los mismos.

Justificación social

En el aspecto social el presente estudio nos podrá brindar herramientas para diseñar tácticas de prevención que les darán las capacidades para hacer frente a una sociedad cada vez más competitiva, ya que el dominio de la comprensión lectora influirá en la destreza para dominar otras materias y mejorara la comunicación de los estudiantes en beneficio de una mejor calidad educativa.

1.6. Hipótesis

Hipótesis general

Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1.

Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión literal en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.

Hipótesis específica 2.

Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión inferencial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.

Hipótesis específica 3.

Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión criterial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.

1.7. Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.

Objetivos específicos.

Objetivo específico 1.

Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión literal en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.

Objetivo específico 2.

Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión inferencial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.

Objetivo específico 3.

Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión criterial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.

II. Método

2.1. Diseño de investigación

Enfoque cuantitativo

Hernández, Fernández y Baptista (2014) precisaron: “porque se ha realizado la medición de las variables y se han expresado los resultados de la medición en valores numéricos y el análisis estadístico para prevalecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

Método de la investigación

La presente investigación, utilizó el método hipotético deductivo, pues se parte de una Hipótesis y mediante deducciones se llega a conclusiones. Según (Bernal, 2010, p. 60) consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos.

Nivel de investigación

Nivel descriptivo

Valderrama (2015) precisó:

Que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles, grupo, comunidades procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que someta a un análisis. Es decir, únicamente pretende medir y recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. (p. 168)

Nivel correlacional

Valderrama (2015) manifestó: “este tipo de estudio tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p. 169).

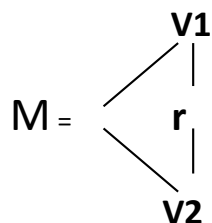
Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo básica. Al respecto Valderrama (2015) precisaron: “también es conocida, como pura, teórica o fundamental, busca poner a prueba una teoría, con escasa o ninguna intención de aplicar sus resultados a problemas prácticos” (p. 45).

Diseño de investigación

Por otro lado, el diseño de la siguiente investigación es no experimental de corte transversal, ya que no se manipuló ni se sometió a prueba las variables de estudio. Es transversal porque se mide las variables en un espacio y tiempo único. “Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.155).

El diseño de la presente investigación se encuentra en el siguiente cuadro:



Dónde:

- M : Muestra de Estudio
- V1 : Estrategias de aprendizaje
- V2 : Comprensión lectora
- O₁ : Coeficiente de Relación
- r : Correlación

2.2. Variables, operacionalización

Definición conceptual de la estrategia de aprendizaje

Definición conceptual

Román y Gallegos (1994), citado por Treviños (2013), definió: Las estrategias de aprendizaje como el camino para desarrollar destrezas y actitudes por medio de contenidos y métodos. Desde esta perspectiva una estrategia constaría de destrezas, contenidos, métodos, actitudes y se orientaría al desarrollo de capacidades y valores en la formación de los estudiantes (p. 34)

Definición operacional

La comprensión lectora de acuerdo a Roma y Gallegos se dimensionó en cuatro dimensiones: adquisición, codificación, recuperación y apoyo, se consideró 119 ítems.

Variable 2 Comprensión lectora

Definición conceptual.

Catalá (2001) manifestó: Es la capacidad de entender lo que dice un texto, de organizar la información que presenta, ir más allá del texto y tener en cuenta el contexto, para poder, finalmente apropiarse del texto, darle un sentido personal y poder adoptar una actitud crítica frente a lo que se dice en él, para poder adoptar una postura personal, no sólo ante lo que se nos dice, sino ante el mundo y la vida. (p.17)

Definición operacional

De la comprensión lectora se consideró un examen conocimiento basado al Ministerio de Educación que consta de 20 preguntas.

Tabla 1

Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valoración	Nivel y Rango de la variable
Adquisición	Repite términos en voz alta Copia el material objeto de aprendizaje Toma notas literales	1 - 20		
Codificación	El subrayado Experimenta la construcción del conocimiento Experimenta y aprecia múltiples perspectivas Incluye el aprendizaje en contextos reales y relevantes	1 - 46		
Recuperación	Resume un texto Esquema Subrayado Cuadro sinóptico Red semántica Mapa conceptual Árbol ordenado Alto nivel de conciencia y control voluntario Indica la capacidad que el estudiante tiene para seguir el plan trazado	1 - 18	Escala ordinal Nunca (1) Raras veces (2) A veces (3) A menudo (4) Siempre (5)	Mala 119 - 276 Regular 277 - 435 Buena 436 - 595
Apoyo	Encargadas de verificar el proceso Se llevan a cabo durante y al final del proceso Verifica el proceso de aprendizaje Mejoran la eficacia de aprendizaje Mejorando las condiciones en las que se produce	1 - 35		

Definición operacional:

Medida a través del cuestionario de comprensión lectora en el que se pueden distinguir tres dimensiones: literal, Inferencial y criterial.

Tabla 2
Operacionalización de la variable *Comprensión lectoral*
2.3. Población y muestra

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valoración	Nivel y Rango de la variable
Literal	Comprende las Ideas tal y como se presentan. Relaciona el Texto que lee. Revela su punto de vista con Claridad.	Del 1 al 7	Escala ordinal	Inicio 0 - 5
Inferencial	Deduce las ideas y saca sus propias conclusiones. Conoce las clases de textos. Comprende el mensaje del texto.	Del 8 al 14	No (0) Sí (1)	Proceso 6 - 12 Logrado 13 - 20
Criterion	Formula nuevos conceptos a partir de las ideas leídas. Reformulas conceptos críticos. Identifica aptitudes que tienen los personajes.	Del 15 al 20		

Población censal

La población estuvo constituida por 80 estudiantes de la institución educativa Naciones Unidas de la UGEL de Ventanilla, cuyos padres cuentan en su mayoría con bajos recursos económicos que provienen de las actividades que realizan en el puerto y aeropuerto del Callao y de actividades comerciales aledañas.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnicas

Para la presente investigación se empleó la técnica de la encuesta. Ésta, según Alvira (2011) definió:

La encuesta presenta dos características básicas que la distinguen del resto de los métodos de captura de información: recoge información proporcionada verbalmente o por escrito mediante un cuestionario estructurado y utiliza muestras de la población objeto de estudio. (p.6)

Instrumentos

El instrumento es de tipo cuestionario, según Carrasco (2014) los cuestionarios consisten en presentar a los encuestados unas hojas conteniendo una serie ordenada y coherente de preguntas formuladas, con claridad, precisión y objetividad, para que sean resueltas de igual modo (p.318).

Se utilizó el cuestionario como técnica para la aplicación de recolección de datos, siendo los instrumentos de investigación utilizados la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA y el Test de Comprensión lectora.

Descripción del instrumento

Ficha técnica

Nombre:	Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA
Autores:	Roman y Gallego
Año de publicación:	1994
Contenido :	Se trata de cuatro escalas de estrategias independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes: Escala I, mide las estrategias de adquisición de información: atencionales y de repetición; Escala II, evalúa las estrategias de codificación o almacenamiento de información: nemotécnica, de elaboración y de organización; Escala III, mide las estrategias de recuperación de la información: búsqueda y generación de respuesta; y Escala IV, evalúa las estrategias de apoyo al procesamiento de la información.
Propósito:	Evalúa el uso habitual que hacen los estudiantes de dichas estrategias
Forma de administración:	Se puede aplicar de manera individual o colectiva.
Usuarios:	Sujetos entre 12 – 16 años que cursan Educación Secundaria y puede ser ampliado a edades superiores del ámbito universitario.
Tiempo:	El tiempo de aplicación es de 50'
Corrección:	A mano, utilizando la clave de respuestas.

Aspectos normativos:	Baremo español, en una muestra representativa (varones y mujeres) de Educación Secundaria. Se incluyen normas según sexo, edad.
Significación:	El cuestionario evalúa 32 estrategias a través de 119 ítems en función de 4 grados o frecuencias con que se usan dichas estrategias: nunca o casi nunca, algunas veces, bastante veces, siempre o casi siempre.
Estructura:	Se presenta las dimensiones de la Escala de Estrategias Aprendizaje
Dimensiones:	Adquisición de la información, codificación y recuperación de la información y apoyo al procesamiento de la información.

Ficha técnica del instrumento

Nombre: Prueba de conocimiento.

Autor: Catalá (2001) adaptado por Rosa Caballero Liza

Procedencia: Lima – Perú, 2017

Administración: Individual

Duración: Aproximadamente de 30 a 45 minutos.

Estructura: Una prueba de conocimiento que consta de 20 ítems.

Nivel de escala de calificación: No – 0, - SI - 1

Validez

Según Hernández et al. (2014) “Es el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (p. 201). “Un instrumento de medición puede ser confiable, pero no necesariamente válido. Por ello es requisito que el instrumento de medición demuestre ser confiable y válido. De no ser así, los resultados de la investigación no deben tomarse en serio” (p. 204).

Para la validez y confiabilidad de los instrumentos participaron 3 jueces, quienes calificaron en promedio aplicable, dando así la validez de los instrumentos. Asimismo, en el proceso de validación de cada uno de los cuestionarios del

presente estudio, se tendrá en cuenta para cada ítem, la validez de contenido y para tal efecto se consideraran tres aspectos: pertinencia, relevancia y claridad.

Tabla 3
Validación de juicio de expertos

Nº	Experto	Aplicable
Experto 1.	Dra. Isabel Menacho Vargas	Aplicable
Experto 2.	Mgtr. Luis Benites Morales	Aplicable
Experto 3.	Dr. Yolvi Ocaña Fernández	Aplicable

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se halló mediante el procedimiento de consistencia interna con el coeficiente Alfa de Cronbach.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) "La confiabilidad de un instrumento de medición se determina mediante diversas técnicas, y se refieren al grado en la cual se aplica, repetida al mismo sujeto produce iguales resultados" (p.210).

Por lo tanto Hernández, Fernández y Baptista (2010), la confiabilidad consiste en el "grado en que un instrumento produce resultado consistente y coherente" (p.211).

Tabla 4
Niveles de confiabilidad

Valores	Nivel
De -1 a 0	No es confiable
De 0,01 a 0,49	Baja confiabilidad
De 0,5 a 0,75	Moderada confiabilidad
De 0,76 a 0,89	Fuerte confiabilidad
De 0,9 a 1	Alta confiabilidad

La escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores (Hogan, 2004). El resultado que se obtuvo fue el siguiente:

Tabla 5

Resultado de la fiabilidad de estrategia de aprendizaje y la comprensión lectora.

Variables	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Estrategia de aprendizaje	0,927	119
Comprensión lectora	0,820 (kr20)	20

Los resultados de la confiabilidad son de alta confiabilidad y alta confiabilidad.

2.5. Métodos de análisis de datos

Consiste en recolectar los datos en sus diferentes etapas. Para ello se emplea la estadística como una herramienta. “Esta fase se presenta luego de la aplicación del instrumento y finalizada la recolección de los datos. Para ello, se procede a analizar los datos y responder a las interrogantes de la investigación” (Hevia, 2001, p. 46). Para contrastar las hipótesis, se debe tener en cuenta los siguientes criterios: (a) Formulación de las hipótesis nula o de trabajo y las hipótesis alternas o de investigación, (b) Determinación del nivel de significancia, o error que el investigador está dispuesto a asumir, (c) Selección del estadístico de prueba, (d) Estimación del p-valor y (e) Toma de decisión, en función del resultado obtenido, para ver si rechaza la hipótesis nula. Asimismo, para elegir la estadística de prueba, se debe considerar los siguientes aspectos: (a) Objetivo de la investigación, (b) Diseño de la investigación, (c) Variable de la investigación y (d) Escala de medición.

2.6. Aspectos éticos

Los datos que se precisan en esta investigación, corresponden al grupo que fueron sujetos de estudio. Los resultados obtenidos luego de la aplicación de instrumento validado, fueron procesados de forma adecuada sin modificaciones. Para la recopilación de datos, se contó con la debida autorización de los directores de las instituciones educativas, correspondientes a la institución mencionada. Para tal efecto, se mantuvo: (a) el anonimato de los sujetos encuestados, (b) el respeto y consideración y (c) no hubo prejujuamiento.

III. Resultados

3.1. Resultado descriptivo de la investigación

Tabla 6

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable estrategias de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mala	21	26,3%
	Regular	41	51,3%
	Buena	18	22,5%
	Total	80	100%

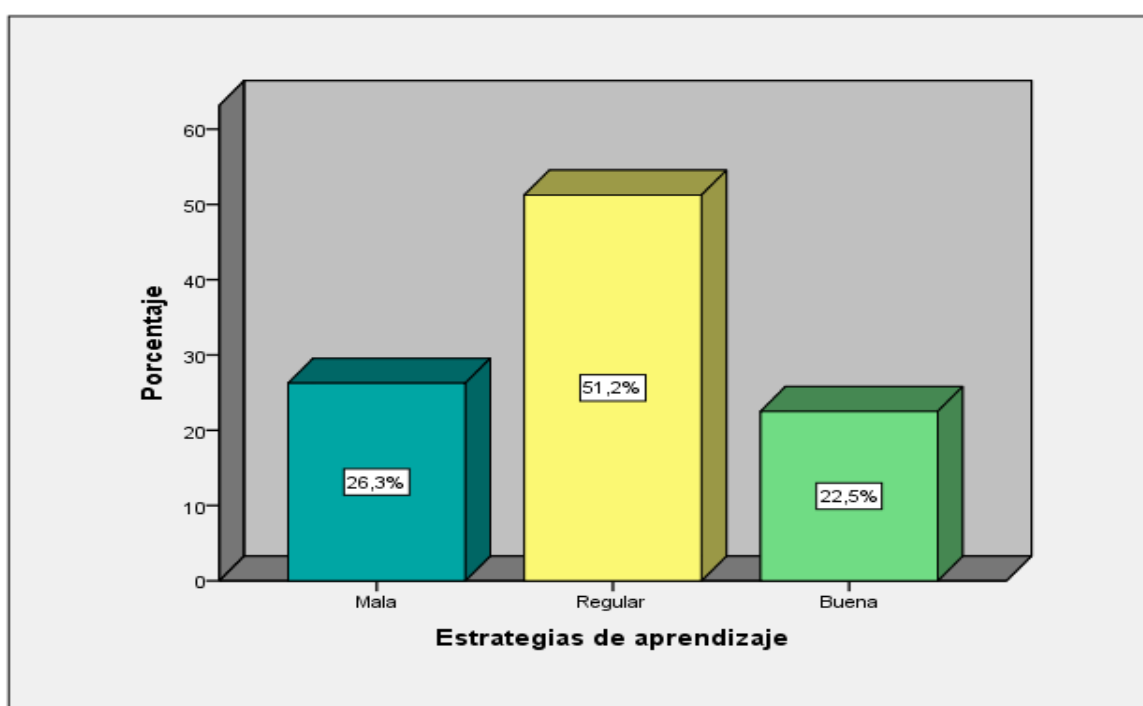


Figura 1. Percepción a estrategias de aprendizaje

Con respecto a la variable estrategias de aprendizaje el 51,2% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 26,3% señala que la estrategias de aprendizaje es mala y el 22,5% de los estudiantes mantienen la estrategias de aprendizaje es buena.

Tabla 7

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión adquisición

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mala	21	26,3%
	Regular	33	41,3%
	Buena	26	32,5%
	Total	80	100%

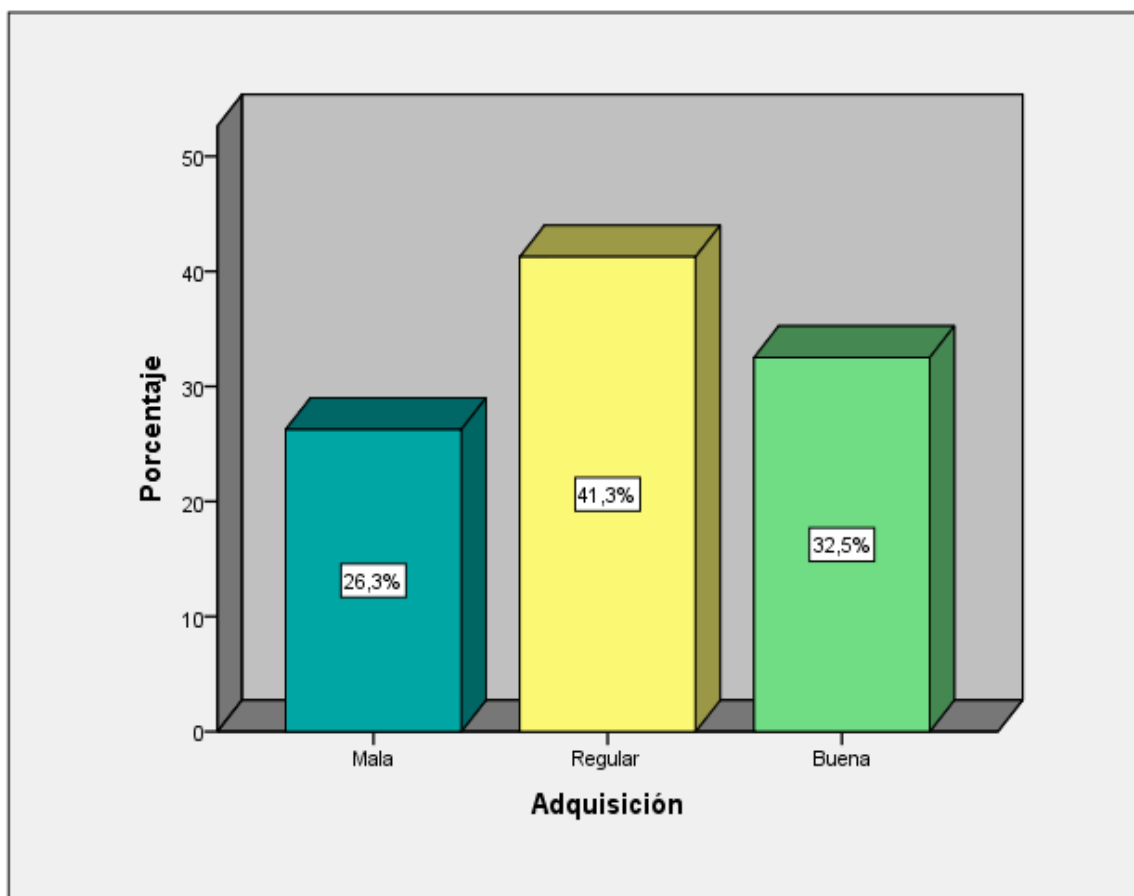


Figura 2. Percepción a adquisición

Con respecto a la dimensión adquisición el 41,3% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 26,3% señala que la adquisición es mala y el 32,5% de los estudiantes mantienen que la dimensión adquisición es buena.

Tabla 8

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión codificación.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mala	17	21,3%
	Regular	39	48,8%
	Buena	24	30%
	Total	80	100%

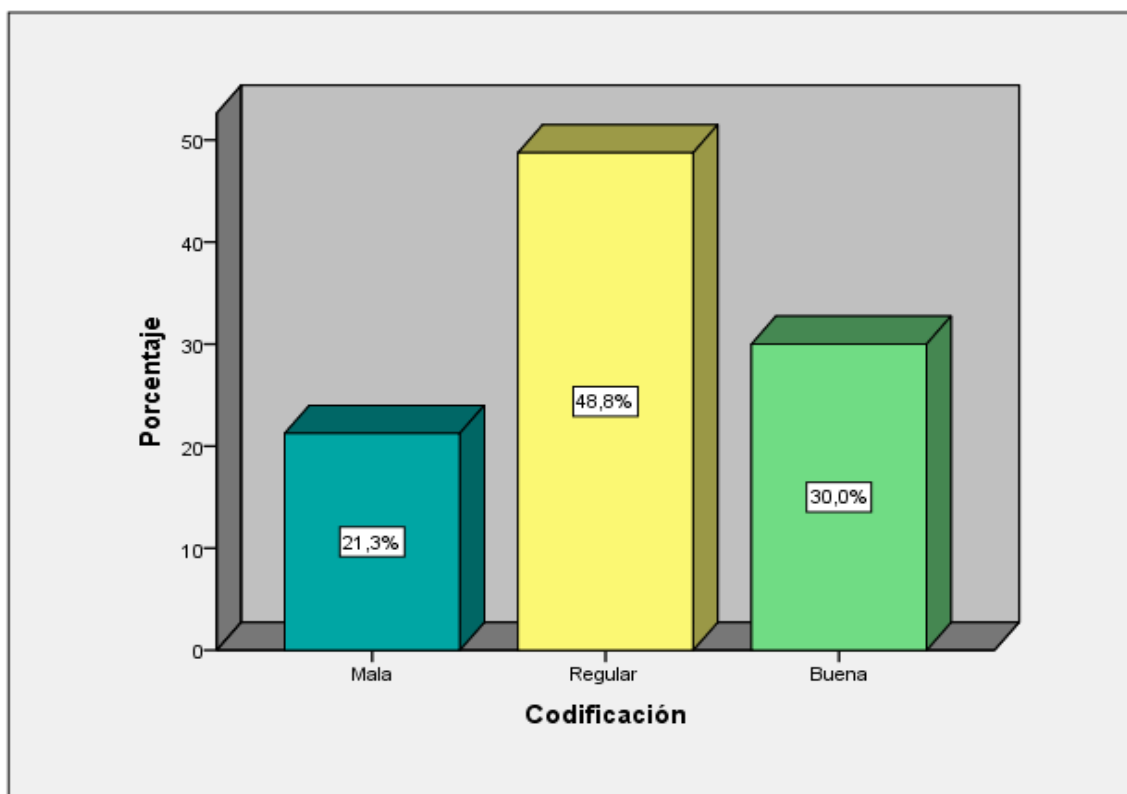


Figura 3. Percepción de codificación

Con respecto a la dimensión codificación el 48,8% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 30% señala que codificación es mala y el 21,3% de los estudiantes mantienen que la dimensión codificación es buena.

Tabla 9

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión recuperación.

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Mala	18	22,5%
	Regular	40	50%
	Buena	22	27,5%
	Total	80	100%

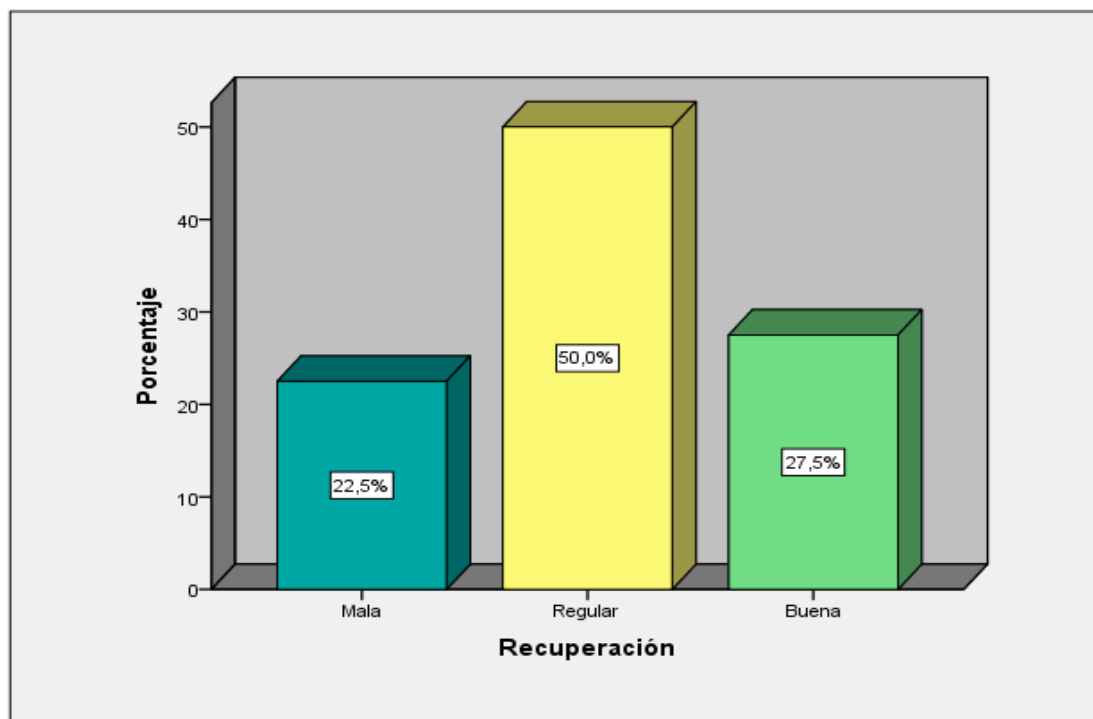


Figura 4. Percepción de recuperación

Con respecto a la dimensión recuperación el 50% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 27,5% señala que recuperación es mala y el 22,5% de los estudiantes mantienen que la dimensión recuperación es buena.

Tabla 10

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión apoyo.

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Mala	18	22,5%
	Regular	40	50%
	Buena	22	27,5%
	Total	80	100%

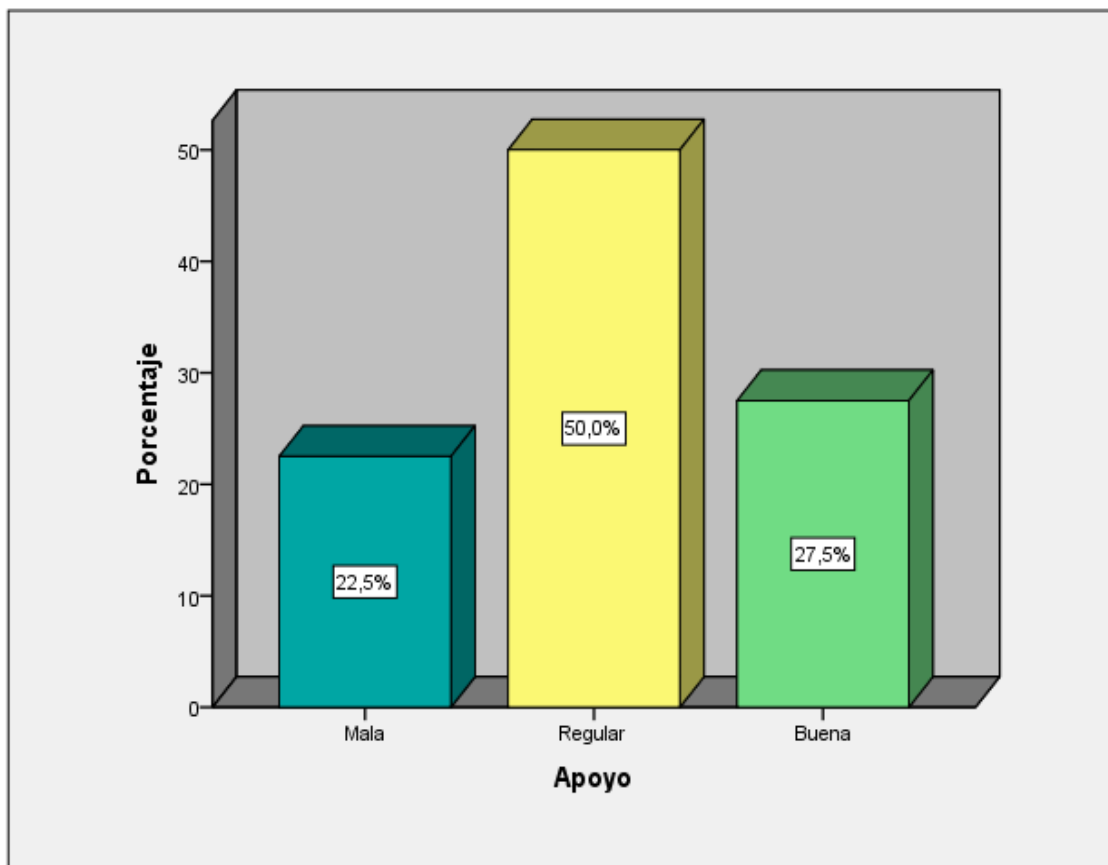


Figura 5. Percepción de apoyo

Con respecto a la dimensión apoyo el 50% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 27,5% señala que es buena y el 22,5% de los estudiantes mantienen que la dimensión apoyo es mala.

Tabla 11

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable comprensión lectora.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Inicio	21	26,3%
	Proceso	44	55%
	Logrado	15	18,8%
	Total	80	100%

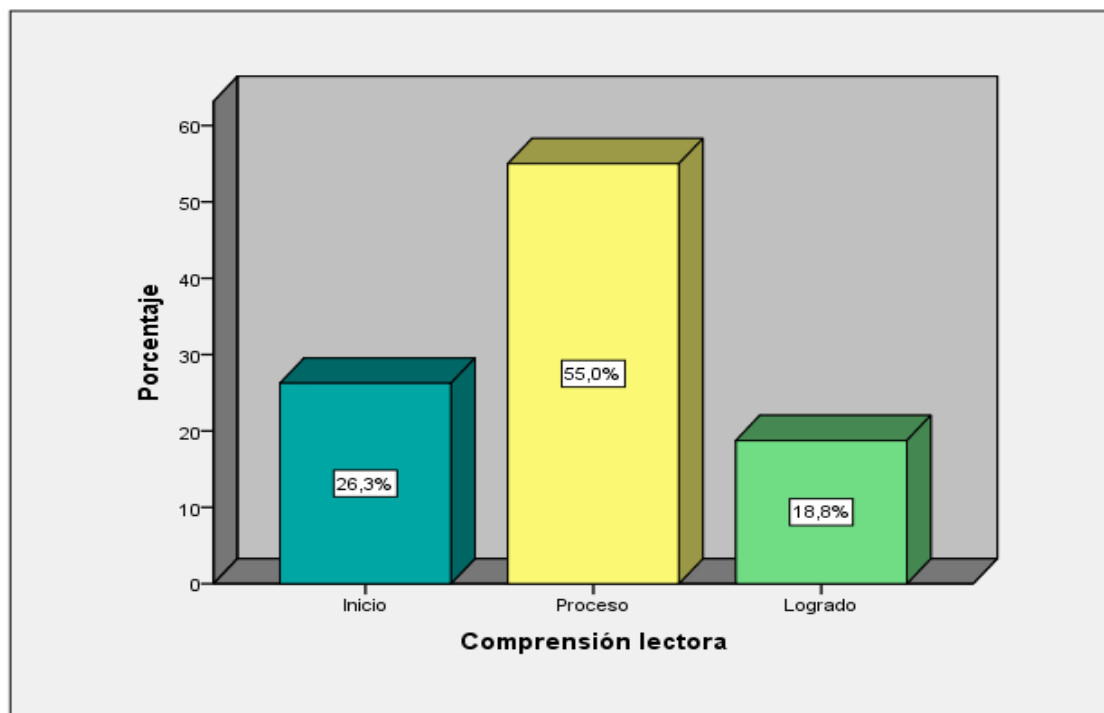


Figura 6. Percepción de comprensión lectora

Con respecto a la variable comprensión lectora el 55% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel proceso, el 26,3% señala que la comprensión lectora se encuentra en el nivel inicio y el 18,8% de los estudiantes mantienen el nivel logrado.

Tabla 12

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión literal.

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Inicio	30	37,5%
	Proceso	37	46,3%
	Logrado	13	16,3%
	Total	80	100%

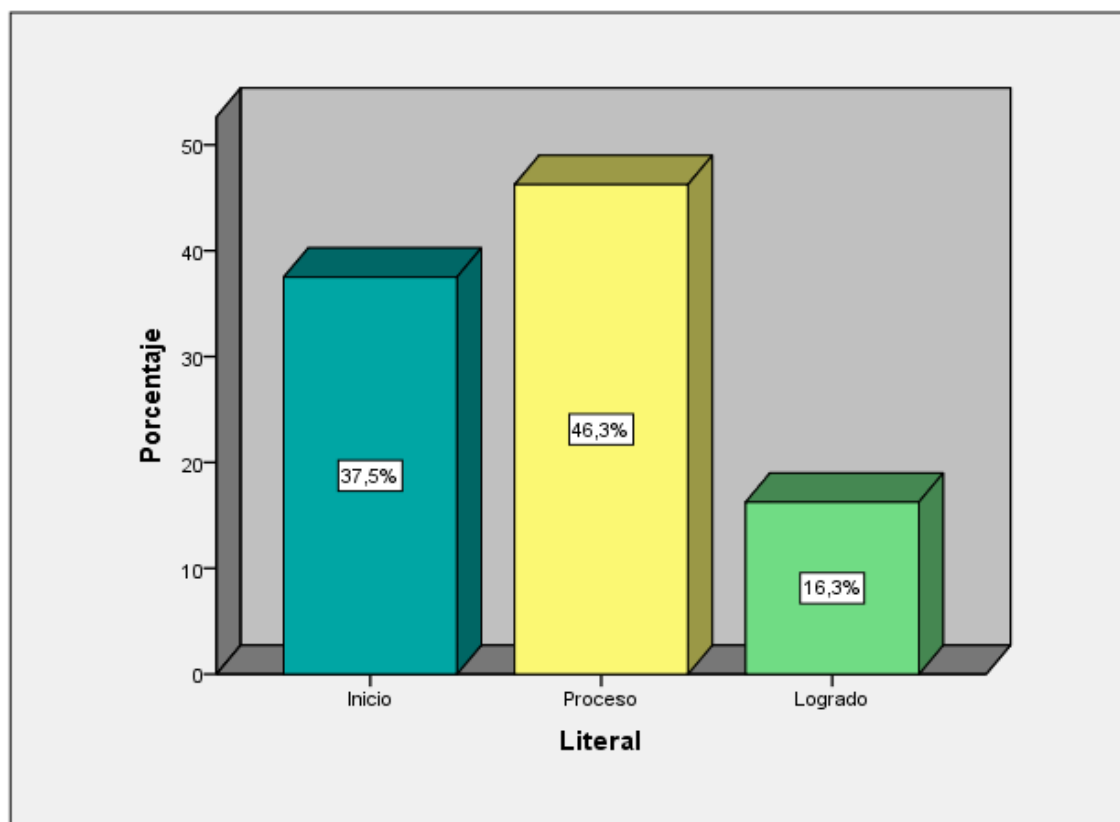


Figura 7. Percepción a literal

Con respecto a la dimensión literal el 46,3% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 37,5% señala que se encuentra en el nivel inicio y el 16,3% de los estudiantes mantienen que la dimensión literal se encuentra en el nivel logrado.

Tabla 13

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión inferencial.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Inicio	24	30%
	Proceso	33	41,3%
	Logrado	23	28,8%
	Total	80	100%

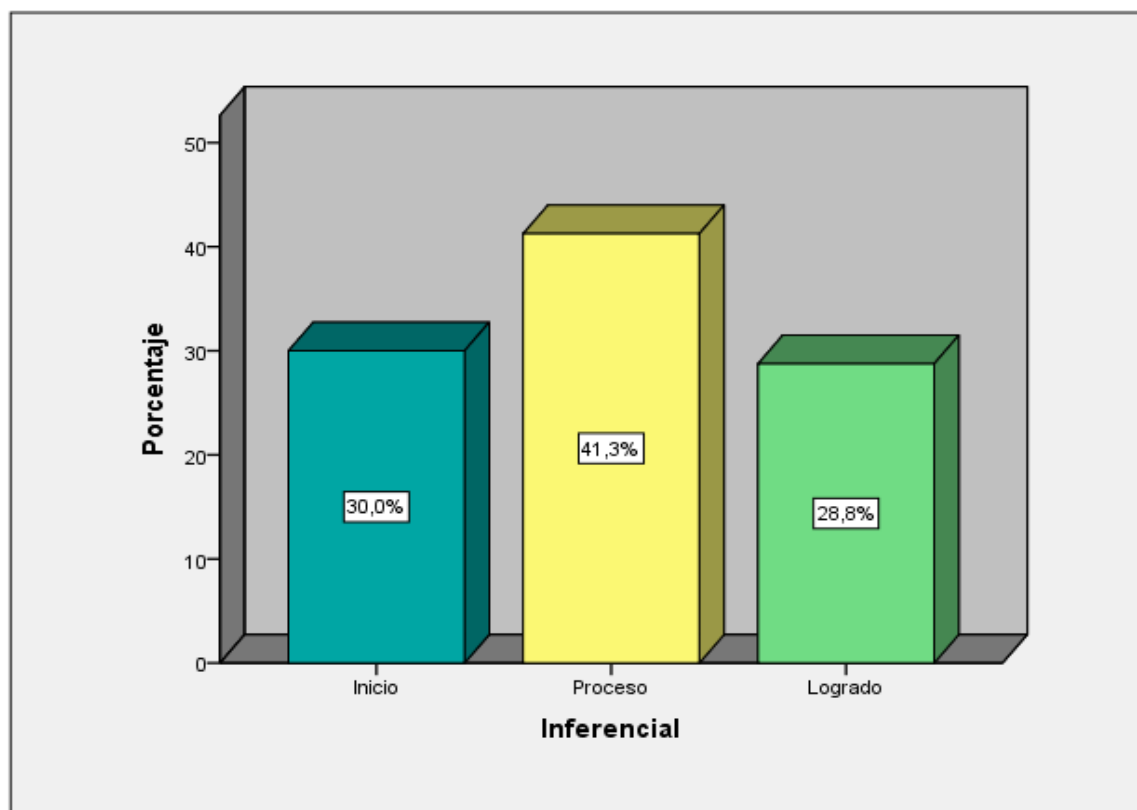


Figura 8. Percepción de la dimensión inferencial.

Con respecto a la dimensión inferencial el 41,3% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 30% señala que se encuentra en el nivel inicio y el 28,8% de los estudiantes mantienen que la dimensión inferencial se encuentra en el nivel logrado.

Tabla 14

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la dimensión criterial.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Inicio	21	26,3%
	Proceso	41	51,3%
	Logrado	18	22,5%
	Total	80	100%

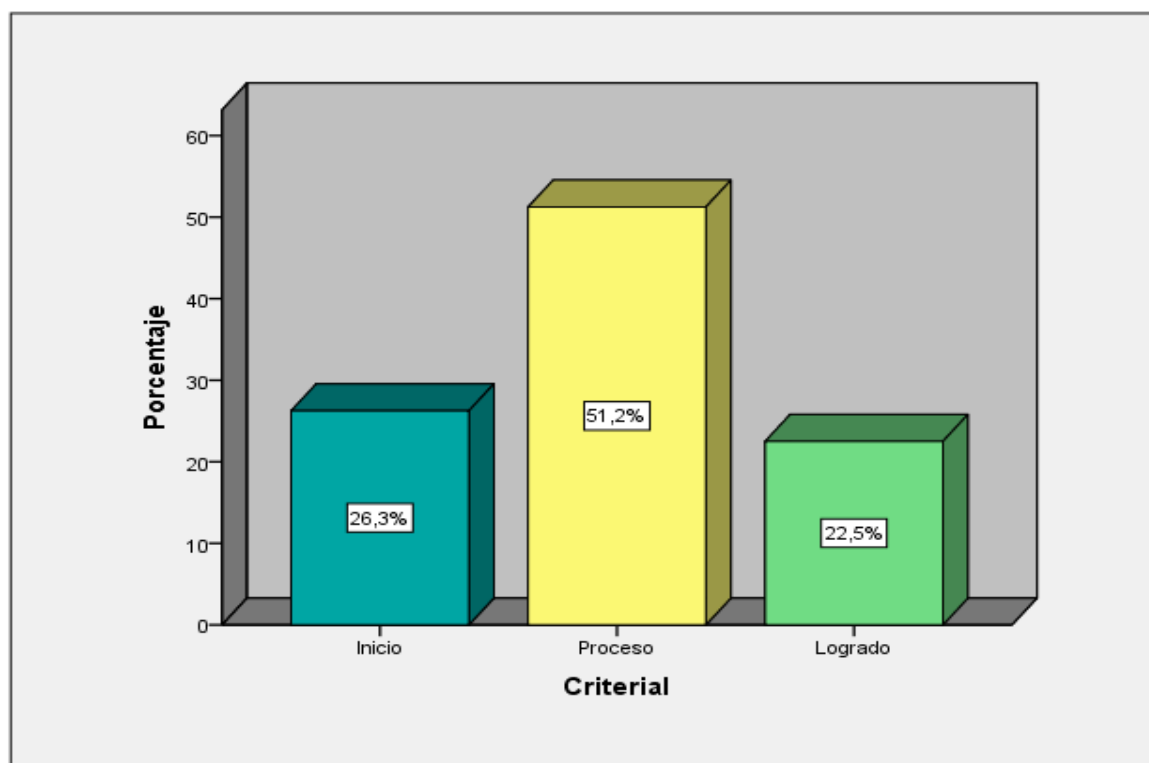


Figura 9. Percepción criterial.

Con respecto a la dimensión criterial el 51,2% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 26,3% señala que se encuentra en el nivel inicio y el 22,5% de los estudiantes mantienen que la dimensión criterial se encuentra en el nivel logrado.

Tabla 15

Frecuencia y porcentaje de la tabla de contingencia aprendizaje y la comprensión lectora.

		Comprensión lectora			Total
		Inicio	Proceso	Logrado	
Estrategias de aprendizaje	Mala	9 11.3%	10 12.5%	2 2.5%	21 26.3%
	Regular	7 8.8%	26 32.5%	8 10.0%	41 51.3%
	Buena	5 6.3%	8 10.0%	5 6.3%	18 22.5%
Total		21 26.3%	44 55.0%	15 18.8%	80 100.0%

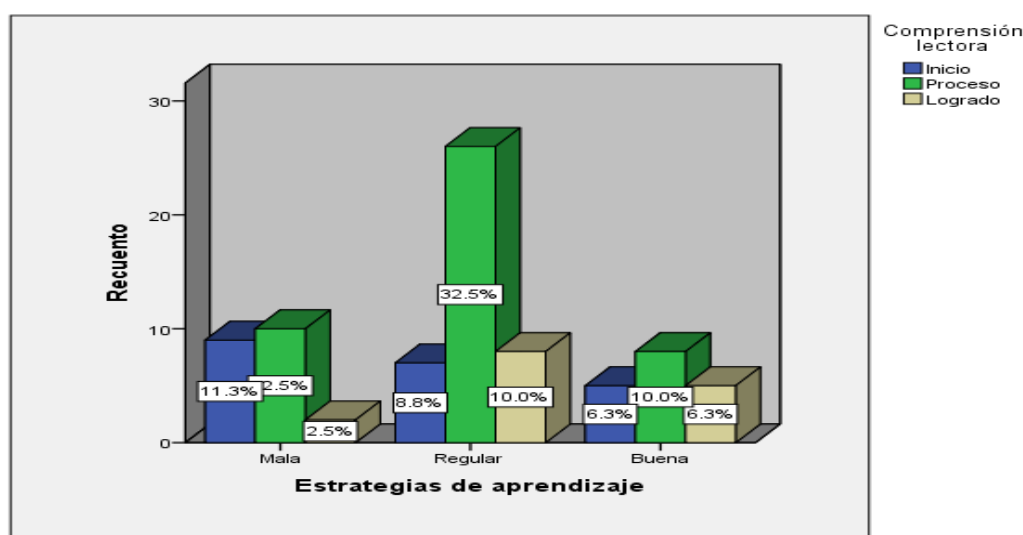


Figura 10. Percepción estrategia de aprendizaje y la comprensión lectora.

El 51,2% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 26,3% señala que la estrategias de aprendizaje es mala y el 22,5% de los estudiantes mantienen la estrategias de aprendizaje es buena y el 55% muestran que se encuentra en el nivel proceso, el 26,3% señala que la comprensión lectora se encuentra en el nivel inicio y el 18,8% de los estudiantes mantienen el nivel logrado.

Tabla 16

Frecuencia y porcentaje de la tabla de contingencia aprendizaje y la comprensión literal.

		Literal			Total
		Inicio	Proceso	Logrado	
Estrategias de aprendizaje	Mala	9 11.3%	12 15.0%	0 0.0%	21 26.3%
	Regular	15 18.8%	15 18.8%	11 13.8%	41 51.3%
	Buena	6 7.5%	10 12.5%	2 2.5%	18 22.5%
Total		30 37.5%	37 46.3%	13 16.3%	80 100.0%

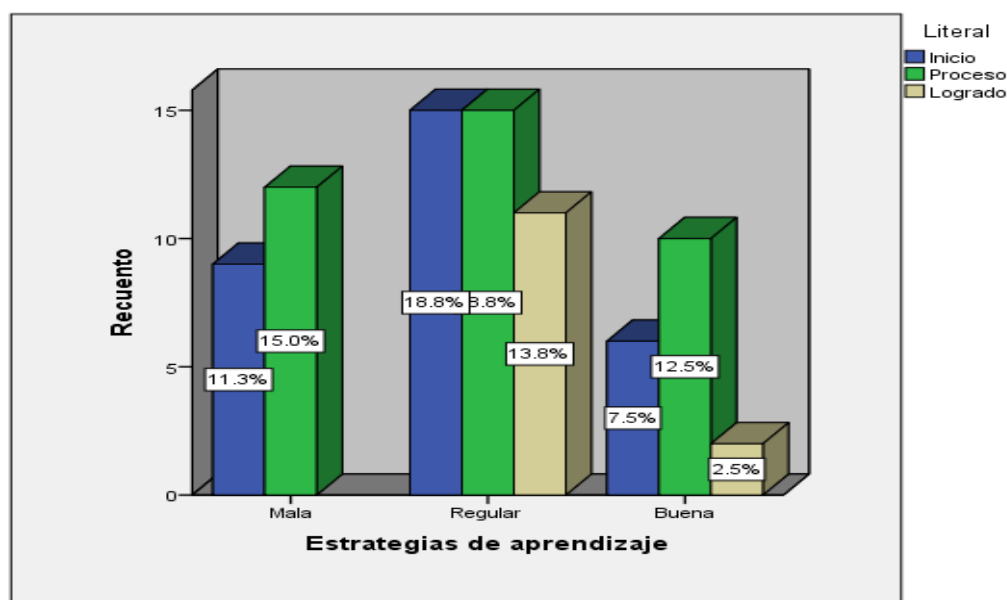


Figura 11. Percepción estrategia de aprendizaje y la comprensión literal.

El 51,2% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 26,3% señala que la estrategias de aprendizaje es mala y el 22,5% de los estudiantes mantienen la estrategias de aprendizaje es buena y el 46,3% muestran que se encuentra en el nivel regular, el 37,5% señala que se encuentra en el nivel inicio y el 16,3% de los estudiantes mantienen que la dimensión literal se encuentra en el nivel logrado.

Tabla 17

Frecuencia y porcentaje de la tabla de contingencia aprendizaje y la comprensión inferencial

		Inferencial			Total
		Inicio	Proceso	Logrado	
Estrategias de aprendizaje	Mala	5 6.3%	10 12.5%	6 7.5%	21 26.3%
	Regular	13 16.3%	16 20.0%	12 15.0%	41 51.3%
	Buena	6 7.5%	7 8.8%	5 6.3%	18 22.5%
Total		24 30.0%	33 41.3%	23 28.8%	80 100.0%

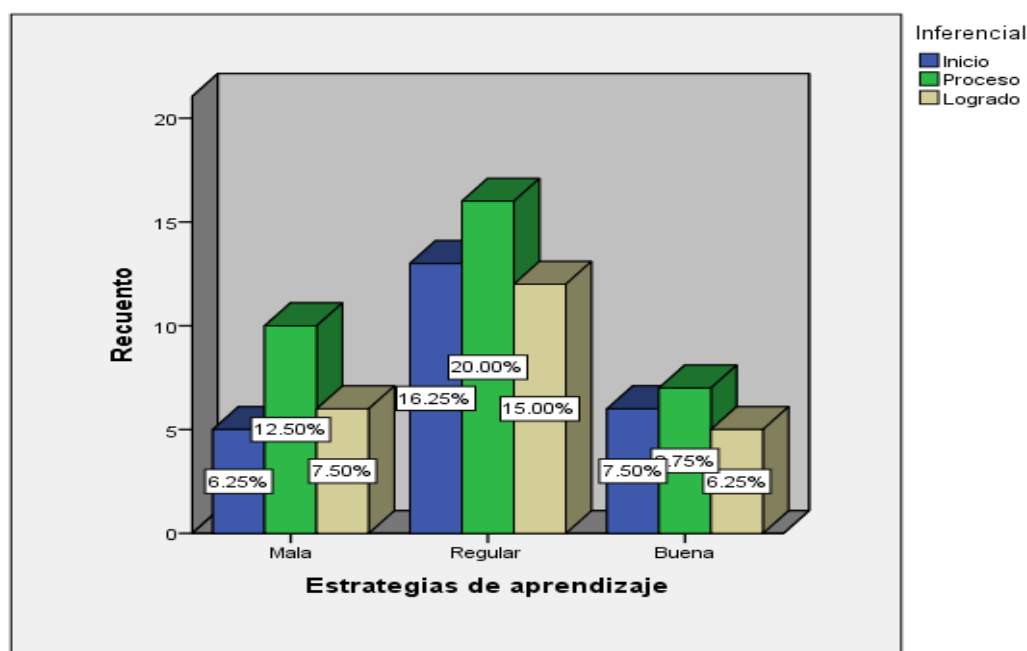


Figura 12. Percepción estrategia de aprendizaje y la comprensión inferencial.

El 51,2% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 26,3% señala que la estrategias de aprendizaje es mala y el 41,3% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 30% señala que se encuentra en el nivel inicio y el 28,8% de los estudiantes mantienen que la dimensión inferencial se encuentra en el nivel logrado.

Tabla 18

Frecuencia y porcentaje de la tabla de contingencia aprendizaje y la comprensión criterial

		Criterial			Total
		Inicio	Proceso	Logrado	
Estrategias de aprendizaje	Mala	6 7.5%	12 15.0%	3 3.8%	21 26.3%
	Regular	11 13.8%	21 26.3%	9 11.3%	41 51.3%
	Buena	4 5.0%	8 10.0%	6 7.5%	18 22.5%
Total		21 26.3%	41 51.3%	18 22.5%	80 100.0%

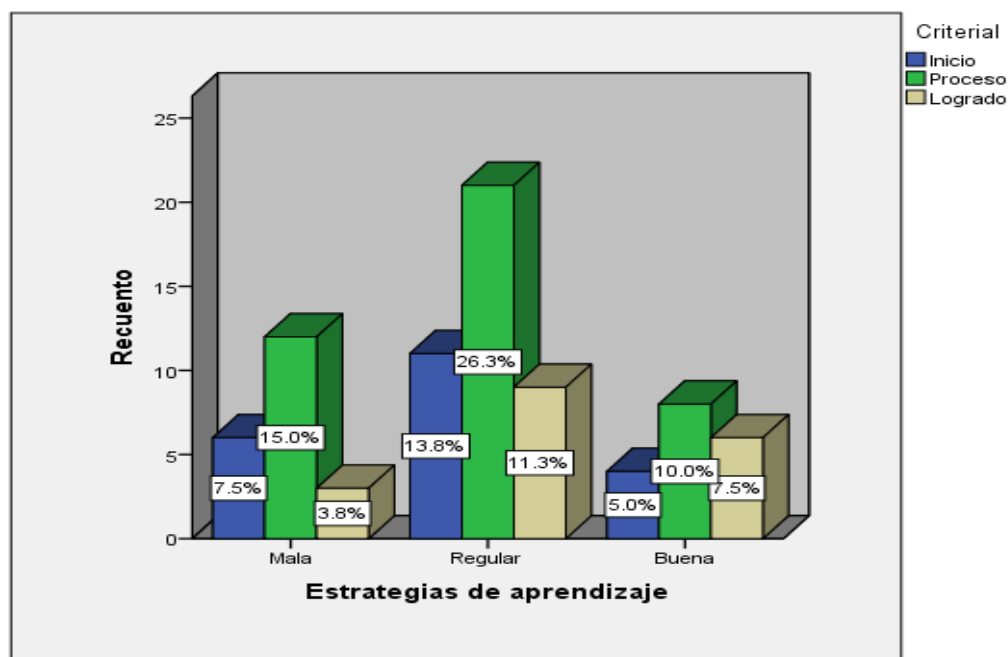


Figura 13. Percepción estrategia de aprendizaje y la comprensión criterial.

El 51,2% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 26,3% señala que la estrategias de aprendizaje es mala y el 51,2% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 26,3% señala que se encuentra en el nivel inicio y el 22,5% de los estudiantes mantienen que la dimensión criterial se encuentra en el nivel logrado.

3.2 Prueba de hipótesis general

Ho: Las estrategias de aprendizaje no se relacionan significativamente con la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla.

Ha: Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla.

Tabla 19

Relación de la muestra no paramétricas, según Rho Spearman significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

			Estrategias de aprendizaje	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,317**
		Sig. (bilateral)	.	,004
		N	80	80
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,317**	1,000
		Sig. (bilateral)	,004	.
		N	80	80

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

De los resultados anteriores comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.317; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor comprensión lectora. Así mismo comprobamos que existe una relación moderada de 31.7% entre ambas variables.

Al obtener un valor de significancia de $p(\text{sig})=0.004$ y es menor de 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que efectivamente las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Naciones Unidad Ventanilla.

Prueba de hipótesis específica 1:

Ho: Las estrategias de aprendizaje no se relacionan significativamente con la comprensión lectora literal en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla.

Ha: Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora literal en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla.

Determinando la correlación con Rho de Spearman:

A una confiabilidad del 95%, con una significancia de 0.05

Tabla 20

Relación de la muestra no paramétricas, según Rho Spearman significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión literal.

		Estrategias de aprendizaje		
			Literal	
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,282*
		Sig. (bilateral)	.	,011
		N	80	80
Literal	Literal	Coeficiente de correlación	,282*	1,000
		Sig. (bilateral)	,011	.
		N	80	80

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

De los resultados anteriores comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel literal de la comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.282; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor nivel literal de comprensión lectora. Así mismo comprobamos que existe una relación moderada de 28.2% entre ambas variables.

Al obtener un valor de significancia de $p=0.011$ y es menor de 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que efectivamente las estrategias de aprendizaje si mejoran significativamente la comprensión lectora literal en estudiantes de secundaria de la I.E. Naciones Unidas Ventanilla.

Prueba de hipótesis específica 2

Ho: Las estrategias de aprendizaje no se relacionan significativamente con la comprensión lectora inferencial en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas.

Ha: Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora inferencial en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas.

Determinando la correlación con Rho de Spearman:

A una confiabilidad del 95%, con una significancia de 0.05

Tabla 21

Relación de la muestra no paramétricas, según Rho Spearman significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión inferencial.

		Estrategias de aprendizaje		Inferencial
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,332**
		Sig. (bilateral)	.	,003
		N	80	80
Inferencial	Inferencial	Coefficiente de correlación	,332**	1,000
		Sig. (bilateral)	,003	.
		N	80	80

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

De los resultados anteriores comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.332; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor nivel inferencial de comprensión lectora. Así mismo comprobamos que existe una relación moderada de 33.2% entre ambas variables.

Al obtener un valor de significancia de $p=0.003$ y es menor de 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que efectivamente las estrategias de aprendizaje si mejoran significativamente la comprensión lectora literal en estudiantes de secundaria de la I.E. Naciones Unidas Ventanilla.

Prueba de hipótesis específica 3:

Ho: Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora criterial en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla.

Ha: Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora criterial en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla.

Determinando la correlación con Rho de Spearman:

A una confiabilidad del 95%, con una significancia de 0.05

Tabla 22

Relación de la muestra no paramétricas, según Rho Spearman significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión criterial.

		Estrategias de aprendizaje		
			aprendizaje	Criterial
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,324**
		Sig. (bilateral)	.	,003
		N	80	80
Criterial	Criterial	Coefficiente de correlación	,324**	1,000
		Sig. (bilateral)	,003	.
		N	80	80

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

De los resultados anteriores comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel criterial de la comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.324; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor nivel criterial de comprensión lectora. Así mismo comprobamos que existe una relación moderada de 32.4% entre ambas variables.

Al obtener un valor de significancia de $p=0.003$ y es menor de 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que efectivamente las estrategias de aprendizaje si mejoran significativamente la comprensión lectora criterial en estudiantes de secundaria de la I.E. Naciones Unidas Ventanilla.

IV. Discusión

En la parte descriptiva se arribó el 51,2% en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, muestran que se encuentra en el nivel regular, el 26,3% señala que la estrategias de aprendizaje es mala y el 22,5% de los estudiantes mantienen la estrategias de aprendizaje es buena y el 55% muestran que se encuentra en el nivel proceso, el 26,3% señala que la comprensión lectora se encuentra en el nivel inicio y el 18,8% de los estudiantes mantienen el nivel logrado. De los resultados anteriores comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.317; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor comprensión lectora. Así mismo comprobamos que existe una relación moderada de 31.7% entre ambas variables. Al obtener un valor de significancia de $p(\text{sig})=0.004$ y es menor de 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que efectivamente las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Naciones Unidad Ventanilla. Hay una coincidencia con la tesis de Paucar (2015) llegó a la conclusión de que los resultados alcanzados indicaron que la motivación para el estudio y las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. También hay una similitud con la tesis de Román y Gallegos (1994), citado por Treviños (2013), definió: Las estrategias de aprendizaje como el camino para desarrollar destrezas y actitudes por medio de contenidos y métodos. Desde esta perspectiva una estrategia constaría de destrezas, contenidos, métodos, actitudes y se orientaría al desarrollo de capacidades y valores en la formación de los estudiantes (p. 34). Es decir guía que sirve para orientarse para lograr el objetivo que desea. Asimismo la estrategia de aprendizaje potencia las habilidades, destrezas en el pensamiento y la inteligencia del estudiante de manera consciente, voluntaria e intencional al procesar la información.

De los resultados anteriores comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel literal de la comprensión lectora, existe una relación directa y moderada al obtener un valor de 0.282; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor nivel literal de comprensión lectora. Así mismo comprobamos que existe una relación moderada de 28.2% entre ambas variables. Al obtener un valor de significancia de $p=0.011$ y es menor de 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que efectivamente las estrategias de aprendizaje si mejoran significativamente la comprensión lectora literal en estudiantes de secundaria de la I.E. Naciones Unidas Ventanilla. Hay una semejanza con la tesis Soto (2013) llegó a la conclusión de que las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora en estudiantes de primaria de la I.E 1145 República de Venezuela ya que mediante la prueba de signos o también llamada prueba t, se obtuvo un valor $p = 0.00 < 0.05$ es decir una probabilidad de 95%, con un 5% de margen de error. Se basó a la teoría de Catalá (2001) sostuvo: Es el afirmación de todo aquello que visiblemente está presente en el tenor del texto, es aquel que permite distinguir las ideas principales y recordarla, determinar características de los personajes, reconocer secuencia de hechos, y dominio de vocabulario básico; lo cual es habitual en las aulas. (p.16)

De los resultados anteriores comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión lectora, existe una relación directa y moderada al obtener un valor de 0.332; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor nivel inferencial de comprensión lectora. Así mismo comprobamos que existe una relación positiva baja de 33.2% entre ambas variables. Al obtener un valor de significancia de $p=0.003$ y es menor de 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que efectivamente las estrategias de aprendizaje si mejoran significativamente la comprensión lectora literal en estudiantes de secundaria de la I.E. Naciones Unidas Ventanilla. Hay una coincidencia con la tesis de Calderon, Chuquillanqui y Valencia (2013) los resultados obtenidos concluyeron que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho – Chosica. Se halló también que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y el nivel literal de la

comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho- Chosica, 2013. De igual forma se halló que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y el nivel reorganizativo de la comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho - Chosica, 2013. Por otro lado se halló que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho - Chosica, 2013. Por último se halló que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I. E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho - Chosica, 2013. Se basó a la teoría de Catalá (2001) señaló: La comprensión inferencial consiste en revelar información no explícita en el texto, activando el saber previo del lector estas se dan antes de la lectura donde se formulan supuestos sobre el tema del texto, esto se puede realizar a partir de un título, de una imagen, o de palabras claves que proporciona el texto. Estas representaciones o supuestos se van aclarando o refutando durante la lectura demostrando si se confirman o rechazan; después de la lectura se realiza interrogantes para que el lector elabore conclusiones. (p.17)

De los resultados anteriores comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel criterial de la comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.324; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor nivel criterial de comprensión lectora. Así mismo comprobamos que existe una relación moderada de 32.4% entre ambas variables. Al obtener un valor de significancia de $p=0.003$ y es menor de 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que efectivamente las estrategias de aprendizaje si mejoran significativamente la comprensión lectora criterial en estudiantes de secundaria de la I.E. Naciones Unidas Ventanilla. Hay semejanza con la tesis de Camacho y Pinzón (2016) utilizó como instrumentos la entrevista, la encuesta, la observación directa, el análisis documental y el grupo focal; los instrumentos fueron validados por tres expertos docentes los cuales indicaron que los diferentes instrumentos diseñados cumplen con los objetivos propuestos y su aplicación permite caracterizar la situación del problema, identificar las diferencia, las

fortalezas y los aspectos por mejorar en la investigación. Los resultados obtenidos fueron positivos ya que indicaron que la estrategia diseñada promueve la libre expresión, anima a los estudiantes a leer y a compartir experiencias; plantea y organiza actividades intencionadas con el fin de construir lectores y propicia la conversación literaria sobre los textos seleccionados. Se basó a la teoría de Catalá (2001) sostuvo: El nivel crítico es la alineación de juicios críticos, con refutaciones de modo personal, a los actores del libro, el mensaje, un buen lector plantea deducciones, expresa argumentos y difunde juicios adecuados frente a un comportamiento, diferenciando un hecho de una opinión y emitiendo opiniones con respecto a las ideas del autor para llegar a constituir su tesis (p.17).

V. Conclusiones

Primera. En cuanto a la hipótesis general se ha comprobado que entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.317 mediante el estadístico Rho de Espearman; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor comprensión lectora. Así mismo comprobamos que existe una relación moderada de 31.7% entre ambas variables, que se puede mejorar con la aplicación correcta de las estrategias de aprendizaje.

Segunda. En lo referente a la hipótesis específica 1 comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel literal de la comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.282 mediante el estadístico Rho de Espearman; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor nivel literal de comprensión lectora. Se comprueba que existe una relación moderada de 28.2% entre ambas variables, lo que nos indica que se necesita aumentar el nivel de lectura de los estudiantes para que puedan comprender mejor lo que leen.

Tercera. En lo referente a la hipótesis específica 2 comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.332 mediante el estadístico Rho de espearman; es decir a mejor estrategias de aprendizaje mejor nivel inferencial de comprensión lectora. Se comprueba que existe una relación moderada de 33.2% entre ambas variables, situación que es mejor que el caso anterior porque se nota que existe buena comprensión literal, pero hay que trabajar en mejorar las conclusiones y las enseñanzas que dejan los textos.

Cuarta. En lo referente a la hipótesis específica 3 comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel criterial de la comprensión lectora, existe una relación positiva baja al obtener un valor de 0.324 mediante el estadístico Rho de Espearman; en el nivel criterial de comprensión lectora, nos indica que hay alumnos que se encuentran en un nivel adecuado y se tiene que poner como objetivo al que tienen que llegar sus otros compañeros de aula.

VI. Recomendaciones

- Primera. Se sugiere realizar investigaciones de diseño experimental que conlleven a desarrollar instrumentos de medición que permitan conocer la formación lectora y el desempeño lector de los estudiantes de la Educación Básica Alternativa antes de realizar las programaciones curriculares y plan anual para la implementación permanente de talleres no sólo de lectura sino además de redacción.
- Segunda. Se recomienda incluir en los programas de comprensión lectora diversas estructuras textuales con diferente grado de complejidad acordes a las necesidades de los estudiantes.
- Tercera. Se sugiere fomentar en los estudiantes el conocimiento y uso eficaz de las estrategias de aprendizaje en las diversas asignaturas de estudio, lo cual llevaría a desarrollar un mejor desempeño académico y estudiantes con las competencias necesarias para desarrollarse de manera autónoma
- Cuarta. Se recomienda a los entes encargados fomentar la práctica de estrategias metacognitivas en los estudiantes a fin de que sean internalizadas y difundidas en su práctica estudiantil y que ayuden a regular las experiencias metacognitivas.
- Quinta. Se sugiere a los directivos incentivar en los docentes formadores la capacitación y la práctica de la enseñanza estratégica enfatizando el manejo de estrategias de aprendizaje y de lectura a través de los contenidos de formación propuestos.

VI. Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Barturen, T. (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis para optar el Grado académico de Maestro en Educación. Mención en problemas de Aprendizaje). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Calderon, W., Chuquillanqui, G. y Valencia, F. (2013). *Las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho - Chosica, 2013*. (Tesis para obtener el Título de Segunda especialidad en la especialidad de Educación Primaria). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle, Lima-Perú.
- Camacho, T. y Pinzón, M. (2016). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria*. (Tesis para optar el grado de Magister en Educación). Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga – Colombia.
- Catalá, G.(2001). *Evaluación de la comprensión*. España: Graó.
- Carranza, G. (2014). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6° grado de primaria*. (Tesis para optar el grado de Maestría en Educación Básica). Universidad Pedagógica Nacional Morelia, Michoacan – México.
- Carrasco, S. (2014). *Metodología de la Investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos.

- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México D.F.: Mc. Graw-Hill Interamericana.
- Díaz, G. (2013). *Comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de La Perla alta y La Perla baja del Callao*. (Tesis para optar el Grado académico de Maestro en Educación mención de Evaluación y Acreditación de la Calidad en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú.
- Espin, F. (2013). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009-2010*. (Tesis para optar el Título de Magister en Docencia y Currículo). Universidad Técnica de Ambato, Ambato – Ecuador.
- Flores, K. (2013). Identificación de las estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los alumnos del sexto grado de educación primaria de la institución educativa nº 5077 “José Faustino Sánchez Carrión”- Ventanilla - Callao 2013.
- Gonzales, M. y Díaz, T. (2012). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Grao.
- Hamachek, D. (1987). *Encounters with the self*. New York. Holt, Rinehart y Wiston.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Ed Mac. Graw-Hill.
- Hernández, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. Primera edición. pp. 79-245. México. D.F. México: Paidós.
- Huambachano (2015). *Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación física de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzman y Valle”*. Tesis para optar el grado Académico de Doctor

en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzman y Valle”. Lima – Perú.

Lescano (2001). *Evaluación de la Comprensión lectora*. Seminario internacional de la catedra UNESCO: lectura, escritura y democracia. Expositor: Marta Lescano.

Llunitaxi M. (2013). *Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niños de cuarto a séptimo años de educación básica del Centro educativo Intercultural Bilingüe Humberto Vacas Gomez de la comunidad de Surupogios de la parroquia Guanujo, Cantón Guaranda, período 2012-2013*. (Tesis para optar el grado de Magister en Gerencia educativa). Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda- Ecuador.

Miller, N. (1976). *Theory and experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus-response generalization*. *Journal Abnormal Psychology*, 43, 155-178.

Monereo, C. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GRAO.

Muñoz, J. (2003). *Nuevos rumbos de la Pedagogía, El constructivismo, Módulo III Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Lima: San Marcos.

Palacios, L. (2015). *Mejoramiento de la Comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdova”*, (Tesis para optar el Título de Magister en Lingüística). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá – Colombia.

Paucar, H. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM*. (Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Psicología

con mención en Psicología Educativa). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú.

Pinzás, J. (2003), *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima – Perú.

Román, J. y Gallego, S. (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones S.A. Universidad Particular San Martín de Porres, Lima-Perú.

Román, M. y Díez, E. (2000). Revista Enfoques educacionales Vol. 2 *El Currículo como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos*. Universidad de Chile.

Rogers, C. (1968). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. [ISBN 978-950-518-157-5](https://doi.org/10.1016/S0165-1889(68)80005-5).

Consultado el 05-04-07.

Sánchez, D. (1988). *La aventura de leer*. Lima: Salesiana.

Sánchez C, y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Lima: San Marcos.

Soler J. y Alfonso, B. (1996). *Estrategias de aprendizaje Humano*. Valencia, España.

Solé (1998). *Estrategias de lectura*. Octava edición Madrid-Grao.

Soto (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación)

Smith, L. (1989). *Self – organizing processes in learning to learn words: Development is not induction*. Manwah: Lawrence Erlbaum.

VII. Anexos



Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión Lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla

Br. Rosa Caballero Liza

roxitael2015@hotmail.com

Universidad Cesar Vallejo

Resumen

El trabajo de investigación tuvo como objetivo principal determinar la forma en que se pueda mejorar el logro de la comprensión lectora en segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla, al observar que los docentes no aplican ningún tipo de estrategias en la enseñanza que imparten, situación que se refleja en los aprendizajes mínimos que adquieren los alumnos que no favorecen la comprensión lectora. El estudio fue de tipo no experimental y transversal, el diseño fue correlacional, apoyándose en el método hipotético deductivo; la población de estudio estuvo constituida por los estudiantes del segundo de secundaria, con un universo de 80 niños, siendo la muestra de tipo censal. Para la recopilación de datos se utilizó la Escala de Estrategias ACRA y el Cuestionario de Comprensión Lectora. Ambos instrumentos tienen validez internacional y han sido sometidos a juicio de expertos de la Universidad Cesar Vallejo. Para los resultados se utilizó la prueba de normalidad o de bondad de ajuste de Kolmogorov de Srmirnov de las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora respectivamente. Para contrastar las hipótesis, se empleó la estadística no paramétrica: Rho de spearman.

Los resultados obtenidos dieron como conclusión que entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y el nivel literal, estrategias de aprendizaje y el nivel inferencial y estrategias de aprendizaje y el

nivel criterial, existe una relación directa y significativa al obtener un valor de 0.317, 0.282, 0.332, y 0.324 entre las mencionadas variables.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, comprensión lectora.

Abstract

The main objective of the research work was to determine how the achievement of reading comprehension can be improved in the second year of secondary education at the United Nations Educational Institution of the UGEL window, observing that teachers do not apply any type of strategies in the teaching, a situation that is reflected in the minimum learning acquired by students who do not favor reading comprehension. The study was non-experimental and transversal, the design was correlational, based on the hypothetical deductive method; The study population was constituted by the students of the second year of high school, with a universe of 80 children, being the sample of census type. For the data collection, the ACRA Strategies Scale and the Reading Comprehension Questionnaire were used. Both instruments have international validity and have been submitted to the judgment of experts from the Cesar Vallejo University. For the results, the normality or goodness-of-fit test of Smirnov's Kolmogorov was used for the variables of learning strategies and reading comprehension, respectively. To test the hypothesis, the nonparametric statistic was used: Rho de Spearman.

The results obtained concluded that between strategies of learning and reading comprehension, learning strategies and the literal level, learning strategies and the inferential level and learning strategies and the criterial level, there is a direct and significant relationship to obtain a value of 0.317, 0.282, 0.332, and 0.324 between the mentioned variables.

Keywords: learning strategies, reading comprehension.

Introducción

Antecedentes internacionales

Diversos autores a nivel internacional han tratado sobre los temas de la Comprensión lectora y Estrategias de aprendizaje, así tenemos a Llumitaxi (2013), en *Ecuador*, Camacho y Pinzón (2016), en Colombia, Carranza (2014), en Michoacan, México, Palacios (2015), en Bogotá, Colombia, y por último Espin (2010), en Ambato – Ecuador.

Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional tenemos a Soto (2013), en la Universidad Particular San Martín de Porres, Paucar (2015), en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, *Lima*, Barturen (2012), en la Universidad San Ignacio de Loyola, Díaz (2011), en la Universidad San Ignacio de Loyola, y por último Calderon, Chuquillanqui y Valencia (2013), en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle.

Fundamentación teórica

Comprensión lectora

Lescano (2001) define:

La comprensión lectora consiste en un proceso interactivo entre un lector con un sistema cognitivo determinado y un texto escrito por un autor que, a su vez, posee un sistema cognitivo. El autor deja en su texto pistas o instrucciones acerca de cómo debe ser interpretado su mensaje (pp.10-11).

Parodi y Núñez (1999) afirman que:

La comprensión de un texto es entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo. Para elaborar una interpretación, el lector utiliza una amplia gama de estrategias lectoras, dada la diversidad de problemas a resolver, entre otros, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos, socio-culturales (p.93).

Según De Vega (1986) citado por Ugarriza (2006):

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

La construcción se elabora en base a la información que le propone el texto, pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector realiza con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar, pero el lector en un momento dado puede ir más allá del mensaje comunicado por el texto. (...), (pp 34-35).

Estrategias

Para Solé (1998):

Las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe; además de autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario (p.93).

Vemos en este estudio la importancia de las estrategias de aprendizaje porque aparte de los procedimientos si uno sabe aplicarlas en forma correcta en su experiencia personal logrará buenos resultados para el logro de sus metas.

Monereo (1999, p.14) definió a las estrategias de aprendizaje como procesos en los que el alumno toma decisiones, elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Es importante considerar las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y que es el análisis de estas situaciones particulares el que permite tomar decisiones para actuar de forma estratégica.

Huambachano (2015) indicó:

Las estrategias de aprendizaje fueron descritas, por primera vez dentro del marco de los estudios sobre el aprendizaje en general y su concepto forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender. (...) Estos recursos incluyen los necesarios procesos mentales, pero también otras formas de comportamiento y actuación, tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.), como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.) (p.31).

De acuerdo con Rigney (1999) citado por Huambachano (2015):

Las estrategias cognitivas son "las operaciones y los procedimientos que el estudiante utiliza para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimiento y ejecución". Asimismo, indica que las estrategias cognoscitivas involucran capacidades representacionales (como la lectura, imaginación, habla, escritura y dibujo), selectivas (como la atención y la intención) y auto direccionales (como la auto programación y el auto monitoreo). Se componen de dos partes: a) una tarea cognoscitiva orientadora, y b) una o más capacidades representacionales, selectivas o auto direccionales (p.34).

De acuerdo a los autores mencionados se puede afirmar la eficacia de estas estrategias en la aplicación de los procedimientos que los estudiantes utilizan y que sirven a los profesores para tomar decisiones concretas en cada caso específico y que aplicaran de acuerdo a cada situación de aprendizaje dependiendo de ciertas características propias de cada alumno.

1.3. Justificación

La presente investigación se realiza por la necesidad de establecer estrategias que permitirán a los estudiantes una mejor comprensión lectora la que generara un mayor aprendizaje y entendimiento de sus estudios.

Justificación teórica. La investigación con los datos obtenidos en los cuestionarios va a hacer posible determinar una relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora lo que permitirá tener una amplia gama entendimiento en este campo educativo, lo que nos ofrecerá nuevos horizontes de conocimientos relacionados con otras variables.

Justificación práctica. Al conocer las habilidades y destrezas de los alumnos en la comprensión lectora, los docentes podrán utilizar nuevas formas de enseñanza aprovechando las técnicas obtenidas y de esta forma lograr una mejor calidad de los aprendizajes y optimización del rendimiento de los mismos.

Justificación social. En el aspecto social el presente estudio nos podrá brindar herramientas para diseñar tácticas de prevención que les darán las capacidades para hacer frente a una sociedad cada vez más competitiva, ya que el dominio de la comprensión lectora influirá en la destreza para dominar otras materias y mejorara la comunicación de los estudiantes en beneficio de una mejor calidad educativa.

1.4 Problema de investigación

En la actualidad estamos en una etapa de cambio en diversos niveles sociales, la educación no está ajena a ello y una de las principales preocupaciones está enfocada en las pruebas de conocimiento que se dan tanto a nivel nacional como internacional, entre ellas las pruebas PISA, en las que el Perú ha participado con no muy buenos resultados, hemos mejorado, pero estamos rezagados en los últimos lugares. Los libros siguen en auge y desarrollo de acuerdo a las nuevas tecnologías, a diferencia de la capacidad lectora de muchos alumnos que se ve reflejado en el poco avance en todos los niveles educativos de nuestro país, tanto en el nivel primario, secundario y superior. Este estudio se desarrolló en el ámbito de la educación secundaria, entre los alumnos de la Institución educativa “Naciones Unidas”; de La UGEL ventanilla, los cuales provienen de diversas entornos familiares y sociales, cada uno de ellos posee diversos conocimientos y aptitudes con respecto a la comprensión lectora, para ello esta investigación se centra en determinar la relación de estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora de los alumnos y como estas ayudan y fortalecen las capacidades para la comprensión de textos.

Formulación del problema

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizajes con la comprensión lectora y sus dimensiones, en las estudiantes de la institución estatal Naciones Unidas, de la UGEL Ventanilla 2017?

Hipótesis

Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora y sus dimensiones, en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla.

Objetivos

Determinar que las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora y sus dimensiones, en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de la UGEL ventanilla.

Metodología

Las variables para el trabajo de investigación fueron: Estrategias de aprendizaje y Comprensión lectora.

Definición conceptual. Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción(p.14).

Definición conceptual. La comprensión lectora consiste en un proceso interactivo entre un lector con un sistema cognitivo determinado y un texto escrito por un autor que, a su vez, posee un sistema cognitivo (Lescano 2001, pp-10-11).

Tipo de estudio

Por la naturaleza de la investigación y las variables de estudio, la investigación se enmarcó en el diseño no experimental. El diseño realizado es de corte transversal-correlacional, en estudiantes del 2do año del nivel secundaria de la Institución educativa Naciones Unidas de Ventanilla, 2017

Población, muestra e instrumentos de recolección de datos

La población estuvo constituida por 80 estudiantes de la institución educativa Naciones Unidas de la UGEL de Ventanilla; La muestra fue la misma que la población por considerar que es una cantidad pequeña y de reducirse distorsionaría los resultados. Se utilizó el cuestionario como técnica para la aplicación de recolección de datos, siendo los instrumentos de investigación utilizados la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA y el Test de Comprensión lectora.

Métodos de análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos recogidos se utilizó la estadística descriptiva y la inferencial procesándose la información mediante los softwares Excel y SPSS 23, de donde se obtuvo el Alpha de Cronbach para la confiabilidad de los instrumentos, manejándose el Rho Spearman para correlación de los resultados.

Resultados

De la encuesta aplicada a los estudiantes del segundo de secundaria de la I.E. Naciones Unidas Ventanilla – 2017, se tiene el siguiente cuadro de resultados:

	Comprensión lectora	Adquisición de estrategias	Codificación	Nivel alto de recuperación	Apoyo
Alta	31%	33.5%	35%	32.5%	37.5%
Media	29%	35%	25%	30%	27.5%
Baja	40%	32.5%	40%	37.5%	35%

Niveles de	Comprensión lectora
Críterial	27.5%
Inferencial	13.5%
Literal	58.8%

Interpretación:

De la encuesta aplicada a los estudiantes en cuanto a la Comprensión lectora, se tiene que el 40% están en un nivel bajo y se necesita mejorar las estrategias de aprendizaje, el 31% ha alcanzado el nivel superior y el 29% está en un nivel medio de estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora. En cuanto a la Adquisición de estrategias se tiene que el 35% de los estudiantes está con un nivel medio de adquisición de estrategias de aprendizaje y con un poco de reforzamiento mejoraran el nivel de comprensión lectora, el 33.5% con un nivel alto debe mantener su situación y el 32.5% deben hacer un esfuerzo mayor para mejorar la comprensión lectora.

Para la codificación se tiene que el 40% de los estudiantes están en nivel bajo y se necesita un mayor esfuerzo para mejorar la comprensión lectora, el 35% tiene un

nivel alto y el 25% necesita un poco de reforzamiento para subir al nivel superior. En cuanto a un nivel alto de recuperación, se tiene que el 37.5% de los estudiantes está en el nivel superior de comprensión lectora, el 32.5% necesita un poco de reforzamiento y un 30% necesita un mayor apoyo de estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora.

Por último, se tiene que el 37.5% de los estudiantes han conseguido el máximo nivel de apoyo en comprensión lectora, el 35% con un poco de reforzamiento llegaran al nivel superior de apoyo de estrategias de aprendizaje y un 27.5% necesita un máximo reforzamiento para mejorar el nivel de apoyo de estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora.

Conclusiones

En cuanto a la hipótesis general se ha comprobado que entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, existe una relación directa y significativa al obtener un valor de 0.317 mediante el estadístico Rho de Spearman

Correlaciones		
estrategias de aprendizaje	Comprensión lectora	0,317 0.0004
estrategias de aprendizaje	Comprensión literal	0,282 0.011
estrategias de aprendizaje	Comprensión Inferencial	0,332 0.003
estrategias de aprendizaje	Comprensión Criterial	0,324 0.003

En lo referente a sus dimensiones comprobamos que entre estrategias de aprendizaje y el nivel literal, nivel Inferencial y nivel Criterial de la comprensión lectora, existe una relación directa y significativa al obtener valores de 0.282, de 0.332 y de 0.324 mediante el estadístico Rho de Spearman; es decir a mejores estrategias de aprendizaje mejor nivel literal, Inferencial y criterial de comprensión lectora.

Barturen (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis

para optar el Grado académico de Maestro en Educación. Mención en problemas de Aprendizaje). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú.

Calderon, Chuquillanqui y Valencia (2013). *Las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL 06, Lurigancho - Chosica, 2013.* (Tesis para obtener el Título de Segunda especialidad en la especialidad de Educación Primaria). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle, Lima-Perú

Camacho y Pinzón (2016). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria.* (Tesis para optar el grado de Magister en Educación). Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga - Colombia,

Carranza (2014). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6° grado de primaria.* (Tesis para optar el grado de Maestría en Educación Básica). Universidad Pedagógica Nacional Morelia, Michoacan – México.

Díaz (2011). *Comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de La Perla alta y La Perla baja del Callao.* (Tesis para optar el Grado académico de Maestro en Educación mención de Evaluación y Acreditación de la Calidad en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú.

Espin (2010). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009-2010.* (Tesis para optar el Título de Magister en Docencia y Currículo). Universidad Técnica de Ambato, Ambato – Ecuador.

Huambachano (2015). *Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación física de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzman y Valle".* Tesis para optar el grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzman y Valle". Lima - Perú

Lescano (2001). *Evaluación de la Comprensión lectora.* Seminario internacional de la catedra UNESCO: lectura, escritura y democracia. Expositor: Marta Lescano.

- Llunitaxi M. (2013). *Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niños de cuarto a séptimo años de educación básica del Centro educativo Intercultural Bilingüe Humberto Vacas Gomez de la comunidad de Surupogios de la parroquia Guanujo, Cantón Guaranda, período 2012-2013*. (Tesis para optar el grado de Magister en Gerencia educativa). Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda- Ecuador.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. (6ª. Ed.). Barcelona: Síntesis.
- Mozombite, P. (2017). *Diferencia de los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes del segundo grado de primaria de la IE N° 0101 "Luis Alvarado Bartra de Chazuta y la IE N° 0004 "Túpac Amaru" de Tarapoto, San Martín, 2017*. (Tesis para optar el Grado académico de Maestra en Educación mención en docencia y gestión educativa. Universidad Cesar Vallejo, Tarapoto-Perú.
- Palacios (2015). *Mejoramiento de la Comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba"*, (Tesis para optar el Título de Magister en Lingüística). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá - Colombia
- Parodi, G y Núñez, P. (1999) *¿Existe influencia de la variable económica en la comprensión del texto escrito?*. En Revista Lenguaje. N° 27, pp. 91-107. Cali: Universidad del Valle.
- Paucar, (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM*. (Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Psicología con mención en Psicología Educativa). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú.
- Solé (1998). *Estrategias de lectura*. Octava edición Madrid-Grao
- Soto (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación). Universidad Particular San Martín de Porres, Lima-Perú.

Ugarriza, N. (2006). *La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo*. Lima:Universidad de Lima.

ANEXO I

Título: "ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA COMPRESION LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA DE LA I.E. NACIONES UNIDAS VENTANILLA - 2017"

Matriz de consistencia									
Título: Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla.									
Autor: Br. Rosa Caballero Liza									
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores						
<p>Problema General:</p> <p>¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión literal en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión inferencial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión literal en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018..</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión inferencial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias de</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión literal en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.</p> <p>Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión inferencial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.</p> <p>Las estrategias de aprendizaje se relacionan</p>	Variable 1: Estrategia de aprendizaje			<p>1.Nunca (N)</p> <p>2.Casi nunca (CN)</p> <p>3.Algunas veces (AV)</p> <p>4.Casi Siempre (CS)</p> <p>5.Siempre (S)</p>	<p>Mala</p> <p>119 - 276</p> <p>Regular</p> <p>277 - 435</p> <p>Buena</p> <p>436 - 595</p>		
			Dimensiones	Indicadores	Ítems				
			Adquisición	<p>Repite términos en voz alta</p> <p>Copia el material objeto de aprendizaje</p> <p>Toma notas literales</p> <p>El subrayado</p>	1 - 20				
			Codificación	<p>Experimente la construcción del conocimiento</p> <p>Experimenta y aprecia múltiples perspectivas</p> <p>Incluye el aprendizaje en contextos reales y relevantes</p>	1 - 46				
			Recuperación	<p>Resume un texto</p> <p>Esquema</p> <p>Subrayado</p> <p>Cuadro sinóptico</p> <p>Red semántica</p> <p>Mapa conceptual</p> <p>Árbol ordenado</p> <p>Alto nivel de conciencia y control voluntario</p> <p>Indica la capacidad que el estudiante tiene para seguir el plan trazado</p>	1 - 18				
Apoyo		<p>Encargadas de verificar el proceso</p> <p>Se llevan a cabo durante y al final del proceso</p> <p>Verifica el proceso de aprendizaje</p>	1 - 35						

¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión criterial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018?	aprendizaje y la comprensión criterial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.	significativamente con la comprensión criterial en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla, 2018.		Mejoran la eficacia de aprendizaje Mejorando las condiciones en las que se produce			
			Variable 2: Comprensión lectora				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
			Literal	Comprende las Ideas tal y como se presentan. Relaciona el Texto que lee. Revela su punto de vista con Claridad.	Del 1 al 7	Escala ordinal No (0) Si (1)	Inicio 0 - 5 Proceso 6 - 12 Logrado 13 - 20
Inferencial	Deduce las ideas y saca sus propias conclusiones. Conoce las clases de textos. Comprende el mensaje del texto.	Del 8 al 14					
Criterial	Formula nuevos conceptos a partir de las ideas leídas. Reformulas conceptos críticos. Identifica aptitudes que tienen los personajes.	Del 15 al 20					
Nivel - diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar			
Nivel: Descriptivo correlacional Diseño: No experimental de corte y transversal	Población censal: Está constituido por 80 estudiantes	Variable 1: Estrategia de aprendizaje Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Autor: Román y Gallegos (1994) Año: 2018 Monitoreo: Individual Ámbito de Aplicación: Institución Educativa Naciones Unidas Forma de Administración:		DESCRIPTIVA: Análisis descriptivo simple - Presentación en tablas de frecuencia y figuras - Interpretación de los resultados			

<p>Método: Hipotético - deductivo</p>		<p>Variable 2: Comprensión lectora Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Autor: Catalá (2001) Año: 2018 Monitoreo: Individual Ámbito de Aplicación: Institución Educativa Naciones Unidas. Forma de Administración:</p>	<p>- Conclusiones</p> <p>INFERENCIAL:</p> <p>Contrastación de hipótesis: Mediante el estadístico inferencial no paramétrico Rho de Spearman</p>
--	--	---	--

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO:**ACRA ESCALAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Edad: Sexo: Año y Sección:

Estimado estudiante:

Esta escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida del texto. Cuando están estudiando cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia algunas puede que no la hayas utilizado Lee con atención cada una de las preguntas y responde con la verdad. Marca en la hoja de respuesta la letra que se ajuste a la frecuencia que usas; solo así se obtendrá un diagnóstico real de la relación con tus profesores, para que así mejoren su rol dentro del aula y tú puedas aprender mejor. No dejes ninguna pregunta sin contestar. Recuerda que es anónimo.

A: Nunca o casi nunca. B: Algunas veces C : Bastantes veces D: Siempre o casi siempre
--

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

15.	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				
16.	Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mí mismo sobre el tema.				
17.	Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.				
18.	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				
19.	Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.				
20.	Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección, descanso y luego la repaso.				

	A	B	C	D
ESCALA II ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN				
1. Cuando estudio, organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.				
2. Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
3. Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.				
4. Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.				
5. Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.				
6. Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.				
7. Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
8. Discuto o comparo con los compañeros, los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.				
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.				
11. Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.				
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.				
13. Al estudiar utilizo mi imaginación y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.				
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.				
15. En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto o suceso), con lo que estoy aprendiendo.				
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.				
17. Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.				
18. Procuero encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.				
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.				
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				
22. Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				
23. Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.				
24. Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.				
25. Procuero aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o hojas aparte.				
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.				
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio.				
30. Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.				
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				

32.	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				
33.	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio				
34.	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.				
35.	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.				
36.	Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.				
37.	Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).				
38.	Diseño secuencias, esquemas, mapas para relacionar conceptos de un tema.				
39.	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.				
40.	Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.				
41.	Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.				
42.	Dedico un tiempo de estudio para memorizar los resúmenes o diagrama, es decir, lo esencial de cada tema o lección.				
43.	Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos, para fijar o memorizar datos.				
44.	Construyo "rimas" para memorizar listados de términos o conceptos				
45.	Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.				
46.	Aprendo términos no familiares, elaborando una "palabra-clave" que sirva de puente.				

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

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

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

Por favor, comprueba que has marcado todas tus respuestas. Gracias por tu colaboración.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

TEXTO I

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7:

Rehabilitación de elefantes

El Orfanato de Elefantes de Nairobi es el centro de rescate y rehabilitación de elefantes huérfanos con más éxito del mundo. El orfanato acoge elefantes de toda Kenia, muchos de ellos víctimas de la caza furtiva o de los conflictos entre animales y humanos, y ahí los cuidan hasta que superan la edad lactante. Una vez que están curados y recuperados, los trasladan a más de 160 kilómetros al sudeste, a uno de los dos centros de acogida del Parque Nacional del Tsavo. Allí, cada uno a su ritmo, entre los ocho y diez años, vive hasta lograr la transición gradual de vuelta al medio natural que lo vio nacer.

La situación de los elefantes es tan extrema que su peor enemigo —el ser humano— es también su única esperanza. Esta paradójica situación condujo a crear el orfanato para elefantes en 1987. Acoger una cría de elefante huérfana representa un gran desafío porque estos animales son completamente dependientes de la leche materna durante los dos primeros años de su vida. Hace algunos años no se lograba criar y sacar adelante a ningún huérfano menor de un año porque los cuidadores no encontraban una fórmula adecuada que fuese equivalente a la calidad nutricional de la leche materna de elefante.



Conscientes de que esta leche tiene un alto contenido en grasa, los encargados del orfanato añadieron nata y mantequilla a la mezcla, pero a las crías les costaba digerirla y morían enseguida. Entonces cambiaron a una leche sin grasa que los elefantes digerían mejor, pero que no los alimentaba suficiente, por lo que iban perdiendo peso hasta morir. Finalmente lograron elaborar una mezcla precisa que contenía leche en polvo para bebés humanos y leche de coco.

El segundo logro fue fomentar los vínculos familiares ya que una familia de elefantes es, en esencia, un organismo extenso y sensible. Los jóvenes se crían en el seno de una estructura matriarcal de cuidadoras atentas y cariñosas que empieza por la madre biológica y se extiende hasta incluir hermanas, primas, tías, abuelas y amigas de confianza.

Estos vínculos son reforzados por un complejo sistema de comunicación. Cuando están cerca unos de otros, los elefantes usan un amplio registro de vocalizaciones, desde sonidos sordos muy bajos hasta gritos y barridos agudos, además de un repertorio de señales visuales. Expresan diversas emociones con la trompa, las orejas, la cabeza y la cola. Cuando necesitan comunicarse a mayor distancia utilizan unos potentes gritos de baja frecuencia que los demás elefantes pueden oír a más de un kilómetro y medio.

Tras la muerte de un elefante, los miembros de su familia muestran signos de dolor y tienen un comportamiento ritualista, intentan levantar el cuerpo del elefante muerto y lo cubren con tierra y maleza. Los elefantes pueden pasarse meses, incluso años, visitando los restos de sus muertos, tocándolos con la trompa y creando sendas para visitar los cadáveres.

Lo que hace tan excepcional el momento actual, en la larga y tensa historia de las relaciones entre elefantes y humanos, es que la ciencia está comprobando la extraordinaria inteligencia de estos animales. Los estudios muestran que la estructura del cerebro del elefante es muy similar a la de los humanos.

Fuente: National Geographic. Octubre 2011. Adaptación.

1. Juan, un estudiante de segundo grado de secundaria, leyó el texto y opinó que es necesaria la labor que cumple el orfanato de elefantes en Nairobi. De acuerdo con el texto, ¿Cuál de las siguientes razones sustentaría la opinión de Juan?
 - a) Permite prepararlos para los espectáculos de circo.
 - b) Permite crear lazos familiares inexistentes cuando eran huérfanos.
 - c) Permite recuperarlos para ser utilizados como medios de transporte eficaces.
 - d) Es una labor que suele realizarse en muchas partes del mundo.

2. ¿Cuál es la idea que sintetiza mejor el primer párrafo del texto?
 - a) Traslado de los elefantes rehabilitados desde el Orfanato de Nairobi.
 - b) Características de los animales protegidos en el Parque Nacional de Tsavo.
 - c) Diferencias entre el Parque Nacional del Tsavo y el Orfanato de Nairobi.
 - d) Proceso de rehabilitación de los elefantes realizado en el orfanato de Nairobi.

3. En el fragmento: *“la situación de los elefantes es tan extrema que su peor enemigo –el ser humano- es también su única esperanza. Esta paradójica situación condujo a crear el orfanato para elefantes en 1987”*, ¿qué palabra reemplaza a paradójica sin alterar el significado del texto?
 - a) Contradictoria.
 - b) Irrepetible.
 - c) Inevitable.
 - d) Optimista.

4. De acuerdo al texto, se considera exitoso el orfanato de elefantes porque:
 - a) Es el centro de protección animal más grande del mundo.
 - b) Es un Parque Nacional que prohíbe la caza indiscriminada de elefantes.
 - c) Logra reconstruir el alimento preciso y los vínculos familiares de los elefantes.
 - d) Traslada animales heridos desde un parque a otro a través de grandes distancias.

5. De acuerdo al último párrafo, ¿qué información destaca el autor?
 - a) El rol de la ciencia en el estudio de los elefantes.
 - b) La difícil relación que han tenido los hombres con los elefantes.
 - c) Los estudios que demuestran la excepcional superioridad del elefante.
 - d) La similitud de la estructura cerebral entre el elefante y el ser humano.

6. En el párrafo cinco, la palabra sendas puede reemplazarse por:
 - a) Viajes.
 - b) Rutas.
 - c) Atajos.
 - d) Huellas.

7. ¿De qué estaba hecha la mezcla con que lograron alimentar a los elefantes?
 - a) Nata y mantequilla.
 - b) Leche de elefante y grasa.
 - c) Grasa y nutrientes artificiales.
 - d) Leche en polvo y leche de coco.

TEXTO II

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14:




Foto. Daniel de la Rosa

**LOS PUMAS SON NUESTRA FAUNA. NO SON PLAGA.
Solo atacan ovejas cuando nosotros
transformamos su hábitat para el cultivo y cazamos
sus presas naturales (ñandú, ciervo, guanaco).**

No permita la caza libre de este mamífero

PROTEJAMOS AL PUMA

FNAweb.org

8. En el texto, ¿qué función cumple la imagen del puma?
- Mostrar que los pumas no son una plaga.
 - Denunciar la caza indiscriminada de este animal.
 - Sensibilizar a la gente para que cuide a este felino.
 - Ejemplificar la grave situación en que se encuentran los pumas.
9. Un cazador de pumas justifica su acción señalando que son una plaga que mata a sus ovejas. De acuerdo con el texto ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sustentaría su opinión?
- El hombre ha invadido el hábitat natural del puma.
 - Algunas ovejas no pueden defenderse solas.
 - La caza de pumas es un deporte nacional.
 - Los pumas matan a sus ovejas que son el sustento de sus familias.

10. En el texto, la palabra cazamos es sinónimo de:

- a) Atropellamos.
- b) Casamos.
- c) Atrapamos.
- d) Enlazamos.

11. De acuerdo al texto, la expresión: “*No permita la caza libre de este mamífero*” es una:

- a) Opinión.
- b) Reflexión.
- c) Obligación.
- d) Sugerencia.

12. Las ovejas son atacadas por los pumas porque:

- a) Reemplazan a su alimento natural.
- b) Forman parte de su dieta habitual.
- c) Son más fáciles de cazar.
- d) Constituyen una plaga.

13. Según el texto, el ñandú, el ciervo y el guanaco son:

- a) Una plaga que abunda en la cordillera.
- b) El alimento natural del puma.
- c) Mamíferos que se alimentan de ovejas.
- d) Animales en extinción.

14. ¿Cuál es el significado de hábitat en el contexto del afiche?

- a) Lugar natural donde habita el puma.
- b) Lugar construido por el hombre para cercar a los pumas.
- c) Preciso momento cuando se cazan pumas.
- d) Preciso momento en que se invade la guarida de los pumas.

TEXTO III

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20:

Amelia Earhart, Heroína de la aviación

Amelia Mary Earhart nació en Atchison, Kansas, el 24 de julio de 1897. Se hizo famosa por ser la primera mujer en realizar la travesía de cruzar sola en un avión el océano Atlántico y la primera persona en volar con éxito entre la isla de Hawaii y el territorio continental de Estados Unidos. Además, intentó el primer viaje aéreo alrededor del mundo sobre la línea ecuatorial.

A los 10 años vio su primer aeroplano en una feria del Estado de Iowa y dijo: *“Era una cosa hecha de cables oxidados y madera, nada interesante”*. Sin embargo, en 1920 asistió a un espectáculo aéreo en Long Beach y quedó prendada de los aviones. Con un casco y guantes subió a bordo de un biplano con la cabina abierta y voló durante 10 minutos sobre Los Ángeles. Desde ese momento comenzó a recibir clases de vuelo.

En octubre de 1922, Amelia comenzó a participar en vuelos en un intento de romper récords logrando la máxima marca de altitud para una mujer: 4.000 metros. Durante el año 1925, Amelia se unió a la sede de la Asociación Aeronáutica Nacional y en este periodo aprovechó todas las oportunidades para promocionar la aviación, especialmente entre las mujeres, y se convirtió en la figura habitual de las columnas de los periódicos.

El 26 de abril de 1927, Amelia recibió una llamada que cambió su vida: el capitán H.H. Railey le preguntó si aceptaba el reto de atravesar el Atlántico con un avión. El 3 de junio de 1928 se convirtió en la primera mujer en cruzar el Atlántico como pasajera. Y después, en 1932, se hizo mundialmente conocida ya que fue la primera mujer que realizó en solitario la travesía, igualando la hazaña realizada, en 1927, por Charles A. Lindbergh.

Diez años más tarde aceptó un nuevo desafío: intentaría dar la vuelta al mundo por una ruta distinta a la habitual. Acompañada por el capitán estadounidense Frederick J. Noonan, volaría alrededor del Globo siguiendo la línea del Ecuador con un avión bimotor.

Despegaron de Miami el 1 de junio de 1937. Su ruta la llevó a través de Puerto Rico y el extremo nordeste de Sudamérica, más tarde a África y el Mar Rojo. Desde allí realizó un vuelo sin escalas hacia la India, vuelo inédito en la historia de la aviación.

Estando en la India, cuando aún le quedaban más de 11.000 Km. para terminar su viaje, tuvo que esperar varios días debido al mal tiempo y a que enfermó gravemente. Una vez recuperada despegó en dirección a Australia donde envió los paracaídas de regreso porque pensó que no serían necesarios durante el resto del viaje.

Desde Australia partió hacia Nueva Guinea. El 2 de julio de 1937 salió desde este lugar sobrevolando el Océano Pacífico. Estableció su último contacto por radio a las 20:00 horas con un buque guardacostas estadounidense, mientras se dirigía a la isla Howland. Su avión desapareció en algún lugar del océano, en medio de un temporal cuando realizaba la penúltima etapa de su viaje. A pesar del despliegue y el dinero invertido en su búsqueda, nunca se encontró rastro alguno de Amelia, ni de su avión.

Amelia, frecuentemente entre sus viajes, le enviaba cartas a su esposo. En una de ellas escribió: *“Por favor, debes saber que soy consciente de los peligros, quiero hacerlo porque lo deseo. Las mujeres deben intentar hacer cosas como lo han hecho los hombres. Cuando ellos fallaron, sus intentos deben ser un reto para otros”*.

Fuente: www.vidasfamosas.com (Adaptación).

15. En la carta que Amelia envía a su esposo, le escribe: *“Las mujeres deben intentar hacer cosas como lo han hecho los hombres”*. La estudiante Rosita ha manifestado su acuerdo con esta afirmación. Según el texto, ¿Cuál de las siguientes razones fundamentaría la posición de Rosita?
- a) Las mujeres y los hombres no tienen las mismas capacidades.
 - b) Las mujeres tienen más capacidades que los hombres.
 - c) Existen claras diferencias entre varones y mujeres.
 - d) Las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres.
16. ¿Qué hazaña le otorgó fama mundial a Amelia Earhart?
- a) Fue la primera piloto mujer que cruzó en solitario el Atlántico.
 - b) Realizó un vuelo inédito sin escalas desde el Mar Rojo hasta la India.
 - c) Logró la máxima marca de altitud para una mujer con más de 4,000 metros.
 - d) Voló con éxito entre la isla Hawaii y el territorio continental de Estados Unidos.
17. En el fragmento *“Sin embargo, en 1920 asistió a un espectáculo aéreo en Long Beach y quedó cautivada con los aviones.”* La palabra subrayada, podría reemplazarse por:
- a) Desconcertada.
 - b) Enloquecida.
 - c) Sorprendida.
 - d) Encantada.
18. ¿Qué sensación provocó en Amelia su primer encuentro con los aviones?
- a) Molestia.
 - b) Cansancio.
 - c) Desinterés.
 - d) Desagrado.
19. Amelia se contactó por última vez con:
- a) Su esposo.
 - b) El capitán Noonan.
 - c) Un buque estadounidense.
 - d) Una radio de la isla Howland.
20. De acuerdo al texto, ¿qué era lo más importante en la vida de Amelia?
- a) Conseguir múltiples fondos para cruzar el océano Atlántico.
 - b) Romper el récord, logrando la máxima marca de altitud.
 - c) Ser una reconocida y destacada miembro de la Asociación Aeronáutica Nacional.
 - d) Realizarse como piloto de aviación e impulsar el rol de la mujer en este ámbito.

Anexo Carta de presentación a Colegio



Escuela de Posgrado

"Año del Buen Servicio al Ciudadano"

Lima, 01 de setiembre de 2017

Carta P. 0934-2017-EPG-UCV-LNP

Hernan Dominguez Egusquiza
Director de la I.E. "Naciones Unidas" N°5094

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **Rosa María Caballero Liza** identificada con DNI N.° **09527043** y código de matrícula N.° **7001042189**; estudiante del Programa de Maestría en Educación quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

"ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°5094 NACIONES UNIDAS UGEL VENTANILLA"

En ese sentido, solicito a su digna persona otorgar el permiso y brindar las facilidades a nuestra estudiante, a fin de que pueda desarrollar su trabajo de investigación en la institución que usted representa. Los resultados de la presente serán alcanzados a su despacho, luego de finalizar la misma.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Carlos Venturo Orbegoso
 Director de la Escuela de Posgrado
 Universidad César Vallejo - Filial Lima Norte



Hernan A. Dominguez Egusquiza
 DIRECTOR
 DNI 32611348

SGVM

UCV.EDU.PE

		Comprensión lectora																						
		Literal							Inferencial							Criterial								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
1		1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	6	18
2		0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	1	1	1	6	1	1	1	0	1	0	4	15
3		0	1	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	2	1	0	1	0	0	0	2	6
4		1	1	1	0	1	0	0	4	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	2	7
5		0	1	1	1	1	1	1	6	1	0	0	1	1	1	5	1	1	1	0	1	0	4	15
6		1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	0	0	1	0	3	1	1	1	1	0	1	5	15
7		0	1	1	1	0	1	1	5	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	6	17
8		0	1	1	1	1	0	1	5	1	1	0	1	1	1	6	1	1	1	0	1	0	4	15
9		1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	0	1	0	3	1	1	1	1	1	1	6	16
10		1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	1	1	1	0	5	0	1	1	1	0	1	4	16
11		1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	0	1	1	0	5	0	1	0	1	0	1	3	13
12		0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	0	1	1	4	1	0	1	1	1	0	4	13
13		0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	1	6	1	1	0	0	0	0	2	13
14		1	1	1	0	1	0	1	5	1	1	1	1	1	0	6	1	1	0	0	0	0	2	13
15		0	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	0	5	1	1	1	0	0	0	3	14
16		1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	6	19
17		0	1	1	1	0	1	1	5	1	0	0	1	1	1	5	1	1	1	0	1	0	4	14
18		0	1	1	1	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5
19		1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	6	19
20		1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	1	1	1	5	1	1	1	0	1	0	4	16
21		1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	0	0	1	0	4	1	1	1	1	1	1	6	15
22		0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	6	18
23		0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	7
24		1	1	1	0	1	0	1	5	1	0	0	0	1	0	3	1	1	1	1	1	1	6	14
25		0	1	1	1	1	1	1	6	1	0	1	1	1	0	5	0	1	1	1	0	1	4	15
26		1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	0	1	1	0	4	0	1	0	1	0	1	3	14
27		0	1	1	1	0	1	1	5	1	0	0	0	1	1	3	1	0	1	1	1	0	4	12

28	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	0	1	1	1	5	19
29	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1	1	1	3	12
30	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	8
31	1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	6	18
32	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	0	4	15
33	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	0	1	0	1	4	1	1	1	1	1	1	6	15
34	1	1	1	0	1	0	0	4	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	1	7
35	0	1	1	1	1	1	1	6	1	0	0	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	0	4	15
36	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	0	0	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1	6	16
37	0	1	1	1	0	1	1	5	1	0	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	6	17
38	0	1	1	1	1	0	1	5	1	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	0	4	15
39	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	0	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1	6	16
40	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	1	1	1	0	1	5	0	1	1	1	0	1	4	16
41	1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	0	1	1	0	1	5	0	1	0	1	0	1	3	13
42	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	0	1	1	0	4	1	0	1	1	1	0	4	13
43	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	0	0	1	1	4	15
44	1	1	1	0	1	0	1	5	1	0	0	1	0	1	0	3	1	1	1	1	0	0	4	12
45	0	1	1	1	1	1	1	6	1	0	0	0	0	0	1	2	1	1	1	1	1	1	6	14
46	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	1	1	1	0	1	5	0	1	1	1	0	1	4	16
47	0	1	1	1	0	1	1	5	1	0	0	1	1	0	1	4	0	1	0	1	0	1	3	12
48	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	4	6
49	1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	6	18
50	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	0	4	15
51	0	1	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	2	1	0	1	0	0	0	2	6
52	1	1	1	0	1	0	0	4	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	2	7
53	0	1	1	1	1	1	1	6	1	0	0	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	0	4	15
54	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	0	0	1	0	1	3	1	1	1	1	0	1	5	15

55	0	1	1	1	0	1	1	5	1	0	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	6	17
56	0	1	1	1	1	0	1	5	1	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	0	4	15
57	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	0	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1	6	16
58	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	1	1	1	0	1	5	0	1	1	1	0	1	4	16
59	1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	0	1	1	0	1	5	0	1	0	1	0	1	3	13
60	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	0	1	1	0	4	1	0	1	1	1	0	4	13
61	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	0	0	0	0	2	13
62	1	1	1	0	1	0	1	5	1	1	1	1	1	1	0	6	1	1	0	0	0	0	2	13
63	0	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	0	1	5	1	1	1	0	0	0	3	14
64	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	6	19
65	0	1	1	1	0	1	1	5	1	0	0	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	0	4	14
66	0	1	1	1	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5
67	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	1	5	18
68	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	0	4	16
69	1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	0	1	1	0	1	5	1	0	1	1	1	1	5	15
70	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	0	1	5	1	1	1	1	1	1	6	16
71	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	0	1	0	1	4	1	1	1	1	0	0	4	13
72	1	1	1	0	1	0	1	5	1	0	0	1	1	1	0	4	1	0	1	1	1	1	5	14
73	0	1	1	1	1	1	1	6	1	0	1	0	1	1	1	5	1	1	1	1	0	1	5	16
74	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	0	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	1	5	17
75	0	1	1	1	0	1	1	5	1	0	0	0	1	1	1	4	0	1	1	1	1	0	4	13
76	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	6	20
77	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	1	5	17
78	1	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	0	0	0	3	15
79	1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	1	1	1	0	1	6	1	0	1	1	1	1	5	16
80	0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	0	1	0	1	4	1	1	1	1	1	0	5	14



ESCUELA DE POSTGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Isabel Menacho Vargas, tomando conocimiento de la tesis de la estudiante Rosa María Caballero Liza "Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla". Constato que la misma tiene un índice de similitud de 23 % verificable en el reporte de originalidad del programa turnitin.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender, la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la universidad César Vallejo.


Lima, 23 de Enero de 2019

DNI: 09968395

Isabel Menacho Vargas

Feedback Studio - Microsoft Edge
https://ev.turnitin.com/app/carta/es/?lang=es&u=1075210125&ts=1&oc=1063209801

feedback studio /123



Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en
estudiantes de segundo de secundaria de una Institución
Educativa de la UGEL Ventanilla

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Educación

AUTORA:
Br. Rosa Caballero Liza

ASESORA:
Dra. Isabel Menacho Vargas

SECCIÓN:
Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Resumen de coincidencias

23 %

1	fresno.ulima.edu.pe <small>Fuente de Internet</small>	1 %
2	bibliotecaupn161.com... <small>Fuente de Internet</small>	1 %
3	ayura.udea.edu.co:8080 <small>Fuente de Internet</small>	1 %
4	www.esisp.gob.mx <small>Fuente de Internet</small>	1 %
5	dspace.ueb.edu.ec <small>Fuente de Internet</small>	1 %
6	Entregado a Universida... <small>Trabajo del estudiante</small>	1 %
7	starlight1993.blogspot... <small>Fuente de Internet</small>	1 %
8	fr.slideshare.net <small>Fuente de Internet</small>	1 %
9	terra8.edu.ar <small>Fuente de Internet</small>	1 %

Página: 1 de 74Número de palabras: 13445Text-only ReportHigh ResolutionActivado

12:20 p. m.
23/01/2019



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)
"César Acuña Peralta"

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

Caballero Liza Rosa María
D.N.I. : 09527043
Domicilio : Jr Lima Lt 60 Zapallat Pt Piedra
Teléfono : Fijo : 5500445 Móvil : 961016654
E-mail : roxitacl.2015@hotmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad :
Escuela :
Carrera :
Título :

Tesis de Posgrado

Maestría

Grado : Maestra

Mención : Educación

Doctorado

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

Caballero Liza Rosa María

Título de la tesis:

Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión lectora en
estudiantes de segundo de secundaria de una institución
educativa de la UCV - 2019 Ventanilla

Año de publicación :

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento,

Si autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

No autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

Firma :

Fecha :

28/08/18



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

Escuela de Posgrado

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

Caballero Liza Rosa María

INFORME TÍTULADO:

Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión

Lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una
Institución Educativa de la UGEL Ventanilla.

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

Maestra en Educación

SUSTENTADO EN FECHA: 28/08/18

NOTA O MENCIÓN: Por mayoría.



[Firma]
FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN