



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los
estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

AUTORA:

Br. Urbina Gutierrez, Katherine del Pilar (ORCID: 0000-0001-6057-2850)

ASESORA:

Dra. León More, Esperanza Ida (ORCID: 0000-0002-0978-9488)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

PIURA – PERÚ

2020

Dedicatoria

A mi madre Margarita y a mi padre Victor, quienes me regalaron los mejores años de su vida impartíendome valores y esperando siempre lo mejor de mí.

Agradecimiento

A Dios por iluminar mi camino permitiendo que se realice el presente trabajo de investigación.

A mi madre y a mi hermana por apoyarme en mi crecimiento profesional.

Índice de contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de abreviaturas.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. Introducción.....	1
II. Marco teórico.....	4
III. Metodología.....	17
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	17
3.2. Variables y operacionalización.....	18
3.3. Población y unidad de análisis.....	19
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	20
3.5. Procedimientos.....	22
3.6. Método de análisis de datos.....	23
3.7. Aspectos éticos.....	23
IV. Resultados.....	24
V. Discusión.....	36
VI. Conclusiones.....	40
VII. Recomendaciones.....	41
Referencias.....	42
Anexos.....	51

Índice de tablas

Tabla 1. Estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora.....	24
Tabla 2. Correlación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.....	25
Tabla 3. Nivel de uso de las estrategias de aprendizaje.....	26
Tabla 4. Niveles de comprensión lectora.....	27
Tabla 5. Estrategias de adquisición de información en relación a los niveles de comprensión lectora.....	28
Tabla 6. Correlación entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora.....	29
Tabla 7. Estrategias de codificación de información en relación a los niveles de comprensión lectora.....	30
Tabla 8. Correlación entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora.....	31
Tabla 9. Estrategias de recuperación de información en relación a los niveles de comprensión lectora.....	32
Tabla 10. Correlación entre las estrategias de recuperación de información y los niveles de comprensión lectora.....	33
Tabla 11. Estrategias de apoyo al procesamiento de información en relación a los niveles de comprensión lectora.....	34
Tabla 12. Correlación entre las estrategias de apoyo al procesamiento de información y los niveles de comprensión lectora.....	35

Índice de abreviaturas

art.	artículo
CL	comprensión lectora
E.	estrategias
EA	estrategias de aprendizaje
et al.	y otros
etc.	etcétera
gralte.	generalmente
I.E.	institución educativa
mét.	método
n.e.	no existe
n.h.	no hay
núm.	número
p.	página
sig.	siguiente
tpo.	tiempo
apl.	aplicado
constr.	construcción
u.	usado
V.	variable

Resumen

El presente estudio tuvo como principal objetivo “Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”, la metodología constó de un tipo de investigación básica y de diseño no experimental correlacional transaccional. La población fue censal constituyéndose de 39 estudiantes, por lo que la muestra se conformó por el 100% de la población y se enmarcó en el muestreo no probabilístico por conveniencia, considerándose como variables: estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, utilizando como instrumentos de medición: el cuestionario “ACRA - Escalas de estrategias de aprendizaje” y una prueba objetiva “Test de comprensión lectora”. De los resultados se obtuvieron los valores de significancia $p=0.020$ y el valor del coeficiente de correlación de Spearman $r=0.372$. Por tanto, se concluyó que las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. Así también, se encontraron correlaciones entre las estrategias de adquisición, recuperación y apoyo al procesamiento de información con los niveles de comprensión lectora.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, comprensión lectora, educandos

Abstract

The main objective of this study was “To determine the relationship that exists between learning strategies and reading comprehension in the students of an Educational Institution of Piura, 2020”, the methodology consisted of a type of basic research and non-experimental correlational design transactional. The population was census, consisting of 39 students, so the sample was made up of 100% of the population and was framed in the non-probability sampling for convenience, considering as variables: learning strategies and reading comprehension, using as measurement instruments: the questionnaire "ACRA - Scales of learning strategies" and an objective test "Test of reading comprehension". The results obtained the significance values $p = 0.020$ and the value of the Spearman correlation coefficient $r = 0.372$. Therefore, it was concluded that the learning strategies are significantly related to the reading comprehension in the students of an Educational Institution of Piura, 2020. Likewise, correlations were found between the strategies of acquisition, recovery and support to the processing of information with the reading comprehension levels.

Keywords: learning strategies, reading comprehension, learners

I. Introducción

La educación es un procesamiento que comprende de la participación y el compromiso del educador y el educando. El educador se encargará no solo de impartir nuevos conocimientos sino también de encaminar e instruir por medio de las estrategias de aprendizaje (EA) al estudiante, facilitando la adquisición de saberes útiles. Por tal razón, las EA deberían considerarse como uno de los pilares para la comprensión lectora (CL), sin embargo, los resultados de investigaciones evidencian el deficiente nivel de CL. El informe del programa internacional para evaluación de estudiantes del 2018, llevado a cabo por la organización para la cooperación económica y el desarrollo, constató que el 51% de educandos de América Latina presentan un déficit en el desempeño de la CL, siendo Chile el país que posee un porcentaje menor de educandos con un nivel bajo de comprensión lectora equivalente al 32%, así pues, el país con mayor porcentaje es República Dominicana con 79%. Así mismo, Perú con 54% fue el único país que alcanzó disminuir el valor porcentual de estudiantes con bajo desempeño de CL desde el año 2009 (OECD, 2019). Además, en la última evaluación censal de estudiantes, donde se miden resultados de educandos de cuarto grado de nivel primario y segundo de nivel secundario en el área de comprensión de lectura y matemáticas, de acuerdo al informe N°12 del Colegio de Economistas de Piura los resultados no fueron óptimos, en especial para el nivel secundario, ya que se obtuvo un logro de comprensión lectora solo de 26.2% y en matemática 14.1%, deduciéndose la existencia de dificultades de aprendizaje (Diario la hora, 2019). Igualmente, en educandos de cuarto secundaria de la institución educativa Fe y Alegría N°49 de Piura, se observó la falta de manejo de las EA, a su vez se evidenció que los niveles de CL no son buenos, según las opiniones de docentes, ya que manifiestan que los educandos se centran en buscar directamente las respuestas a las interrogantes sin antes haber dado lectura al contenido del texto.

Por tanto, surge la sig. interrogante como problema primordial del estudio: ¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?, planteándose como problemas específicos: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?; ¿cuáles son los niveles

de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?; ¿cuál es la relación que existe entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?; ¿cuál es la relación que existe entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?; ¿cuál es la relación que existe entre las estrategias de recuperación de la información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020? y finalmente ¿cuál es la relación que existe entre las estrategias de apoyo al procesamiento de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?. Respecto a la justificación, a nivel teórico, se aportará a los saberes existentes sobre la forma de manejar las estrategias de aprendizaje, así como el reconocimiento de los niveles que dimensionan la comprensión lectora para facilitar su entendimiento. A nivel práctico, se aportarán datos que se recopilarán a través de la encuesta ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje y la prueba objetiva test de comprensión lectora, que, al ser procesados, los resultados que se adquieran se sistematizarán en recomendaciones, para ser incorporadas en las ciencias educativas con el fin de corregir las falencias observadas. A nivel metodológico, demostrada la validez y confiabilidad de los instrumentos se podrán utilizar para encontrar la correlación entre las variables a indagar. Sobre la relevancia social, la investigación tendría un impacto positivo a nivel estudiantil, siendo beneficiadas aquellas poblaciones compuestas por educandos de nivel secundario, ya que podrán adquirir nuevos saberes mediante el manejo eficaz de las estrategias de aprendizaje aplicándolas en actividades académicas relacionadas con la comprensión de lectura. Así mismo, los datos adquiridos en la indagación podrán ser de utilidad como fuente de investigación para otras pesquisas.

De acuerdo a la problemática expuesta, como objetivo general se propone: “Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020” y como objetivos específicos se presentan: Identificar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. Establecer los

niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. Identificar la relación que existe entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. Conocer la relación que existe entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. Establecer la relación que existe entre las estrategias de recuperación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. Conocer la relación que existe entre las estrategias de apoyo al procesamiento de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. Así también. Se presentan como hipótesis general: Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020., constituyéndose en hipótesis específicas: H₁: Las estrategias de adquisición de información se relacionan significativamente con los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. H₂: Las estrategias de codificación de información se relacionan significativamente con los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. H₃: Las estrategias de recuperación de información se relacionan significativamente con los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020. H₄: Las estrategias de apoyo al procesamiento de información se relacionan significativamente con los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

II. Marco teórico

Investigadores como, Abubakar (2020), en su art. de revista denominado “The interplay of anxiety, learning strategies and students reading comprehension”, el objetivo principal fue analizar el efecto de la ansiedad hacia las EA y sus implicaciones en la CL, teniendo un diseño de investigación correlacional, la muestra constituida por 30 educandos de edades entre 13 y 15. Concluyéndose, que las EA no se correlacionan de manera significativa con la ansiedad y la CL. A este estudio, se le atribuye importancia porque sus variables se encuentran asociadas a los temas que se pretenden abordar, de modo que brindará datos significativos.

Por otra parte, en un art. de revista elaborado por Medina y Nagamine (2019), titulado “Autonomous Learning Strategies in the Reading Comprehension of High School Students”, el objetivo principal fue la determinación de las EA autónomo predominantes que inciden en la CL de educandos de quinto de nivel secundario, le concierne un diseño no experimental correlacional causal. La muestra se conformó de 144 alumnos, empleándose como instrumentos, un “cuestionario de estrategias de trabajo autónomo” de la Universidad de León – España, y la “prueba PECL 2”, construida por la misma autora de la investigación. Lográndose así, obtener como resultado que las EA autónomo se correlacionan con la CL. Este trabajo científico es considerado de importancia para el ámbito educativo, así como para la indagación porque una de sus variables se dimensionó en niveles literal, inferencial y criterial, tal como se consideró en la variable 2, perteneciente al presente estudio.

Del mismo modo, Astohuayhua (2019), en su investigación denominada, “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes del quinto de secundaria del colegio Miguel Grau Seminario, San Juan de Lurigancho, 2018”, el objetivo más importante fue la determinación de la correlación entre las EA y la CL. El diseño de investigación corresponde al no experimental, descriptivo correlacional. Además, la muestra se conformó de 120, mientras que los instrumentos para recolectar datos fueron: el cuestionario ACRA de Román y Gallego (1994) y una prueba de CL elaborada por el mismo autor de la investigación. Del resultado, se afirmó que las EA poseen una correlación positiva

alta con la comprensión de lectura. Dicho estudio se considera de relevancia porque brinda aportes al ámbito de la educación, viéndose así también, dimensionado simultáneamente de acuerdo al disgregamiento de las variables propuestas, de tal forma que se contribuirá al conocimiento científico.

También, Montoya (2019), en su investigación titulada “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa particular en el Distrito de Chorrillos”, presentó por objetivo general: el análisis de la relación entre las EA y la CL, le corresponde un diseño no experimental descriptivo correlacional, la muestra se constituyó de 60 alumnos, el instrumento u. fue el cuestionario ACRA de Román y Gallego (1994) y una prueba de comprensión lectora (DET) de Ana Delgado, Luis Ecurra y William Torres (2004). De los resultados, se concluye que las EA se ven relacionadas de forma significativa con la CL. La pesquisa se considera importante porque su aportación atribuye tanto a educadores como a educandos un panorama de la relevancia de las EA sobre la CL, además sus dimensiones se ven operacionalizadas por las mismas variables correspondientes a la presente indagación.

De forma similar, Caballero (2018), en su investigación titulada “Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla”, al objetivo primordial se le confirió la determinación de una asociación de las EA con la CL, siendo de diseño no experimental correlacional, con una muestra de 80 educandos. Los instrumentos fueron: el cuestionario ACRA de Román y Gallego (1994) y una prueba de conocimiento de Catalá (2001), adaptada por la investigadora. Obtenidos los resultados, se dio por conclusión que las EA y la CL tienen una correlación positiva baja. La indagación es considerada de importancia puesto que se ve dimensionada en relación a la operacionalización de las variables del presente estudio, otorgando al estudio aportes considerables.

Sin embargo, Gómez (2018), en su pesquisa denominada “Estrategias de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la Corporación Educativa Adventista de Cali y su relación con la comprensión lectora”, el principal objetivo fue la determinación de la existencia de una posible correlación de las EA y la CL. El diseño fue no experimental correlacional y la muestra se conformó de 90

educandos entre 12 y 15 años. Los instrumentos apl. fueron: el cuestionario ACRA de Román y Gallego (1994) y la prueba de CL de complejidad lingüística progresiva de Alliende, Condemarín y Milicic (2002). Por último, se dio por conclusión que n.e. relación entre las EA y la CL. El trabajo de estudio, se considera de relevancia, por lo que se ve dimensionado de la misma forma que las variables a indagar.

Así también, en un art. de revista desarrollado por Jiménez y Manzanal (2018), “¿Aplican los alumnos las estrategias de aprendizaje que afirman aplicar? control de la comprensión en textos expositivos”, el objetivo se trató del análisis de la posibilidad de una correlación de las EA con la comprensión de textos expositivos. La muestra se compuso de 118 estudiantes de secundaria, siendo los instrumentos de investigación: el cuestionario de aprendizaje CEA de Beltrán, Pérez y Ortega (2006) y la prueba de evaluación del control para la comprensión. De lo resultante, se evidenció una asociación positiva del empleo de las EA y la comprensión en textos expositivos. Dicha pesquisa científica, es considerada como relevante, ya que sus variables son similares a las de la pesquisa que se pretende desarrollar, de forma que poseen una relación indirecta que facilitará aportaciones importantes en el estudio.

Mientras que, Martínez (2017), en su investigación titulada “La comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un colegio privado de Lima”, el objetivo general fue determinación de la asociación de la CL con las EA. El diseño de investigación corresponde al no experimental correlacional, la muestra se representó por 25 educandos de cuarto y quinto de secundaria. Los instrumentos empleados fueron: el cuestionario ACRA de Román y Gallego (1994) y un test de comprensión de lectura de Tapia & Silva (1982). De lo resultante, se concluye que n.e. relación entre la CL con las EA. Dicha indagación es considerada de importancia, debido a que sus dimensiones se ven en íntima relación con la desagregación de las variables de estudio aportando información crucial para el mismo.

Además, un art. de revista elaborado por Muñoz y Ocaña (2017), titulado “Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual”, el objetivo principal estuvo centrado en la orientación para implementar las E. metacognición para enriquecer la comprensión de lectura, contándose como muestra de estudio a 94 educandos.

Finalmente, se dio por conclusión que el empleo de las E. metacognición influyen de forma favorable en la comprensión de textos, atribuyéndole al estudio relevancia por su aporte científico, además se relaciona indirectamente con las variables que se pretenden abordar.

De la misma manera, Utrilla (2016), en su trabajo de investigación titulado “Estrategias de aprendizaje y comprensión de textos en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015”, el objetivo primordial fue conocer la asociación existente de las EA y la comprensión de textos. El diseño de investigación es no experimental, descriptivo correlacional. La muestra se compuso de 118 educandos. Los instrumentos empleados constan del cuestionario ACRA elaborada por Román y Gallego, (1994) y el test de comprensión de lectura construido por Tapia y Silva (1977). De lo evidenciado, se concluyó que existe una correlación significativamente positiva moderada de las EA y la comprensión de textos, por lo cual se cataloga como relevante la pesquisa, además de dimensionarse según las variables en cuestión.

A su vez, en un art. de revista desarrollado por Puspita (2016), denominado “The correlation between language learning strategies and reading comprehension achievements of the eleventh grade students of SMA N5 Palembang”, al objetivo le concernió la determinación de una relación entre las EA de idiomas y los logros de la CL. El diseño fue no experimental correlacional, la muestra fue 91 educandos. Del resultado, se concluye que hay una relación positiva moderada de las EA y la CL. El artículo en mención, se consideró como relevante, puesto que sus variables se encuentran en relación a la actual investigación, brindando aportes para el enriquecimiento de la misma.

Por otra parte, Saldaña (2015), en su investigación titulada "Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pública 62172 Jorge Alfonso Vásquez Reátegui de Yurimaguas – 2015", al objetivo principal se le atribuye la determinación de una asociación entre las EA y la CL, la pesquisa fue de diseño no experimental, descriptivo correlacional, la muestra se constituyó por 61 educandos de quinto de nivel secundario. Se emplearon como instrumentos, el test de EA (Arroyo, 2007) y el test de comprensión de lectura (López, 2014). En consecuencia, se concluyó que n.h. correlación entre las

variables. El trabajo investigado, se consideró de relevancia, debido a que una de sus variables fue dimensionada en niveles literal, inferencial y criterial, tal y como se referencia en la variable 2: comprensión lectora, correspondiente a la pesquisa.

Mientras, Díaz (2015), en su estudio titulado “Comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que estudian en un colegio bilingüe”, el objetivo primordial fue la determinación de una posible relación entre la utilización percibida de EA, la CL y el desempeño estudiantil de una muestra de estudiantes bilingües de 3° ESO”. La indagación es de diseño no experimental, descriptivo correlacional, la muestra conformada por 30 educandos de secundaria. Se utilizaron como instrumentos: cuestionario ACRA de Román y Gallego (1994), la prueba CompLEC de Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá y Gilabert (2011) y pruebas liberadas de competencia lectora de PISA (2000). Finalmente, se concluye que, en el lenguaje inglés, la CL correlaciona de forma positiva con el empleo de las EA y el desempeño escolar. En el lenguaje español, solo se encontró correlación positiva de las EA con el desempeño escolar. Así también, el estudio se considera de relevancia, ya que las dimensiones que posee se ven en asociación con las variables a indagar.

Partiendo del aprendizaje, epistemológicamente, Piaget (1981), en su teoría “Etapas del Desarrollo Cognitivo”, el aprendizaje consiste en adquirir a modo de sucesión estructuras lógicas de modo que se tornen más complejas subyaciendo en las diversas áreas y sucesos que el individuo pueda resolver a medida que se desarrolla. (Como se citó en Montero, Zambrano, y Zerpa, 2013, pp.16-17; Bhagat, Haque & Jaalam, 2018, p.129; Girgis, Lee, Goodarzi & Ditterich, 2018, p.1) Así también, tenemos la teoría de Vigotsky (1979), denominada “zona del desarrollo próximo”, plantea que el proceso para construir el conocimiento se da partiendo de las funciones psicológicas superiores que hacen su aparición en dos planos: el plano social, se da por la interacción social, y otra individual, referidas a la interiorización de la función psicológica que fue construida en el ámbito social. (Citado en Montero et al., 2013, pp.17-18; Daneshfar, 2018, p.600; Silalahi, 2019, p.172) La teoría epistemológica que más se acerca a la investigación es “el aprendizaje significativo” de Ausubel (1963), se planteó que el aprender de manera significativa es un proceso por el que se asimilan significados dados por medio de

la enseñanza, esto es posible en la medida en que el estudiante cuente con una estructura cognoscitiva que le permita dar sentido a la información que proviene del medio. (Citado en Montero et al., 2013, pp. 18-19; Silva, 2017, p.330; Agra, Soares, Simplício, Lopes, Melo & Lima, 2019, p.249; Batista, 2020, p.2) Por tanto, el aprendizaje significativo deberá apoyarse en la enseñanza del docente, con el fin de que al estudiante aprenda a aprender, a través del aprendizaje adquirido previamente haciéndose más fácil la adquisición de nuevos conocimientos.

Según Weinstein y Mayer (1986, p.315); Genovard y Gotzens (1990, p.266), las EA se conceptualizan como la conducta que el educando practica mientras aprende y que se conjetura que influirá en los procesos para codificar información que se va a adquirir. Así también, Bråten (1993, p.218); Boudah y O'Neill (1999, p.3); Monereo (2000, p. 24); Gómez (2016, p. 54); Samperio (2019, pp. 76-77); Moraes & Zerbini (2019, p.2), las EA son una conjunción individualizada que se constituye de acciones motivadas, deliberadas, voluntarias, generales de forma consciente con la finalidad de aprender eficientemente. Por otra parte, Nisbet y Schucksmith (1987); Román y Gallego (1994), las EA son sucesiones de integración de procesos que al activarse permitirán con facilidad adquirir, almacenar y/o utilizar la información (Citado en Román y Gallego, 2008, p.7). A su vez, Díaz-Barriga y Hernández (2002, p.234); Utrilla (2016, p.23); Astohuayhua (2019, p.25), mencionan que las EA son un procesamiento de secuencialidad de hechos que empleará el educador en el educando de forma creativa para el control de actividades de cognición con el fin de alcanzar el aprendizaje propuesto.

En lo que concierne a la distribución de las estrategias de aprendizaje, O'Malley (1990), las clasifica en: a. E. cognitivas, se limitan a actividades específicas de aprendizaje e implicarán manipular directamente el insumo a aprender. b. E. metacognitivas, requieren ser planificadas, reflexionadas, monitoreadas y evaluadas por el aprendizaje, referidas a la atención dirigida y selectiva. c. E. socioafectivas, relacionadas a actividades de intercesión e intercambios sociales. (pp.44-46) De acuerdo al momento de aplicación, Pressley y Wharton-McDonald (1997), indican que se aplicarán antes del estudio, se fijarán metas y se relacionarán con los conocimientos previos. Durante el estudio, se identificará lo más importante, se harán predicciones, se supervisará, se analizará e interpretará.

Después del estudio, se repasará, organizará y reflexionará. Por otra parte, Mayer (2014) expone tres tipos de estrategias para el aprendizaje: Nemotécnicas, rememorizan contenidos en el que se incluirán codificación, organización y asociaciones. Estructurales, organizan contenidos, se aplicará la selección, elaboración de gráficos, esquemas de tipo escrito y mapas mentales. Generativas, integran el contenido nuevo con el conocimiento previo, por medio de resumen, formulación de interrogantes, toma de notas y formulación de inferencias. (pp.553-583)

El estudio está basado en la clasificación de Nisbet y Schucksmith (1987); Román y Gallego (1994), quienes argumentan que las EA se componen en cuatro dimensiones: I. E. adquisición de información, permitirán al educando adquirir conceptos o aprendizajes por medio de secuencias esquemáticas (Lastre y De la Rosa, 2016, p.89). Según Atkinson y Shiffrin (1968), el paso núm. uno es la atención, puesto que los procesamientos de atención, se encargan de la selección, transformación y transporte de datos a partir del entorno hasta ser registrados sensorialmente. Posteriormente se continúa el proceso de repetición el cual llevará la información desde que fue registrada sensorialmente hacia la memoria de corto plazo. Se tienen como estrategias: A) E. atencionales, se encargan de dirigir y promover el favorecimiento de dichos procesos, y por medio de ellos el control y direccionamiento del sistema de cognición dirigido a la información relevante del contexto. Dentro de ellas encontramos: a) E. de exploración, es recomendable su uso cuando la previa "base de conocimientos" en cuanto al material verbalizado sea de gran magnitud, no esté adecuadamente organizado y el objetivo de los aprendizajes no sea claro. Las tácticas de estudio consistirán en la lectura superficialmente o de forma intermitente por completo el material verbal y centrarse específicamente en aspectos que los estudiantes hipoteticen o discriminen como relevante. b) E. de fragmentación, se dan cuando el conocimiento adquirido previamente es escaso, cuando el objetivo es claro y el insumo a trabajar es organizado, como tácticas tenemos: subrayados lineales e idiosincráticos, términos que en diferentes apartados son de mayor relevancia; y el epigrafiado, para aquel cuerpo perteneciente a conocimientos que no presenten este tal indicador como artículos o libros. B) E. de repetición, dichas estrategias son empleadas para el

repasso múltiple de material verbal que se aprenderá, dándole uso a receptores variados como: vista - lecturas, oído - audición si se grabó de forma anterior, cinestésias motrices - escritura, boca - hablando en voz alta y mentalmente - pensar en determinado tema y “diciéndolo” de forma mental. Encontramos tres tácticas: repasar en voz alta, repasar mentalmente y repasar reiteradamente. (Citado en Román y Gallego, 2008, pp.9-10)

II. E. codificación de información, se trata de procesamientos que transportarán conocimientos de la memoria a corto plazo hacia la memoria de largo plazo, se necesitan procesos como: el atencional y el de reiteración ya observados de forma previa. Elaborar y organizar información, conectará con el conocimiento previo de forma que se verá integrado con estructuras de significados amplios que constituirán una estructura cognitiva de modo que se transforme y se reconstruya la información, otorgándole una estructuración diferente con el objetivo de entenderla y recordarla de mejor forma. (Wong, 2016, p.9) Como indicadores encontramos a. E. nemotecnización, el uso de nemotecnias hace suponer el codificar ciertamente elemental, sin necesidad de dedicar tanto tpo. y esfuerzo al procesamiento, como táctica tenemos a los acrósticos, acrónimos, rimas, muletillas, loci, palabra-clave. Así también, como segundo indicador: Estrategias de elaboración, para Weinstein y Mayer (1986), se logran distinguir como niveles: 1. Simple, asocia lo intramaterial que se va a aprender. 2. Complejo, integrará información en el previo conocimiento del individuo. Como tácticas tenemos: E. relaciones, se establecerán asociaciones entre el contenido del texto y el saber previo del individuo. E. imágenes, se construirán imágenes visuales a partir del contenido del texto. E. metáforas, se elaborarán metáforas partiendo de lo estudiado. E. aplicación, se generará la búsqueda de aplicaciones que sean posibles de los contenidos que se procesan. E. autopreguntas, realizándose a sí mismos interrogantes, en las que sus respuestas evidencien lo esencial de cada parte del texto o aplicando la elaboración de inferencia, conclusión deducida o inducida, teniendo de bases juicio, principales datos o información, que se encuentren dentro del escrito estudiado. E. parafraseado, el educando emitirá expresión sobre la idea del autor con sus propias palabras. El tercer indicador consta de: Estrategias de organización, su propósito es que el contenido de un

escrito sea aún más significativo. Respecto las tácticas tenemos: E. agrupamientos, ya sea a modo de resumen, esquema. E. secuencias, por medio de secuencias lógicas y secuencias temporales. E. mapas, en este grupo se encuentra el mapeo, mapas conceptuales, entre otros. E. diagramas, como: matriz cartesiana, diagrama de flujo, diagramas de tipo V e iconografiados. (Román y Gallego, 2001, pp. 10-13)

III. E. recuperación de información, el sistema de cognición precisa que se cuente con recordar el saber que se almacenó en la memoria de largo plazo. Dentro de los indicadores encontramos: E. de búsqueda de información, dichas estrategias se localizan condicionadas por la organización del conocimiento, producto de estrategias de codificación. Se subdivide en dos estrategias: Búsqueda de codificación, encontramos como tácticas: nemotecnia, metáfora, mapa, matriz, secuencia, entre otros. Búsqueda de indicio, presenta como tácticas a claves, conjuntos y estados. Como segundo indicador tenemos a las estrategias para generar respuestas, podemos expresar que la generación de respuestas bien construidas garantiza la adaptabilidad positiva derivada de ciertas conductas óptimas para la situación. Las estrategias para generar respuestas se subdividen en: Estrategias de planificación de respuesta, podemos evidenciar tácticas como libre asociación y ordenación de conceptos que se han podido recuperar por libre asociación. También podemos evidenciar a las estrategias de respuesta escrita, en este caso podemos encontrar tácticas como redacción, dicción y ejecutar lo ordenado. (Román y Gallego, 2001, pp.13-14; Maldonado, Aguinaga, Nieto, Fonseca, Shardin y Cadenillas, 2019, p.431)

IV. E. apoyo al procesamiento de información, se encargará de la ayuda y potenciación del funcionamiento de estrategias para obtener, codificar y recuperar información, de tal forma que se promoverá la incrementación de la motivación, autoestima y atención (Román y Gallego, 2001, p.15; Pizano, 2012, p.64). La dimensión presenta dos indicadores: El primer indicador corresponde a las estrategias metacognitivas, apoyan el conocimiento del individuo acerca de sus propios procesos de forma generalizada, y de estrategias de cognición de aprendizajes en particular. Dentro de las estrategias de metacognición tenemos: estrategias de autoconocimiento, alude al qué hacer, referente al conocimiento declarativo; también debe conocer cómo se hace, referente a los saberes

procedimentales; cuándo y por qué se hace, referido a los conocimientos condicionales. De acuerdo a las estrategias de automanejo, encontramos a la planificación, evaluación y regulación. Como segundo indicador se encuentran las estrategias socioafectivas, el factor social y afectivo influyen sobre los niveles como aspiración, autoconceptos, autoeficacia, motivación, entre otros, apareciendo en los educandos positivamente o negativamente y se está frente a una actividad compleja, amplia y de aprendizaje dificultoso. Dichas estrategias se subdividen en: Estrategias afectivas, se implican al transcurrir los procesos para adquirir, codificar y recuperar la información, dentro de las tácticas tenemos a autoinstrucciones, autocontrol y contradistractores, que tratan de habilidades para el control de la ansiedad, expectativa y distracción. Estrategias sociales, sirven como obtención de apoyos sociales, impedir disputas interpersonales, cooperación y obtención de cooperación, competición leal y motivación a otros individuos. Estrategias motivacionales, podemos utilizar tácticas como motivación extrínseca, intrínseca y de escape, referida a la habilidad para la activación, regulación y mantenimiento de la conducta de estudio. (Román y Gallego, 2001, pp.15-17)

Partiendo de la lectura, epistemológicamente, Schraw y Bruning (1996), identificaron tres epistemologías: Modelo de trasmisión, se entiende por la lectura como el acto simplificado de recepcionar/transmitir el significado, por lo que el texto será un simple vector entre autor y leyente. Modelo de traducción, el texto presentará explícitamente o de manera implícita, significados y el leyente deberá realizar la decodificación de los mismos o descifrarlos, es decir los deberá traducir de forma objetiva, sin referirse a prácticas dadas previamente, la intención del literato o contextos culturales en los que se elaboró para comprenderlo. El modelo que más cercano a la investigación es el transaccional, en el cual se expresa que el significado del texto se construye debido a la transacción que existe entre un leyente y el contexto específico en que sucede, comprender no significa que se recibirá el significado desde el texto, sino que éste requerirá del ser construido, de manera que un mismo texto se logra interpretar de forma distinta por diversos lectores y de manera independiente de la intención del autor o del contenido. (Citado en Makuc y Larrañaga, 2015, pp.35-36). Por tanto, en este modelo se puede visualizar el acto lector como un proceso subjetivo - constructivo más que como una

simple recepción del significado emitido por parte del autor o la sola traducción objetivista de la significación hallada en un texto.

La CL se conceptualiza, para Gernsbacher (1996, p.289); Gamboa (2017, p.162); Rodríguez (2017, p.38), como un procesamiento de cognición complejo que necesita de que intervengan sistemas atencionales y de memoria, procesos para codificar información y percepción, de operaciones inferenciales que se basen en el conocimiento previo y en factor contextual, es decir, el leyente será el encargado de dar el significado a la lectura de acuerdo a su experiencia previa y al propósito que pretende alcanzar. Además, Cooper (1998), argumenta que la CL es el procesamiento para la elaboración significados por el medio de aprender ideas importantes de una lectura relacionándolas con ideas previas, es decir es el procedimiento mediante el cual, el leyente interactuará con el texto. (p.19) Según Moreno (2003), la CL se basará en que el sujeto este próximo o lejano referente al conocimiento (p.10). De lo expuesto, se deduce que para comprender una lectura se debe decodificar un texto, considerando sus ideas y relacionándolas con conocimientos que se adquirieron previamente, interactuando así el lector con el texto. Respecto a las clasificaciones de la CL, según la taxonomía de Barret (1968), se clasifican en: 1. Comprensión literal, el leyente deberá reconocer y recordar las ideas relevantes y específicas e información extra que se plasme en el texto. 2. Reorganización de la información: el leyente analizará, sintetizará y organizará lo más relevante por medio de resumen y esquema. 3. Comprensión inferencial: el leyente enlazará sus experiencias personales con lo que lee. 4. Lectura crítica: el leyente reflexionará y valorará lo que lee, de tal modo que lo relacionará con un criterio externo o interno. (Citado en Gómez, 2014, p.29). Además, Solé (1998), ha considerado una clasificación de CL basada en tres estrategias: E. antes de leer, permitirán la adquisición de objetivos de lectura y promover la actualización de su conocimiento previo relevante. E. durante la lectura, permitirán el establecimiento previo de formulación de inferencias de diverso tipo, revisión y comprobación de la propia comprensión al leer y tomar acciones pertinentes ante la presencia de un error o fallo al comprender un texto. E. después de leer, se dirigen a la recapitulación del contenido, a resumir y a la extensión de los conocimientos que a través de la lectura se obtienen. (Citado en Escurra, 2003, p.104)

La investigación se basa en las dimensiones de CL de Cooper (1998), 1. Nivel literal, se debe comprender el contenido textual que se lee debiendo recordar el mismo con precisión (Tamez y Hernández, 2018, p.170). Los procesos de cognición que van a intervenir son el identificar, reconocer, señalar y los niveles básicos de selección. Se pueden observar tres indicadores: a) Localización de datos relevantes: se refiere a aquella información que es la más importante dentro de un texto. De la misma manera, este indicador incluirá operaciones como: Identificación de protagonistas, identificación del periodo y contexto de un relato e identificación de argumentos explícitos de ciertos sucesos. b) Localización de datos específicos, se refiere a aquellos datos que no son los más importantes, sin embargo, se puede decir que esa información es particular y concreta para referirse a puntos determinados dentro de un texto. Se incluyen operaciones como: identificación de secuencias y discriminación de las causas evidentes de un suceso. c) Establecimiento de relaciones simples, también llamadas relaciones no jerárquicas, representa la asociación simplificada entre las diferentes partes del texto. Dicho indicador posee como operación a la vinculación del todo con sus partes. (Mozombite, 2017, p.23)

2. Nivel inferencial, el leyente adquiere información nueva partiendo de datos que se plasmaron en el texto, se debe buscar relaciones que trasciendan lo leído, de tal modo que se relacione con su saber previo. Se presentan dos indicadores: a) Formulación de conjeturas: son suposiciones que formula el lector respecto al contenido de una lectura, se incluyen operaciones como: predicción de los finales de las narraciones y predicción de sucesos basados en una lectura inconclusa. (Mozombite, 2017, p.23) Se puede deducir que la formulación de conjeturas trata de aquellas hipótesis que el lector se plantea sobre sucesos pertenecientes al texto. Para la formulación de una hipótesis, el primer punto es el proceso de percepción que posee cuatro etapas: formar imágenes, establecer sensaciones, esclarecer ideas y elaborar conceptos, las cuatro etapas conducirán al proceso de observar (Pájaro, 2002, p. 374). El segundo indicador corresponde a: b) Formulación de inferencias, es el procesamiento por el cual van a derivar deducciones dadas por el planteamiento de premisas previas. Para Peña (2000, p.161); Molinari y Duarte (2007, p.167), la formulación de inferencias permitirá al lector completar aquellos

datos que no se encuentren explícitos en el texto, construyéndose una vinculación entre los saberes previos del leyente y el argumento del escrito. El indicador puede incluir las siguientes operaciones: generación de inferencias de detalles adicionales, discriminación de la información importante de la secundaria, interpretación del sentido connotado, formulación de conclusiones, inferir sobre cuál es el propósito que pretende comunicar el autor, inferencia de causas o consecuencias que no estén plasmadas en el texto, inferencia de secuencias, sobre acciones que podrían haber sucedido si la lectura hubiese tenido otro final. (Mozombite, 2017, p.23)

La tercera dimensión corresponde al nivel criterial, el leyente emitirá opiniones propias basadas en la valoración del contenido del texto. Se encuentran dos indicadores: 1. Emisión de opiniones con argumentos validos: permitirá construir opiniones debidamente sustentadas que evidencian la capacidad de análisis de modo que se permitirá el construir aspectos esenciales para defender la postura y expresión del estudiante por medio de su opinión (Castro y Sánchez, 2013. p.485). También, se debe realizar el debido cuestionamiento o sustentación de datos que se muestran en el escrito. 2. Emisión de juicios críticos, el lector emitirá un juicio crítico y valorativo del texto. Se debe realizar una comprensión crítica sobre la conducta de los protagonistas o el formato y base de un escrito. En la emisión de juicios críticos, las capacidades deben ser más complejas como el analizar, sintetizar, también desarrollará la creatividad, y el empleo de estrategias de cognición y metacognición (Mozombite, 2017, p.24). Los juicios emitidos por el lector podrían ser: De realidad o fantasía: de acuerdo al hábito del leyente con su entorno o con la narración de la lectura. De adecuación y validez: el lector comparará lo expresado en el texto con fuentes anexas al contenido plasmado. De apropiación: requerimiento de evaluaciones relativas del texto para su asimilación. De rechazo o aceptación: depende de la norma moralista y de la formación en valores que posee el leyente. (Cervantes, Pérez, y Alanís, 2017)

III. Metodología

Los estudios de investigación se argumentan siempre en un marco metodológico, el cual presenta como parte de su contenido el tipo y diseño de la pesquisa, variables y su respectiva operacionalización, población, muestra, muestreo, técnicas e instrumentos para la recopilación de información, procedimientos, métodos para analizar los datos y finalmente aspectos éticos. El presente estudio se argumenta en un paradigma cuantitativo, en el cual, epistemológicamente, corresponde a un enfoque positivista bajo el modelo hipotético deductivo. Según Comte (2002), el enfoque positivista consistirá en observar para realizar predicciones, en estudiar lo que es, con el objetivo de dar conclusiones de lo que será, de acuerdo a la doctrina galileista de la invariación de normas naturales (p.15). También, Ahumada (2018), expone que una investigación basada en el positivismo, de forma general parte de un supuesto o hipótesis que durante el transcurso del procesamiento del estudio y después de haberse obtenido los resultados correspondientes deberá ser aceptada o rechazada (p.548). Así también, podemos expresar que la investigación es de enfoque cuantitativo, puesto que los datos a recolectar serán numéricos de forma tal que se puedan cuantificar. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006), el enfoque cuantitativo es aquel en el que se recolectarán y analizarán datos para responder interrogantes de la indagación y posteriormente la prueba de hipótesis que se estableció de forma previa, y confiando en las medidas numéricas, conteo y de forma frecuente en el empleo de estadística para el establecimiento exacto de patrones respecto a los comportamientos de una determinada población. (p.5)

3.1. Tipo y Diseño de la investigación

Tipo de investigación:

Por su naturaleza, el tipo de investigación es básica, teniendo como intención fundamental el progreso de la ciencia, el mismo que se podrá alcanzar en la perspectiva de su comprensión, explicación o predicción (Rodríguez, 2011, p.36).

Diseño de la investigación:

El diseño de la indagación corresponde al no experimental, puesto que no se manipularán variables, transaccional porque se recopilará información en un tpo. único y correlacional, ya que se examinará la correlación entre las variables de estudio (Hernández et al., 2006, 2010).

3.2. Variables y operacionalización

Variables:

V1: Estrategias de aprendizaje,

Sucesiones de integración de procesos que al activarse permitirán con facilidad adquirir, almacenar y/o utilizar conocimientos (Nisbet y Schucksmith, 1987; Román y Gallego, 1994).

V2: Comprensión lectora

Cooper (1998), expresa que es el procesamiento para la elaboración de significados por el medio de aprender ideas importantes en una lectura relacionándolas con las ideas previas, es decir es el procedimiento mediante el cual, el leyente interactuará con el texto (p.19).

Operacionalización:

La operacionalización de variables es una conceptualización metodológica que consistirá en el desagregamiento de las variables que se encargan de componer el problema de investigación a partir de lo general a lo específico (Carrasco, 2006, citado en Nuñez, 2007, p.173). Por tanto, la pesquisa se dimensiona de la sig. forma:

V1: Estrategias de aprendizaje, posee cuatro dimensiones: I. E. adquisición de información, tiene como indicadores: E. atencionales y e. repetición. II. E. codificación de información, posee como indicadores a las siguientes estrategias: nemotecnización, elaboración y organización. III. E. recuperación de información, como indicadores se tienen estrategias de: búsqueda de información y generación

de respuestas. IV. E. apoyo al procesamiento de información, como indicadores encontramos: estrategias de metacognición y estrategias socioafectividad.

V2: Comprensión lectora, tiene tres dimensiones: 1. Nivel literal, como indicadores encontramos: localización de datos relevantes, localización de datos específicos y establecimiento de relaciones simples. 2. Nivel inferencial, como indicadores tenemos: formulación de conjeturas y formulación de inferencias. 3. Nivel criterial, como indicadores se encuentran: emisión de opiniones con argumentos válidos y emisión de juicios críticos.

3.3. Población y unidad de análisis

Población:

Se describe como el conjunto total de personas, grupos, instituciones o sucesos que son objeto para una pesquisa (Rodríguez, 2011, p.145). Al presente estudio de investigación le corresponde una población censal, constituida de 39 educandos de cuarto grado de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°49 de Piura, 2020.

Criterios de inclusión:

Los criterios de inclusión, son todas las características particulares que debe poseer un sujeto u objeto a estudiar para formar parte de una investigación (Arias, Villasis, y Miranda, 2016, p.204). Dentro de este criterio se tendrá a los educandos de cuarto grado de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°49 de Piura, 2020; ya que los instrumentos a aplicar solo consideran como sujetos de estudio grupos etarios similares a los de la actual pesquisa. Por tanto, la población de estudio se encuentra en el rango de aplicación.

Criterios de exclusión:

Los criterios de exclusión, son aquellas condiciones o características que tienen los participantes, de forma que provoquen alteraciones o modificaciones en los resultados, de tal forma que son considerados no elegibles para un estudio de investigación (Arias et al., 2016, p.204). En cuanto al presente criterio se considera a los estudiantes de nivel primario, ya que de acuerdo a su grupo etario no están incluidos como sujetos según los instrumentos a aplicar y a su vez se deduce que

en el nivel primario los estudiantes aún adquieren conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje por lo cual se sobreentiende que aún no son diestros en el uso de las mismas.

Unidad de análisis:

La particularidad que representa la muestra de estudio se conformó por un grupo de educandos de cuarto de secundaria conformado por 22 hombres y 17 mujeres. Así mismo, la unidad de análisis se ve evidenciada por los atributos específicos de la adolescencia, pertenecen a un grupo etario entre 13 y 16 años de edad. Además, se han considerado en cuenta la problemática en cuanto al déficit de comprensión de lectura, así como la falta de práctica de estrategias para adquirir aprendizajes. Así mismo, la muestra corresponde a una misma zona de procedencia con iguales características geográficas, nivel económico semejante y en cuanto a las actividades que desarrollan académicamente también presentan semejanza.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas de recolección de datos:

Para la variable 1, se empleará como técnica a la encuesta y referente a la variable 2, se aplicará como técnica una prueba.

Instrumentos de recolección de datos:

En lo concerniente a la variable 1: cuestionario de encuesta: ACRA - Escalas de estrategias de aprendizaje de Román y Gallego (1994), adaptado por la investigadora, así mismo, se constituye de cuatro dimensiones distribuidas en: dimensión 1, posee 20 ítems; la dimensión 2, tiene 46 ítems; la dimensión 3, presenta 18 ítems y la dimensión 4, conformada por 35 ítems; dichas interrogantes basadas en las cuatro dimensiones se responden mediante una escala de Likert, establecida en cuatro grados: nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre o casi siempre. Así mismo se dispondrá de un tpo. de 50 minutos para el desarrollo del cuestionario. Alusivo a la variable 2, prueba objetiva denominada: Test de comprensión lectora, elaborado por la investigadora. El instrumento está constituido de tres dimensiones y se distribuyen en: dimensión 1, tiene 6 ítems; la dimensión 2, posee 4 ítems y la dimensión 3, presenta 6 ítems. Además, cada

interrogante presenta cuatro alternativas, siendo solo una la correcta, teniendo un tpo. estimado de 40 minutos para realizar la prueba objetiva.

Validez

La validez es el grado en que un instrumento medirá de forma real la variable que se pretende medir (Hernández et al., 2014, p.200). Encontramos tres tipos de validez:

Validez de contenido:

Se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específicamente de contenido de lo que se va a medir (Hernández et al., 2014, p.201).

Validez de criterio:

Se determina al asociar los productos que dan como resultado de la aplicación de instrumentos con la puntuación que se obtiene por parte de otro criterio externo que pretende medir lo mismo (Hernández et al., 2014, p.202)

Validez de constructo:

Se refiere a la explicación de cómo se da la vinculación entre la medición de las variables del estudio con otras conceptualizaciones relacionadas de forma teórica (Hernández et al., 2014, p.203).

El cuestionario: ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje, es un instrumento estandarizado. En pesquisas realizadas en educandos de quinto de secundaria, se menciona el análisis de la validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio permitiendo evidenciar que tal modelo de un factor posee en el test de bondad de ajuste Chi Cuadrado mínimo una valoración de 1.41, alcanzando una probabilidad de 0,243, por lo que se determina que el modelo es adecuado, concluyéndose que dicha escala posee validez de constructo. (Cano, 1996; Escurra, 2004, citado en Barturén, 2012) Sin embargo, debido a que se hicieron adaptaciones necesarias para el estudio se ha considerado validar nuevamente el instrumento por medio del juicio de tres expertos para que realicen la revisión pertinente del mismo y determinar si es apto para su aplicación. Finalmente, el resultado estable que el instrumento es aplicable. Simultáneamente,

el instrumento prueba objetiva: Test de comprensión lectora, elaborado por la investigadora, también se somete a juicio de expertos para su respectiva validación. De las opiniones emitidas por dichos expertos se considera que el instrumento de recopilación de información es aplicable para la pesquisa.

Confiabilidad

El cuestionario: ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje, es un instrumento estandarizado por lo que ya cuenta con puntajes confiables. En indagaciones en educandos de quinto de secundaria, se señala que el análisis de confiabilidad por consistencia interna mediante Alfa de Cronbach es $\alpha=89$. Por tanto, la escala logra la obtención de un puntaje confiable (Cano, 1996; Escurra, 2004, citado en Barturén, 2012). Sin embargo, debido a las adaptaciones hechas es conveniente realizar una nueva prueba de confiabilidad, para lo que se procede a aplicar una prueba piloto conformada por 10 educandos pertenecientes al cuarto grado de secundaria, la confiabilidad se obtiene mediante el índice de consistencia y coherencia interna Alfa de Cronbach con una valoración de 0.965, considerándose un rango de confiabilidad muy alto. Así mismo, en cuanto al instrumento prueba objetiva “test de comprensión lectora”, se obtiene la confiabilidad por medio del índice de consistencia y coherencia interna KR – 20 con un valor de 0.810, considerándose en un rango de confiabilidad muy alto.

3.5. Procedimientos

Primer paso, se realizaron las coordinaciones pertinentes con los encargados de la institución educativa para obtener el permiso para realizar la administración de los instrumentos pertenecientes a la pesquisa. Segundo paso, después de obtenido el permiso pertinente, se señaló un día específico para la aplicar los instrumentos de la investigación. Tercer paso, llegada la fecha propuesta, se procedió a explicar a los estudiantes la finalidad del cuestionario de encuesta “ACRA - Escalas de estrategias de aprendizaje” y la prueba objetiva “Test de comprensión lectora”, así mismo, se dieron las pautas necesarias antes del desarrollo de dichos instrumentos, después de un determinado tpo. se procedió al recojo de los instrumentos del estudio a cada uno de los educandos. Cuarto paso, se procedió a construir la base de datos correspondiente a cada una de las variables según los

datos recopilados Quinto paso. La base datos fue procesada por medio del programa SPSS, para obtener la correlación entre variables, así como otros resultados anexos de la investigación. Sexto paso: Después de procesar los datos se procedió a distribuir lo resultante en tablas según los objetivos de la pesquisa con su debida descripción para facilitar su comprensión. Séptimo paso: Se procedió a realizar la discusión de lo resultante en la pesquisa con los resultados de las investigaciones mencionadas como antecedentes de la indagación. Octavo paso: Se realizaron las conclusiones en base a cada uno de los objetivos de la investigación. Noveno paso: Se procedió a proponer recomendaciones basadas en los resultados del estudio con el fin de manejar mejor las e. aprendizaje, así como los niveles de CL.

3.6. Métodos de análisis de datos

El mét. de análisis de datos que se utilizó fue el coeficiente de correlación de Spearman, el cual es una medida no paramétrica que busca la asociación entre dos variables de estudio en un nivel de medición ordinal. Dicho análisis se realizó por medio del programa SPSS 22 y los resultados obtenidos se distribuyeron en tablas.

3.7. Aspectos éticos

La presente investigación se aplica regida de normas éticas específicas ya existentes como lo son respeto a los derechos del autor, respeto a la libertad de la población escogida, meticulosidad en cuanto a la recopilación de información, privacidad, anonimato y confidencialidad en el manejo de datos, durante el procesamiento de estudio y la constr. de conclusiones respecto a la investigación, actuando de forma ética profesional en todos los pasos para el progreso de la investigación. El resultado que se obtenga se verá expuesto con la autorización previa de la suprema dirigente de la I.E. Fe y Alegría N°49 de Piura.

IV. Resultados

4.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Tabla 1. Estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora

Estrategias de aprendizaje	Nivel de comprensión lectora									
	Muy bajo		Bajo		Bueno		Muy bueno		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Muy bajo	1	50.0%	1	50.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	100.0%
Bajo	0	0.0%	9	69.2%	4	30.8%	0	0.0%	13	100.0%
Alto	0	0.0%	10	52.6%	8	42.1%	1	5.3%	19	100.0%
Muy alto	0	0.0%	2	40.0%	3	60.0%	0	0.0%	5	100.0%
Total	1	2.6%	22	56.4%	15	38.5%	1	2.6%	39	100.0%

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

En la tabla 1, se observó que los niveles más bajos de las estrategias de aprendizaje (nivel muy bajo y bajo), se manifiestan sobre todo en educandos con un nivel de comprensión lectora muy bajo y bajo, según se desprende de la opinión del 50% y 69.2%, mientras que los niveles alto y muy alto de dichas estrategias de aprendizaje se presentan con mayor frecuencia en educandos con un nivel bueno de comprensión lectora, con valores porcentuales equivalentes a 42.1% y 60%.

Contraste de la hipótesis general:

Tabla 2. Correlación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora

Rho de Spearman		Estrategias de aprendizaje	Comprensión lectora
Estrategias de aprendizaje	Sig. (bilateral)	.	0.020
	N	39	39
Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	0.372*	1.000
	Sig. (bilateral)	0.020	.
	N	39	39

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

En la tabla 2, se observa que las estrategias de aprendizaje se relacionan en forma significativa ($\text{Sig.}=0.020 < 0.05$) con la comprensión lectora. Así mismo, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman ($r=0.372$), se determinó una correlación positiva baja; estos resultados conducen a aceptar la hipótesis “las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura - Piura, 2020”.

4.2. Objetivos específicos

Identificar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Tabla 3. Nivel de uso de las estrategias de aprendizaje

Aspectos (n=39)	Muy bajo		Bajo		Alto		Muy alto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estrategias de aprendizaje	2	5.1%	13	33.3%	19	48.7%	5	12.8%
Estrategias de adquisición de información	3	7.7%	18	46.2%	14	35.9%	4	10.3%
Estrategias de codificación de información	2	5.1%	22	56.4%	11	28.2%	4	10.3%
Estrategias de recuperación de información	3	7.7%	9	23.1%	20	51.3%	7	17.9%
Estrategias de apoyo al procesamiento	3	7.7%	6	15.4%	24	61.5%	6	15.4%

Fuente: Cuestionario apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

En la tabla 3, los resultados del estudio indican que el 5.1% de los educandos presentan un nivel de uso de las estrategias de aprendizaje muy bajo, así también, 33.3% tienen un nivel bajo. Por otra parte, 48.7% obtuvieron un nivel alto, además el 12.8% tuvo un nivel muy alto. Además, la estrategia más utilizada fue la estrategia de apoyo al procesamiento, en la cual el 76.9% evidencian un nivel alto o muy alto; en cuanto a las estrategias de recuperación de información, con el 69.2% también muestra dichos niveles; sobre las estrategias de adquisición de información, el 46.2% evidencia un nivel alto y muy alto; la menos usada es la estrategia de codificación de información, en la cual solo el 38.5% evidencia un nivel alto o muy alto.

Establecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Tabla 4. Niveles de comprensión lectora

Aspectos (n=39)	Muy bajo		Bajo		Bueno		Muy bueno	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Comprensión lectora	1	2.6%	22	56.4%	15	38.5%	1	2.6%
Nivel literal	1	2.6%	11	28.2%	17	43.6%	10	25.6%
Nivel inferencial	1	2.6%	7	17.9%	30	76.9%	1	2.6%
Nivel criterial	9	23.1%	13	33.3%	16	41.0%	1	2.6%

Fuente: Prueba objetiva aplicada a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

En la tabla 4, el estudio deja en evidencia que el 2.6% de estudiantes poseen un nivel muy bajo de comprensión lectora, así mismo, el 56.4%, presenta un nivel bajo, mientras que 38.5%, evidencian un nivel bueno y el 2.6% obtuvieron un nivel muy bueno. Además, un 43.6% de estudiantes alcanzaron un nivel literal bueno. También, en el nivel inferencial, con un 76.9%, se evidencia un nivel bueno, mientras que el nivel criterial, sólo el 41% presenta un buen nivel.

Identificar la relación que existe entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Tabla 5. Estrategias de adquisición de información en relación a los niveles de comprensión lectora

Estrategias de adquisición de información	Nivel de comprensión lectora									
	Muy bajo		Bajo		Bueno		Muy bueno		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Muy bajo	1	33.3%	2	66.7%	0	0.0%	0	0.0%	3	100.0%
Bajo	0	0.0%	12	66.7%	6	33.3%	0	0.0%	18	100.0%
Alto	0	0.0%	7	50.0%	7	50.0%	0	0.0%	14	100.0%
Muy alto	0	0.0%	1	25.0%	2	50.0%	1	25.0%	4	100.0%
Total	1	2.6%	22	56.4%	15	38.5%	1	2.6%	39	100.0%

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

En la tabla 5, se deja en evidencia que los niveles de uso de las estrategias de adquisición de información más bajos (muy bajo y bajo), se manifiestan más en estudiantes que evidencian un nivel muy bajo o bajo en los niveles de comprensión lectora, con valores porcentuales de 33.3% y 66.7%; en cambio los niveles alto y muy alto de dichas estrategias es más frecuente en estudiantes con un nivel bueno de comprensión lectora, con un valor porcentual de 50% de estudiantes.

Contraste de la hipótesis específica 1:

Tabla 6. Correlación entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora

Rho de Spearman		Comprensión lectora	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel criterial
Estrategias de adquisición de información	r	0.398*	0.534**	-0.046	0.229
	Sig.	0.012	0.000	0.779	0.161
	n	39	39	39	39

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

En la tabla 6, se observa que el análisis de correlación indica que las estrategias de adquisición de información se relacionan en forma significativa (Sig.=0.012<0.05) con la comprensión lectora, a su vez de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman ($r=0.398$), se determinó una correlación positiva baja. Este resultado conduce a aceptar la hipótesis “las estrategias de adquisición de información se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”.

Conocer la relación que existe entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Tabla 7. Estrategias de codificación de información en relación a los niveles de comprensión lectora

Estrategias de codificación de información	Nivel de comprensión lectora									
	Muy bajo		Bajo		Bueno		Muy bueno		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Muy bajo	0	0.0%	2	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	100.0%
Bajo	1	4.5%	11	50.0%	10	45.5%	0	0.0%	22	100.0%
Alto	0	0.0%	8	72.7%	2	18.2%	1	9.1%	11	100.0%
Muy alto	0	0.0%	1	25.0%	3	75.0%	0	0.0%	4	100.0%
Total	1	2.6%	22	56.4%	15	38.5%	1	2.6%	39	100.0%

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

La tabla 7, indicó que los niveles muy bajo y bajo de las estrategias de codificación de información se manifiestan más en los educandos que presentaron un nivel bajo de comprensión lectora, según se observó en la opinión del 100% y 50%, en cambio, el nivel muy alto de dichas estrategias de aprendizaje es más frecuentes en los educandos que evidenciaron un nivel bueno de comprensión lectora, según se observa un valor porcentual de 75%.

Contraste de la hipótesis específica 2:

Tabla 8. Correlación entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora

Rho de Spearman		Comprensión lectora	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel criterial
Estrategias de codificación de información	r	0.298	0.340*	-0.064	0.227
	Sig.	0.065	0.034	0.700	0.164
	n	39	39	39	39

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

En la tabla 8, se observa que las estrategias de codificación de información no se relacionan en forma significativa ($\text{Sig.}=0.065>0.05$) con la comprensión lectora. Por tanto, este resultado rechaza la hipótesis “las estrategias de codificación de información se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”. Por tanto, se acepta la hipótesis nula “las estrategias de codificación de información no se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”.

Establecer la relación que existe entre las estrategias de recuperación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Tabla 9. Estrategias de recuperación de información en relación a los niveles de comprensión lectora

Estrategias de recuperación de información	Nivel de comprensión lectora									
	Muy bajo		Bajo		Bueno		Muy bueno		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Muy bajo	1	33.3%	2	66.7%	0	0.0%	0	0.0%	3	100.0%
Bajo	0	0.0%	7	77.8%	2	22.2%	0	0.0%	9	100.0%
Alto	0	0.0%	10	50.0%	10	50.0%	0	0.0%	20	100.0%
Muy alto	0	0.0%	3	42.9%	3	42.9%	1	14.3%	7	100.0%
Total	1	2.6%	22	56.4%	15	38.5%	1	2.6%	39	100.0%

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

La tabla 9, evidenció que de acuerdo a los resultados el nivel muy bajo y bajo de las estrategias de recuperación de información se manifiestan en educandos que presentaron niveles de comprensión lectora muy bajo y bajo, según se desprende de la opinión del 33.3%, 66.7%, 77.8%; en cambio, los niveles muy alto y alto de dichas estrategias son más frecuentes en educandos que obtuvieron un nivel bueno de comprensión lectora, de acuerdo a la opinión del 50% y 42.9%.

Contraste de la hipótesis específica 3:

Tabla 10. Correlación entre las estrategias de recuperación de información y los niveles de comprensión lectora

Rho de Spearman		Comprensión lectora	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel criterial
Estrategias de recuperación de información	r	0.364*	0.404*	-0.028	0.251
	Sig.	0.023	0.011	0.867	0.124
	n	39	39	39	39

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

En la tabla 10, se observa que las estrategias de recuperación de información se relacionan de manera significativa ($\text{Sig.}=0.023<0.05$) con la comprensión lectora; a su vez, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman ($r=0.364$), se determinó una correlación positiva baja. Este resultado conduce a aceptar la hipótesis “las estrategias de recuperación de información se relacionan en significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”.

Conocer la relación que existe entre las estrategias de apoyo al procesamiento de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Tabla 11. Estrategias de apoyo al procesamiento de información en relación a los niveles de comprensión lectora

Estrategias de apoyo al procesamiento de información	Nivel de comprensión lectora									
	Muy bajo		Bajo		Bueno		Muy bueno		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Muy bajo	1	33.3%	2	66.7%	0	0.0%	0	0.0%	3	100.0%
Bajo	0	0.0%	4	66.7%	2	33.3%	0	0.0%	6	100.0%
Alto	0	0.0%	13	54.2%	10	41.7%	1	4.2%	24	100.0%
Muy alto	0	0.0%	3	50.0%	3	50.0%	0	0.0%	6	100.0%
Total	1	2.6%	22	56.4%	15	38.5%	1	2.6%	39	100.0%

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

La tabla 11, mostró que, de acuerdo a los resultados, los niveles de estrategias de apoyo al procesamiento de información de más bajo nivel (muy bajo y bajo) se presentan sobre todo en educandos con niveles de comprensión lectora muy bajo y bajo, según se desprende de la opinión del 33.3% y 66.7%; en cambio, los niveles alto o muy alto de dichas estrategias son más frecuentes en educandos con un nivel bueno de comprensión lectora, como lo señala el 41.7% y 50%.

Contraste de la hipótesis específica 4:

Tabla 12. Correlación entre las estrategias de apoyo al procesamiento de información y los niveles de comprensión lectora

Rho de Spearman		Comprensión lectora	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel criterial
Estrategias de apoyo al procesamiento de información	r	0.389*	0.385*	-0.030	0.253
	Sig.	0.014	0.015	0.857	0.120
	n	39	39	39	39

Fuente: Cuestionario y prueba objetiva apl. a los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

En la tabla 12, se muestra que las estrategias de apoyo al procesamiento de información se relacionan en forma significativa ($\text{Sig.}=0.014 < 0.05$) con la comprensión lectora, así mismo, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman ($r=0.389$), se determinó una correlación positiva baja. El resultado conduce a validar la hipótesis “las estrategias de apoyo al procesamiento de información se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”.

V. Discusión

Respecto al objetivo general, de acuerdo a los valores obtenidos $p=0.020$ (acepta la hipótesis H_a) y $r=0.372$ (correlación positiva baja), se determinó que las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora. También, se resalta que las estrategias de aprendizaje más utilizadas fueron las E. de apoyo al procesamiento de información y las menos empleadas fueron las E. de codificación de información. Así también el producto de la indagación se asemeja a lo concluido en las investigaciones de Astohuayhua (2019); Montoya (2019); Caballero (2018); Utrilla (2016); Puspita (2016); Díaz (2015), en las que se logró alcanzar que las EA se relacionan con la CL. De lo expuesto, la pesquisa se relaciona también con las teorías epistémicas: el aprendizaje significativo de Ausubel (1963) y la teoría transaccional de Schraw y Bruning (1996), desde esta perspectiva en un aprendizaje significativo el educando relaciona sus saberes previos con los nuevos conocimientos, los cuales mediante las e. aprendizaje serán apl. en los procesos de comprensión de lectura de modo que se dé un significado del texto a partir de la interpretación del leyente, produciéndose así una interacción entre ambos. Igualmente, se ratifica lo planteado por Nisbet y Schucksmith (1987); Román y Gallego (1994), así como lo plasmado por Cooper (1998), que al relacionar sus conceptualizaciones se puede señalar que las estrategias de aprendizaje permiten al educando adquirir aprendizajes por medio de procesamientos que promueven la constr. de significados con el objetivo de rescatar ideas relevantes en una lectura para posteriormente relacionarlas con ideas previas, teniendo como producto un aprendizaje significativo. Por consiguiente, en base a los resultados, antecedentes y teóricos citados se argumenta que las EA tienen un impacto positivo en la CL, ya que en la media que mejora el uso de EA, se obtendrán aprendizajes significativos que apl. a la CL promoverá la mejora de los niveles de la misma.

También, respecto a la hipótesis específica 1, por medio de los resultados obtenidos $p=0.012$ (acepta la hipótesis H_1) y $r=0.398$ (correlación positiva baja). Se identificó que las estrategias de adquisición de información se relacionan significativamente con los niveles de comprensión lectora. Además, se contrasta con las investigaciones de Utrilla (2016); Montoya (2019), quienes evidenciaron que

las estrategias en mención tienen una significativa relación con la CL. Así también, se ven asociadas las conceptualizaciones de Román y Gallego (1994); Lastre y De la Rosa (2016), sobre las E. adquisición de información, así como Gernsbacher (1996, p. 289); Gamboa (2017, p.162); Rodríguez (2017, p.38), sobre la CL. Relacionando ambos conceptos, se puede decir que dichas estrategias permiten que el estudiante adquiera información o saberes a través de secuencias esquemáticas, que mediante los procesamientos cognitivos se va a requerir de la intervención de sistemas de atención y repetición para posteriormente codificar la información, basada en el saber previo, estando así el educando encargado de atribuir un significado de la lectura. Por lo cual, según los resultados, antecedentes de investigación y teóricos citados se deja en evidencia que las E. adquisición de información poseen un impacto positivo en los niveles de comprensión de lectura, por lo que en la medida que mejora el uso de las E. adquisición de información, mejora los niveles de CL, sobre todo en el nivel literal. Se consideró también, que el hecho de que los estudiantes utilicen como EA la atención y la repetición en estos resultados dejan ver la importancia del nivel literal de la comprensión de lectura.

Por otra parte, referente a la hipótesis específica 2, mediante el valor $p=0.065$ (acepta la hipótesis H_0), se conoció que las estrategias de codificación de información no se relacionan significativamente con los niveles de comprensión lectora. Así mismo, Martínez (2017), concluyó que las E. codificación no se relacionan con la CL. Además, lo resultante asociado con lo expuesto por Román y Gallego (1994); Wong (2016), referente a las E. codificación y , Gernsbacher (1996, p. 289); Gamboa (2017, p.162); Rodríguez (2017), respecto a la CL, desde su apreciación se sustenta que las E. codificación son procesamientos que se encargan del transporte de información desde la memoria de corto plazo hacia la memoria de largo plazo, habiéndose dado anteriormente procesos de atención y repetición, llegando así a una comprensión óptima de la lectura. Sin embargo, se observó que los educandos en cuanto al uso de dichas estrategias obtuvieron un nivel bajo, de lo cual se deduce que no se lograron los procesamientos previos de atención y repetición perteneciente a las E. adquisición y a su vez no se aplicaron adecuadamente estrategias de nemotecnias, elaboración y organización para desarrollar las E. codificación, lo cual originó que no se logre la asociación esperada

con los niveles de CL. De los resultados, antecedentes y teóricos citados se manifiesta que las E. codificación no tienen un impacto positivo en los niveles de CL. A pesar de lo expuesto, se mostró la importancia que tienen las E. de codificación de información en el nivel literal, es decir, los procesos que conectan los saberes previos, integrados en estructuras de mayor significado y transportadas a la memoria de largo plazo.

En cambio, de acuerdo a la hipótesis específica 3, a través de los valores $p=0.023$ (acepta la hipótesis H1) y $r=0.364$ (correlación positiva baja). Se estableció que las estrategias de recuperación de información se relacionan significativamente con los niveles de comprensión lectora. Del mismo modo, en las investigaciones de Utrilla (2016); Montoya (2019), se coincidió que las E. recuperación se relacionan de forma significativa con los niveles de CL. Se debe agregar que, la conceptualización de Román y Gallego (1994); Maldonado et al. (2019), sobre las E. recuperación de información, así como Cooper (1998); Moreno (2003), en cuanto a la CL, que al relacionar sus conceptos, se puede expresar que el sistema cognitivo necesita que se cuente con recordar aquellos conocimientos que se almacenaron en la memoria de largo plazo, con el objetivo de elaborar significados de ideas relevantes en una lectura, de modo que el lector interactúe con el texto. Habría que decir también, que en cuanto al nivel de uso de E. recuperación se logró un nivel alto, por lo que se deduce que los educandos aplican E. búsqueda de información y E. generación de respuestas, logrando así un significativo buen nivel de comprensión de lectura. Por tanto, de lo sustentado mediante resultados, antecedentes y teóricos citados se argumenta el impacto positivo de las E. recuperación sobre los niveles de CL, ya que, a medida que mejora el uso de las E. recuperación mejoran los niveles de CL, en especial en el nivel literal. También, dejándose en evidencia la importancia la capacidad para recordar conocimientos almacenados en la memoria de largo plazo para fomentar la localización de conocimientos mediante procesos cognitivos.

Del mismo modo, la hipótesis específica 4, de acuerdo las valoraciones $p=0.014$ (acepta la hipótesis H1) y $r=0.389$ (correlación positiva baja), se conoció que las estrategias de apoyo al procesamiento de información se relacionan significativamente con los niveles de comprensión lectora. Además, Utrilla (2016);

Gómez (2018); Montoya (2019), coinciden en que las E. apoyo al procesamiento se relacionan de forma significativa con la CL. De igual modo, se puede señalar que de acuerdo a las conceptualizaciones de Román y Gallego (2001); Pizano (2012), acerca de las E. apoyo, así también como, Gernsbacher (1996); Cooper (1998); Moreno (2003); Gamboa (2017); Rodríguez (2017), en cuanto a CL, Relacionando sus perspectivas se manifiesta que dichas estrategias ayudan y potencian el funcionamiento de las estrategias anteriores, cumpliendo así de forma completa con el procesamiento cognitivo, para que el estudiante otorgue un significado del contenido de la lectura, relacionando con sus saberes previos, fomentando niveles eficientes de CL. Es así que, se deduce que el impacto de las E. apoyo en los niveles de CL es positivo, ya que en la media que mejora el nivel de uso de las E. apoyo al procesamiento, mejoran los niveles de CL. Igualmente, se dejó en claro que el empleo de E. apoyo, a través de la potenciación de la motivación, autoestima y atención, tienen un impacto significativo en el nivel literal de la CL.

VI. Conclusiones

1. De acuerdo al objetivo general, se determinó que las estrategias de aprendizaje tienen un impacto positivo en la comprensión lectora.
2. En lo que respecta al primer objetivo específico, se identificó que el 48.7% de educandos lograron un nivel alto de estrategias de aprendizaje. También, se evidenció que las estrategias de apoyo al procesamiento fueron las más utilizadas, mientras que las estrategias de codificación de información fueron las menos empleadas.
3. En lo que refiere al segundo objetivo específico, se estableció que el 56.4% de educandos posee un nivel bajo de comprensión lectora. Además, se evidenció un nivel bueno en el nivel inferencial con un valor porcentual de 76.9%.
4. Respecto al tercer objetivo específico, se identificó que las estrategias de adquisición de información tienen un impacto positivo en los niveles de comprensión lectora, en especial en el literal.
5. Referente al cuarto objetivo específico, se conoció que las estrategias de codificación de información no se relacionan con la comprensión lectora. Sin embargo, si se relacionan significativamente con el nivel literal de la comprensión lectora.
6. En cuanto al quinto objetivo específico, se estableció que las estrategias de recuperación de información tienen un impacto positivo en los niveles de comprensión lectora, sobre todo en el literal.
7. En lo que concierne al sexto objetivo específico, se conoció que las estrategias de apoyo al procesamiento de información presentan un impacto positivo sobre los niveles de comprensión lectora, en particular en el literal.

VII. Recomendaciones

1. Al encargado de la dirección de la I.E. Fe y Alegría N°49 de Piura, y a su plana docente, confeccionar un plan educativo para el manejo eficaz de las estrategias de aprendizaje para la mejora de la comprensión lectora.
2. Al encargado de la dirección de la I.E. Fe y Alegría N°49 de Piura, y a su plana docente, promover el uso y manejo óptimo de las estrategias de aprendizaje en actividades académicas para mejorar la adquisición de saberes significativos en las distintas áreas educativas.
3. Al encargado de la dirección de la I.E. Fe y Alegría N°49 de Piura, y a su plana docente, realizar talleres interaprendizaje sobre el nivel literal, inferencial y criterial, para lograr el desarrollo eficiente de actividades relacionadas a la comprensión lectora.
4. Al encargado de la dirección de la I.E. Fe y Alegría N°49 de Piura, y a su plana docente, aplicar sesiones de retroalimentación sobre las estrategias de adquisición de información para mejorar los niveles de comprensión lectora.
5. Al encargado de la dirección de la I.E. Fe y Alegría N°49 de Piura, y a su plana docente, fomentar el uso y manejo de las estrategias de codificación de información, así como la implementación de talleres de interaprendizaje para la mejora de los niveles de comprensión lectora.
6. Al encargado de la dirección de la I.E. Fe y Alegría n°49 de Piura, y a su plana docente, ejecutar sesiones de retroalimentación sobre las estrategias de recuperación de información para mejorar los niveles de comprensión lectora.
7. Al encargado de la dirección de la I.E. Fe y Alegría n°49 de Piura, y a su plana docente, desarrollar sesiones de retroalimentación sobre las estrategias de apoyo al procesamiento de información para mejorar los niveles de comprensión lectora.

Referencias

- Batista da Silva, J. (2020). A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. *Research, Society and Development*, IX(4), 1-13. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/339916302_A_Teoria_da_Aprendizagem_Significativa_de_David_Ausubel
- Abubakar, M. (June de 2020). The interplay of anxiety, learning strategies and students reading comprehension. *ETERNAL (English, Teaching, Learning and Research Journal)*, VI(1), 52-64. Obtenido de <http://journal.uin-alauddin.ac.id/index.php/Eternal/article/view/12632/8698>
- Agra, G., Soares Formiga, N., Simplicio de Oliveira, P., Lopes Costa, M. M., Melo Fernandes, M. d., & Lima da Nóbrega, M. M. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, LXXII(1), 248-255. Obtenido de <https://www.scielo.br/pdf/reben/v72n1/0034-7167-reben-72-01-0248.pdf>
- Ahumada Cristi, M. A. (2018). Los métodos positivista y fenomenológico, una explicación desde las ciencias naturales y sociales. *Revista Pesquisa Qualitativa*, VII(12), 541-555. Obtenido de <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/219>
- Arias Gómez, J., Villasis Kever, M. Á., y Miranda Novales, M. G. (Abril-junio de 2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, LXIII(2), 201-206. Obtenido de <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/181/309>
- Astohuayhua Pacheco, F. G. (2019). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes del quinto de secundaria del colegio Miguel Grau Seminario, San Juan de Lurigancho, 2018*. Lima: Universidad César Vallejo. Obtenido de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34490/ASTOH_UAYHUA_PF.pdf

- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. California: Stanford University.
- Barturén Silva, M. L. (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1097>
- Bhagat, V., Haque, M., & Jaalam, K. (July de 2018). Enrich Schematization in Children: Play as The Tool for Cognitive Development. *Journal of Applied Pharmaceutical Science*, VIII(7), 128-131. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/326735617_Enrich_Schematization_in_Children_Play_as_The_Tool_for_Cognitive_Development
- Boudah, D. J., & O'Neill, K. J. (1999). *Learning strategies*. University of Kansas. Kansas: KS: Center for Research on Learning. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433669.pdf>
- Bråten, I. (1993). Cognitive strategies: a multi-componential conception of strategy use and strategy instruction. *Scandinavian Journal of Educational*, XXXVII(3), 217-242. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/248961814_Cognitive_Strategies_A_multi-componential_conception_of_strategy_use_and_strategy_instruction
- Caballero Liza, R. M. (2018). *Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa de la UGEL Ventanilla*. Lima: Universidad César Vallejo. Obtenido de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25930/Caballero_LRM.pdf
- Castro Azuara, M. C., y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de investigación educativa*, XVIII(57), 483-506. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a8.pdf>

- Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A., y Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXVII(2). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Comte, A. (2002). *Discurso preliminar sobre o espirito positivo*. Brasil: Ridendo Castigat Mores.
- Cooper, J. D. (1998). *Como mejorar la comprensión lectora* (Segunda ed.). Madrid: Visor.
- Daneshfar, S., & Moharami, M. (2018). Dynamic Assessment in Vygotsky's Sociocultural Theory: Origins and Main Concepts. *Journal of Language Teaching and Research*, IX(3), 600-607. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.20>
- Diario La Hora. (2 de Mayo de 2019). Examen censal de estudiantes demuestra bajo nivel en rendimiento académico. *Diario La Hora*. Obtenido de <https://lahora.pe/examen-censal-de-estudiantes-demuestra-bajo-nivel-en-rendimiento-academico-rv/>
- Díaz Caso, Y. (2015). *Comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que estudian en un colegio bilingüe*. Oviedo: Universidad internacional de la Rioja. Obtenido de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3529/TFMYDC.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista* (Segunda ed.). México: Mc Graw Hill.
- Escurra Mayaute, L. M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*(6), 99-134. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>

- Gamboa Gonzáles, Á. M. (January-June de 2017). Reading Comprehension in an English as a Foreign Language Setting: Teaching Strategies for Sixth Graders Based on the Interactive Model of Reading. *Folios*(45), 159-175. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/313873208>
- Genovard, C., y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gernsbacher, M. A. (1996). *The Structure-building Framework: What it is, what it might also be, and why*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Girgis, F., Lee, D. J., Goodarzi, A., & Ditterich, J. (2018). Toward a neuroscience of adult cognitive developmental theory. *Frontiers in neuroscience*, *XII*(4), 1-10. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5787085/>
- Gómez Cañas, M. (2014). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora*. Segovia: Universidad de Valladolid. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5127/TFG-B.465.pdf>
- Gómez Montes, C. (2018). *Estrategias de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la Corporación Educativa Adventista de Cali y su relación con la comprensión lectora*. Cali: Universidad de Montemorelos. Obtenido de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.11972/1012/Tesis%20Lorenzo%20Gonzalez%20Kipper.pdf?sequence=1>
- Gómez Rodríguez, L. F. (July-December de 2016). Learning Strategies: A Means to Deal with the Reading of Authentic Texts in the EFL Classroom. *Signo y Pensamiento*, *XXXV*(69), 50-67. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v35n69/0120-4823-signo-35-69-00050.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGraw-Hill.

- Jiménez Taracido, L., y Manzanal Martínez, A. (2018). ¿Aplican los Alumnos las Estrategias de Aprendizaje que Afirman Aplicar? Control de la Comprensión en Textos Expositivos. *Psicología Educativa*, XXIV(1), 7-13. Obtenido de <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/articulo20171229115719.pdf>
- Lastre M., K. S., y De la Rosa Benavides, L. G. (Enero-Junio de 2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Revista Encuentros*, XIV(1), 87-101. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v14n1/v14n1a06.pdf>
- Makuc Sierralta, M., y Larrañaga Rubio, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, XLVIII(87), 29-53. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v48n87/a02.pdf>
- Maldonado Sánchez, M., Aguinaga Villegas, D., Nieto Gamboa, J., Fonseca Arellano, F., Shardin Flores, L., & Cadenillas ALbornoz, V. (May-August de 2019). Learning Strategies for the Development of the Autonomy of Secondary School Students. *Propósitos y Representaciones*, VII(2), 415-439. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/en_a16v7n2.pdf
- Mayer, R. (2014). *Aprendizaje e Instrucción* (Segunda ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Medina Coronado, D., & Nagamine Miyashiro, M. M. (Mayo/agosto de 2019). Autonomous Learning Strategies in the Reading Comprehension of High School Students. *Propósitos y representaciones*, VII(2), 134-159. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/en_a06v7n2.pdf
- Molinari Marotto, C., y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y procesos cognitivos*(10), 163-183. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630249007>
- Monereo, C. (2000). *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje*. España: Visor.

- Montero, A., Zambrano, L. M., y Zerpa, C. (Enero-junio de 2013). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*, 9-27. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/2e30/b00c3ed8f795a1de80266b70f9e7f33e3a86.pdf>
- Montoya Vargas, C. M. (2019). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa particular en el Distrito de Chorrillos*. Lima: Universidad Ricardo Palma. Obtenido de http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/2869/PSIC_T030_43091697_M%20%20%20MONTROYA%20VARGAS%20CAROL%20MAGGI.pdf
- Moraes Andrade, R. B., & Zerbini, T. (2019). Distance Learning Degrees: Possibility of Evasion, Styles and Learning Strategies. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, XXIX, 1-8. Obtenido de <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v29/1982-4327-paideia-29-e2931.pdf>
- Moreno Bayona, V. (2003). *Leer para comprender*. Barcelona, España: Blitz serie amarilla.
- Mozombite Tenazoa, P. M. (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*. Tarapoto: Universidad César Vallejo. Obtenido de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/960/mozombite_tp.pdf
- Muñoz Muñoz, Á. E., y Ocaña de Castro, M. (Enero-Junio de 2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(29), 223-244. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n29/0121-053X-clin-29-00223.pdf>
- Núñez Flores, M. I. (Julio-diciembre de 2007). Las variables: Estructura y función en la hipótesis. *Investigación Educativa*, XI(20), 163- 179. Obtenido de

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4785/3857>

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United States of America: Cambridge University Press.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do* (Vol. I). Paris: OECD Publishing. Obtenido de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf>

Pájaro Huertas, D. (Diciembre de 2002). La formulación de hipótesis. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*(15), 373-388. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101506.pdf>

Peña González, J. (Octubre-diciembre de 2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, IV(11), 159-163. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>

Pizano Chávez, G. (Enero-Junio de 2012). Las estrategias de aprendizaje un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *Investigación Educativa*, XVI(29), 57-68. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7633/6646>

Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, XXVI(3), 448-466. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.1997.12085878>

Puspita, D. (2016). The correlation between language learning strategies and reading comprehension achievements of the eleventh grade students of SMA N 5 Palembang. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, III(2), 118-131. Obtenido de <http://jurnal.radenfatah.ac.id/index.php/edukasi/article/view/989/821>

Rodríguez Araínga, W. (2011). *Guía de investigación científica*. Lima: Fondo Editorial UCH. Obtenido de

http://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/uch/23/rodriguez_arainaga_walabonso_guia%20_investigacion_cientifica.pdf

Rodríguez Sánchez, A. (July-December de 2017). Reading Comprehension Course Through a Genre-Oriented Approach at a School in Colombia. *How*, XXIV(2), 35-62. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/how/v24n2/v24n2a02.pdf>

Román Sánchez, J. M., y Gallego Rico, S. (2001). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje* (Tercera ed.). Madrid: TEA Ediciones S.A.

Román Sánchez, J. M., y Gallego Rico, S. (2008). *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje* (Cuarta ed.). Madrid: Ediciones, TEA.

Saldaña Silva, J. C. (2015). *Estrategias de aprendizaje y Comprensión Lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pública 62172 Jorge Alfonso Vásquez Reátegui de Yurimaguas – 2015*. Tarapoto: Universidad César Vallejo. Obtenido de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/30931/salda%203%b1a_sj.pdf

Samperio, N. (January-June de 2019). Learning Strategies Used by High and Low Achievers in the First Level of English. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, XXI(1), 75-89. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/330403003_Learning_Strategies_Used_by_High_and_Low_Achievers_in_the_First_Level_of_Engish

Silalahi, R. M. (2019). Understanding Vygotsky's zone of proximal development for learning. *POLYGLOT: Jurnal Ilmiah*, XV(2), 169-186. Obtenido de <https://ojs.uph.edu/index.php/PJI/article/view/1544/pdf>

Silva Junior, R. S. (2017). Indicadores acerca da importância do papel do professor no processo de formação continuada do aluno: um ensaio a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. *Revista Thema*, XIV(2), 329-335. Obtenido de <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/410/371>

- Tamez Martinez, X., y Hernández Valdivia, M. M. (2018). Análisis del nivel de comprensión lectora en alumnos de la carrera de contador público. *Revista académica de investigación*, IX(29), 166-185. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7337184>
- Utrilla Roque, A. F. (2016). *Estrategias de aprendizaje y comprensión de textos en estudiantes de 5º de secundaria de las II.EE de la Red 11 - Ancón - UGEL 04, 2015*. Huánuco: Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Obtenido de http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/1874/TM_Utrilla_Roque_Arturo.pdf
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies/Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Wong Fajardo, M. (Julio-Diciembre de 2016). Plan de mejora: diagnóstico y aplicación de estrategias de aprendizaje (ACRA) en estudiantes de educación USAT: ingreso regular y beca vocación de maestro. *EducareEtComunicare*, IV(2), 6-15. Obtenido de <http://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/74/392>

Anexo 1

Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Estrategias de aprendizaje	Según Nisbet y Schucksmith (1987); Román y Gallego (1994), las estrategias de aprendizaje son sucesiones de integración de procesos que al activarse permitirán con facilidad adquirir información, almacenar y/o utilizar la información (Román y Gallego, 2008, p.7).	Técnicas de las estrategias de aprendizaje que permitirán conocer y medir la variable haciendo uso del instrumento cuestionario de encuesta por medio de la escala de estrategias de aprendizaje – ACRA (Román y Gallego, 1994).	I. Estrategias de adquisición de información:		Ordinal
			Procesamiento en el cual intervendrán procesos atencionales y de repetición para adquirir aprendizajes (Román y Gallego, 2001, p. 8).	E. atencionales E. repetición	Escala de Likert -Nunca o casi nunca (1) -Algunas veces (2) -Bastantes veces (3) -Siempre o casi siempre (4)
			II. Estrategias de codificación de información:		Escala de calificación:
			Procesamiento mediante el cual se requiere un proceso de adquisición previo para la activación del proceso de codificación (Román y Gallego, 2001, p. 10).	E. nemotecnización E. elaboración E. organización	Muy alto: 387 - 476 Alto: 298 - 386 Bajo: 209 - 297 Muy bajo: 119 - 208

III. Estrategias de recuperación de información:

En este procesamiento, el sistema de cognición precisa con que se cuenta con la capacidad de recuperar o recordar el conocimiento que se almacenó en la memoria de largo plazo (Román y Gallego, 2001, p. 13).

E. Búsqueda de información

E. generación de respuestas

IV. Estrategias de apoyo al procesamiento de información:

En el presente procesamiento se ayuda y potencia el rendimiento de las estrategias I, II, III, de tal forma que se promoverá el incremento de la motivación, autoestima y atención (Román y Gallego, 2001, p.15).

E. metacognitivas

E. socioafectivas

Comprensión lectora	Cooper (1998), la comprensión lectora es el procesamiento para la elaboración del significado por la vía de aprender las ideas importantes en una lectura relacionándolas con las ideas previas, es decir es el procedimiento mediante el cual, el leyente interactuará con el texto (p. 19).	La variable comprensión lectora será medida mediante el instrumento prueba educativa denominada "Test de comprensión lectora" elaborada por la investigadora.	<p>Nivel Literal: Cooper (1998), capacidad del lector para la localización de la información mediante procesos cognitivos (citado en Mozombite, 2017, p. 23)</p> <p>Localización de datos relevantes</p> <p>Localización de datos específicos</p> <p>Establecimiento de relaciones simples</p>	
			<p>Nivel Inferencial: Cooper (1998), capacidad del lector para la obtención de información nueva a partir de los datos explícitos del texto (citado en Mozombite, 2017, p. 23).</p> <p>Formulación de conjeturas</p> <p>Formulación de inferencias</p>	Ordinal
			<p>Nivel Criterial: Cooper (1998), capacidad que tiene el lector para emitir su propio juicio crítico de tal modo que se valore el texto que se lee (citado en Mozombite, 2017, p. 24).</p> <p>Emisión de opiniones con argumentos válidos</p> <p>Emisión de juicios críticos</p>	
				<p>Escala de calificación:</p> <p>Muy bueno: 13 - 16</p> <p>Bueno: 9 - 12</p> <p>Bajo: 5 - 8</p> <p>Muy bajo: 0 - 4</p>

Anexo 2

Matriz de consistencia de la investigación

Tema	Planteamiento del problema	Objetivos de la investigación	Hipótesis de la investigación	Variables de estudio	Metodología de la investigación
<p>“Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”</p>	<p>Problema general ¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?</p> <p>Problemas específicos ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?</p> <p>¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.</p> <p>Objetivos específicos Identificar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.</p> <p>Establecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Ha: Las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.</p> <p>H0: Las estrategias de aprendizaje no se relacionan significativamente con la comprensión lectora en los</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>Tipo: Básica</p> <p>Diseño: No experimental transeccional - correlacional</p> <p>Población: La población fue censal y estuvo compuesta por 39 estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría N°49, Piura - 2020.</p> <p>Técnicas e instrumentos</p>

Educativa de Piura, 2020?

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de recuperación de la información y los niveles de comprensión

Educativa de Piura, 2020.

Identificar la relación que existe entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Conocer la relación que existe entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Establecer la relación que existe entre las estrategias de recuperación de la información y los niveles de comprensión

estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

V1: Estrategias de aprendizaje

Técnica:
Encuesta

Instrumento:
Cuestionario de encuesta "ACRA - Escalas de estrategias de aprendizaje", de Román y Gallego (1994), adaptada por la investigadora.

V2: Comprensión lectora

Técnica: Prueba

Instrumento:
Prueba objetiva "Test de comprensión lectora", elaborada por la investigadora.

lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?

lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de apoyo al procesamiento de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020?

Conocer la relación que existe entre las estrategias de apoyo al procesamiento de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020.

Anexo 3

Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO “ACRA - ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE”

Instrucciones:

El presente cuestionario tiene como objetivo la identificación del nivel de frecuencia de aplicación de las estrategias de aprendizaje. Su composición está basada en cuatro dimensiones divididas en I. Estrategias de adquisición de información (20 ítems), II. Estrategias de codificación de información (46 ítems), III. Estrategias de recuperación de información (18 ítems), IV. Estrategias de apoyo al procesamiento (35 ítems). Así mismo, según la frecuencia con la que sueles usar normalmente las estrategias de aprendizaje, se presentan cuatro grados establecidos a continuación:

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

Estimado estudiante, usted dispone un total de 50 minutos para realizar el cuestionario, se aconseja que lea atentamente las preguntas planteadas en cada escala y proceda a identificar la respuesta con la letra que más se ajuste a la frecuencia con la que aplica la interrogante, posteriormente en la hoja de respuestas, coloree el recuadro que contenga la letra con la respuesta que se escogió.

N°	ESCALA I			
	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN			
	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

N°	ESCALA II ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN				
		A	B	C	D
1	Al leer, 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 texto leído.				
6	Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.				
7	Aplico lo que conozco de un área para comprender mejor el contenido de otra.				
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	Al leer, establezco comparaciones de dos realidades que contengan semejanzas entre ellas.				
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	Procuró 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	Procuro 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.				

N°	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 leído.				
2	Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información leída.				
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 leído 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 en cualquier orden todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema y finalmente lo desarrollo punto por punto.				
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	Cuando me enfrento a temas que no domino, elaboro mis respuestas en base a los conocimientos previos que poseo				

N°	<p style="text-align: center;">ESCALA IV ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO</p>	A	B	C	D
1	Ha reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, etc.).				
2	Valoro las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización (nemotecnias).				
3	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis).				
4	He pensado sobre lo importante que es organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.				
5	Me doy cuenta que es beneficioso (para recordar información), buscar en mi memoria nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc., que elaboré al estudiar.				
6	Soy consciente de lo útil que es para recordar información, traer a mi memoria 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 que creo que me serán más útiles para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.				
9	Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudarán 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 área.				
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 leer 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, es decir si son eficaces.				
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	Refuerzo o sigo aplicando estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y descarto las que no me han sido útiles.				

18	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				
19	Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y concentrarme en la actividad que realizo.				
20	Se autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				
21	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativa) en las distintas áreas.				
22	Procuro que en el lugar donde estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				
23	Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.				
24	Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los resultados negativos de no haber estudiado.				
25	Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, o familiares sobre los temas que estoy estudiando.				
26	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				
27	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				
28	Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				
29	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				
30	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
31	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.				
32	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi 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 consecuencias negativas como amonestaciones, reprensiones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.)				

HOJA DE RESPUESTAS

CUESTIONARIO "ACRA - ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE"

Estudiante n°: _____

Institución Educativa: Fe y Alegría N° 49- Piura Grado: Cuarto de secundaria

Puntaje: _____

Fecha : _____

ESCALA I					ESCALA II														
N°	A	B	C	D	N°	A	B	C	D	N°	A	B	C	D					
1	A	B	C	D	1	A	B	C	D	21	A	B	C	D	41	A	B	C	D
2	A	B	C	D	2	A	B	C	D	22	A	B	C	D	42	A	B	C	D
3	A	B	C	D	3	A	B	C	D	23	A	B	C	D	43	A	B	C	D
4	A	B	C	D	4	A	B	C	D	24	A	B	C	D	44	A	B	C	D
5	A	B	C	D	5	A	B	C	D	25	A	B	C	D	45	A	B	C	D
6	A	B	C	D	6	A	B	C	D	26	A	B	C	D	46	A	B	C	D
7	A	B	C	D	7	A	B	C	D	27	A	B	C	D					
8	A	B	C	D	8	A	B	C	D	28	A	B	C	D					
9	A	B	C	D	9	A	B	C	D	29	A	B	C	D					
10	A	B	C	D	10	A	B	C	D	30	A	B	C	D					
11	A	B	C	D	11	A	B	C	D	31	A	B	C	D					
12	A	B	C	D	12	A	B	C	D	32	A	B	C	D					
13	A	B	C	D	13	A	B	C	D	33	A	B	C	D					
14	A	B	C	D	14	A	B	C	D	34	A	B	C	D					
15	A	B	C	D	15	A	B	C	D	35	A	B	C	D					
16	A	B	C	D	16	A	B	C	D	36	A	B	C	D					
17	A	B	C	D	17	A	B	C	D	37	A	B	C	D					
18	A	B	C	D	18	A	B	C	D	38	A	B	C	D					
19	A	B	C	D	19	A	B	C	D	39	A	B	C	D					
20	A	B	C	D	20	A	B	C	D	40	A	B	C	D					

HOJA DE RESPUESTAS

CUESTIONARIO “ACRA – ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE”

Estudiante n°: _____

Institución Educativa: Fe y Alegría N° 49- Piura Grado: Cuarto de secundaria

Puntaje: _____

Fecha : _____

N°	ESCALA III			
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D

N°	ESCALA IV								
1	A	B	C	D	21	A	B	C	D
2	A	B	C	D	22	A	B	C	D
3	A	B	C	D	23	A	B	C	D
4	A	B	C	D	24	A	B	C	D
5	A	B	C	D	25	A	B	C	D
6	A	B	C	D	26	A	B	C	D
7	A	B	C	D	27	A	B	C	D
8	A	B	C	D	28	A	B	C	D
9	A	B	C	D	29	A	B	C	D
10	A	B	C	D	30	A	B	C	D
11	A	B	C	D	31	A	B	C	D
12	A	B	C	D	32	A	B	C	D
13	A	B	C	D	33	A	B	C	D
14	A	B	C	D	34	A	B	C	D
15	A	B	C	D	35	A	B	C	D
16	A	B	C	D					
17	A	B	C	D					
18	A	B	C	D					
19	A	B	C	D					
20	A	B	C	D					

PRUEBA OBJETIVA “TEST DE COMPRESION LECTORA”

Instrucciones:

El presente test tiene como objetivo identificar el nivel de comprensión lectora, consta de 14 ítems, dividido en tres bloques nivel literal: 4 ítems, nivel inferencial: 4 ítems y nivel criterial: 6 ítems. Estimado estudiante, usted dispone un total de 40 minutos para realizar el test de comprensión lectora, se aconseja que lea atentamente el texto e identifique cuál de las alternativas tiene la respuesta correcta, cada interrogante presenta cuatro opciones de respuesta, indicadas con las letras a, b, c y d, solo una es la correcta. En la hoja de respuestas, coloree el recuadro que contenga la letra con la respuesta correcta.

El mal posicionamiento de los dientes

La boca es el principal medio de ingreso de microbios, aun así, las personas dicen que no tienen tiempo o dinero para acudir a un chequeo dental, se va a consulta solo cuando hay dolor de diente o hinchazón de la cara, el paciente exige que se le extraiga el diente debido a que su molestia es insoportable, pero la única opción es medicar, ya que cuando se presenta dolor la anestesia no es muy efectiva y ante la inflamación se recurre al tratamiento antibiótico y desinflamatorio. Debido a esto los dientes se pierden porque se acude tarde al dentista. Por tanto, el control dental es importante para el diagnóstico de enfermedades en su etapa inicial, dicho control consiste en la inspección de la cavidad bucal, seguido de la instrucción de higiene oral y finalmente, asesoría nutricional. Existen diversas enfermedades de la cavidad bucal, una de ellas es la maloclusión. Según la OMS, las maloclusiones ocupan el puesto número tres después de la caries y la enfermedad periodontal. La caries dental, es una enfermedad contagiosa pero prevenible mediante control odontológico, limpieza dental y aplicación de flúor. La enfermedad periodontal, afecta dientes, encías y hueso alveolar, se produce movilidad dental y pérdida de dientes en casos severos. La maloclusión, es una alteración en el encaje y cierre normal de dientes. Las causas pueden ser genéticas (alteración en el crecimiento y desarrollo de los maxilares), medioambientales o por hábitos parafuncionales. El mal posicionamiento de dientes puede aparecer como consecuencia de caries o enfermedad periodontal. Sobre la clasificación de maloclusiones la más conocida

es la de Edward Angle, quien divide las maloclusiones en: clase I, clase II- subdivisiones 1 y 2 y clase III. También se puede decir que, al producirse una mal posición dental, se evidencia la falta de estética en cuanto a la armonía de la sonrisa. La persona que lo padezca se verá afectada fisiológicamente, porque no realizará adecuadamente las funciones normales del habla o de la masticación; psicológica y estéticamente, porque al observar una desarmonía en los dientes se sentirá sensación de insatisfacción causando una baja autoestima y en el peor de los casos la persona podría verse predispuesta a sufrir bullying por parte de su entorno social por lo que decidirá evitar relacionarse interpersonalmente.

Preguntas:

Nivel literal

Localización de datos relevantes

1. La enfermedad que corresponde a la mal posición de dientes es:

- a. Enfermedad periodontal
- b. Caries dental
- c. Maloclusión
- d. Gingivitis

2. ¿Cuáles son las clases de maloclusión, según Angle?

- a. I, II, III
- b. I (subdivisiones I-II), II, III
- c. I, II, III (subdivisiones I-II)
- d. I, II (subdivisiones I-II), III

Localización de datos específicos

3. ¿Qué secuencia debo seguir para evitar la caries dental?

- a. Examen oral, instrucción de higiene oral, asesoría nutricional
- b. Control odontológico, limpieza dental, aplicación de flúor
- c. Limpieza dental, control odontológico, aplicación de flúor
- d. Control odontológico, limpieza dental, aplicación de flúor, restauración del diente afectado.

4. El principal medio de ingreso de microbios es:

- a. Los ojos
- b. La boca
- c. Las manos
- d. Son correctas a, b y c

Establecimiento de relaciones simples

5. Si se padece de maloclusión, ¿qué otros problemas se pueden relacionar con esta enfermedad?

- a. Problemas de autoestima
- b. Problemas estéticos
- c. Problemas psicológicos
- d. b y c

6. La movilidad dental y pérdida de dientes en casos severos, ¿con qué enfermedad de la cavidad bucal se relaciona?

- a. Gingivitis
- b. Enfermedad periodontal
- c. Maloclusión
- d. Caries dental

Nivel inferencial

Formulación de conjeturas

Según el texto:

7. ¿Qué crees que sucedería si las personas acudieran a tiempo a la consulta dental?

- a. Se evitaría gastar tiempo extra
- b. Se evitaría gastar dinero extra
- c. Se evitaría la aparición de enfermedades en la cavidad bucal
- d. a y b

8. En el supuesto caso de que el posicionamiento de los dientes fuera normal, ¿qué otras enfermedades comunes de la cavidad bucal se podrían padecer hipotéticamente?

- a. Enfermedad periodontal
- b. Caries dental
- c. a y b
- d. Gingivitis

Formulación de inferencias

9. ¿Qué consecuencias podría traer en el paciente si no asiste a control odontológico, no se le realiza una limpieza dental y no se le aplica flúor?, tu deducción es:

- a. Podría padecer maloclusiones
- b. Podría padecer de autoestima baja
- c. Podría padecer de caries dental
- d. Podría padecer de enfermedad periodontal

10. Acerca de que los problemas dentales no tienen solución algunas veces, ¿qué podrías deducir?

- a. Las personas acuden tardíamente a la consulta dental.
- b. Las personas sienten vergüenza de mostrarle al dentista el estado de sus dientes.
- c. a y b
- d. Las personas no quieren gastar dinero en solucionar sus problemas dentales

Nivel criterial

Emisión de opiniones con argumentos validos

11. Según tu criterio ¿por qué crees que es importante el cuidado de la salud bucal?

- a. Para evitar la caries dental
- b. Para evitar la enfermedad periodontal
- c. Para evitar las maloclusiones
- d. Para evitar enfermedades en la cavidad oral

12. Acerca del tema: maloclusión, ¿cuál es tu opinión?

- a. Es una enfermedad que afecta los dientes
- b. Es una enfermedad que puede afectar la autoestima de la persona que la padezca
- c. Es una enfermedad a la que no se le debe dar importancia
- d. Es una enfermedad que no se puede curar.

13. ¿Estás de acuerdo, que el mal posicionamiento de los dientes, es el tema central del texto?

- a. Si porque la mal posición de dientes también se puede dar por la presencia de caries dental y enfermedad periodontal.
- b. Si porque a las personas les interesa la estética de sus dientes
- c. No, porque según la OMS la enfermedad bucal que ocupa el puesto número uno, es la caries dental.
- d. No porque a las personas solo les importa solucionar las posibles molestias de sus dientes antes que la estética de los mismos.

Emisión de juicios críticos

14. De acuerdo al texto: ¿Qué opinión te merece el comportamiento de las personas que no acuden a tiempo al odontólogo?

- a. Las personas están en su derecho de no acudir al dentista
- b. Las personas están exponiéndose a que su enfermedad bucal avance
- c. Las personas están predispuestas a perder sus dientes.
- d. a y b

15. Ante la presencia de dolor o hinchazón del rostro, ¿por qué crees que las personas exigen la extracción de un diente?

- a. Porque no soportan la molestia
- b. Porque piensan que solucionarían sus molestias.
- c. Porque desconocen que su caso puede complicarse si se realiza el procedimiento antes de haber tratado el dolor y el edema.
- d. Porque desconocen que tienen que ir al médico primero para drenar el absceso.

16. Después de leer texto, ¿cuál crees que sea su propósito?

- a. Prevenir las enfermedades bucales
- b. Promover el cuidado de la salud bucal
- c. Identificar las enfermedades más comunes de la cavidad oral
- d. Son correctas a, b y c

HOJA DE RESPUESTAS
PRUEBA OBJETIVA “TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA”

Estudiante n°: _____

Institución Educativa: Fe y Alegría N° 49- Piura

Grado: Cuarto de secundaria

Puntaje: _____

Fecha: _____

N°	RESPUESTA			
1	a	b	c	d
2	a	b	c	d
3	a	b	c	d
4	a	b	c	d
5	a	b	c	d
6	a	b	c	d
7	a	b	c	d
8	a	b	c	d
9	a	b	c	d
10	a	b	c	d
11	a	b	c	d
12	a	b	c	d
13	a	b	c	d
14	a	b	c	d
15	a	b	c	d
16	a	b	c	d

Anexo 4: Ficha técnica del cuestionario “ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje”

NOMBRE	ACRA - Escalas de Estrategias de Aprendizaje
AUTOR	José María Román Sánchez Sagrario Gallego Rico
FECHA	1994
OBJETIVO	Identificar las escalas de las estrategias de aprendizaje
APLICACIÓN	Estudiantes de nivel secundario entre 12 y 16 años.
ADMINISTRACIÓN	Individual o colectiva
DURACIÓN	50 minutos
TIPO DE ÍTEMS	Preguntas cerradas con cuatro alternativas de respuesta
N° DE ÍTEMS	119 ítems
DISTRIBUCIÓN	DIMENSIÓN 1: Estrategias de adquisición de información (20 ítems)
	I1: Estrategias atencionales (10 ítems)
	I2: Estrategias de repetición (10 ítems)
	DIMENSION 2: Estrategias de codificación de información (46 ítems)
	I3: Estrategias de nemotecnización (4 ítems)
	I4: Estrategias de elaboración (27 ítems)
	I5: Estrategias de organización (15 ítems)
	DIMENSION 3: Estrategias de recuperación de información (18 ítems)
	I6: Estrategias de búsqueda de información (10 ítems)
	I7: Estrategias de generación de respuestas (8 ítems)
	DIMENSION 4: Estrategias de apoyo al procesamiento (35 ítems)
	I8: Estrategias metacognitivas (17 ítems)
	I9: Estrategias socioafectivas (18 ítems)

Anexo 5: Escalas de puntuación del cuestionario “ACRA - Escalas de estrategias de aprendizaje”

Puntuación

Escala cualitativa	Escala cuantitativa
Nunca o casi nunca	1
Algunas veces	2
Bastantes veces	3
Siempre o casi siempre	4

Puntuación en niveles por dimensión: Percepción promedio

Dimensiones	Nivel de uso de las estrategias de aprendizaje			
	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
I. Estrategias de adquisición de información	20 - 35	36 - 50	51 - 65	66 - 80
II. Estrategias de codificación de información	46 - 80	81 - 114	115 - 148	149 - 184
III. Estrategias de recuperación de información	18-31	32-44	45-57	58-72
IV, Estrategias de apoyo al procesamiento	35-61	62-87	88-113	114-140

Escalas de puntuación del cuestionario “ACRA - Escalas de estrategias de aprendizaje”

Nivel	Calificación
Muy alto	387 - 476
Alto	298 - 386
Bajo	209 - 297
Muy bajo	119 - 208

Anexo 6: Ficha técnica de la prueba objetiva “Test de comprensión lectora”

NOMBRE	Test de Comprensión lectora
AUTOR	Br. Katherine del Pilar Urbina Gutierrez
FECHA	2020
OBJETIVO	Identificar los niveles de comprensión lectora
APLICACIÓN	Estudiantes de cuarto grado de
ADMINISTRACIÓN	Individual o colectiva
DURACIÓN	40 minutos
TIPO DE ÍTEMS	Preguntas cerradas con cuatro alternativas de respuesta
N° DE ÍTEMS	16 ítems
DISTRIBUCIÓN	DIMENSIÓN 1: Nivel Literal (6 ítems)
	I1: Localización de datos relevantes (2 ítems)
	I2: Localización de datos específicos (2 ítems)
	I3: Establecimiento de relaciones simples (2 ítems)
	DIMENSION 2: Nivel Inferencial (4 ítems)
	I4: Formulación de conjeturas (2 ítems)
	I5: Formulación de inferencias (2 ítems)
DIMENSION 3: Nivel Criterial (6 ítems)	
I6: Emisión de opiniones con argumentos válidos (3 ítems)	
I7: Emisión de juicios críticos (3 ítems)	

Anexo 7: Escalas de puntuación de la prueba objetiva “Test de comprensión lectora”

Puntuación	
Escala cualitativa	Escala cuantitativa
Incorrecto	0
Correcto	1

Puntuación en niveles por dimensión: Percepción promedio

Dimensiones	Nivel de comprensión lectora			
	Muy bajo	Bajo	Bueno	Muy bueno
Nivel Literal	0-1	2	3 - 4	5 - 6
Nivel Inferencial	0	1	2 - 3	4
Nivel Criterial	0-1	2	3 - 4	5 - 6

Escalas de puntuación de la prueba objetiva “Test de comprensión lectora”

Nivel	Calificación
Muy bueno	13-16
Bueno	9-12
Bajo	5-8
Muy bajo	0-4

Anexo 8: Carta de aceptación



INSTITUCIÓN EDUCATIVA **FE Y ALEGRIA N° 49**

Manzana M-8 Lote 1
UPIS Luis Antonio Paredes Maceda
26 de Octubre - Piura
Telef.: 073-202879

"AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN EN LA SALUD"

Veintiséis de octubre, 11 de mayo de 2020

**SRES. UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO
PIURA.-**

CARTA DE ACEPTACIÓN

Me es grato dirigirme a Ud y a la vez informar que la Srta. **Katherine del Pilar Urbina Gutierrez**, estudiante del Programa de Posgrado en Docencia Universitaria se le **AUTORIZA** el permiso para la aplicación de instrumentos de investigación "**Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020**" y completar su Tesis de Grado.

Es todo cuanto debo informar.

Hna. Blanca Lilia Hernández Gómez

Directora



Anexo 9

Tabla de validación por juicio de expertos

Validadores	Opinión
Mg. Abanto Cerna, Lemin	Aplicable
Mg. Carrasco Chu, William Humberto	Aplicable
Mg. Olaechea Tamayo, Javier Arturo	Aplicable

Anexo 10: Documentos de matriz de validación de los instrumentos de investigación

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO :

"ACRA - Escalas de Estrategias de aprendizaje"

OBJETIVO:

"Identificar las estrategias de aprendizaje"

DIRIGIDO A :

Estudiantes de cuarto grado de secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

ABANTO CERNA LEMIN

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Magister en matemática aplicada

VALORACIÓN:

Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Deficiente
----------------------	-----------	-------	---------	------------


LEMIN ABANTO CERNA
LII EN ESTADÍSTICA
COESPE 506

FIRMA DEL EVALUADOR

“Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES			
				Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA					
								SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		SI	NO	
Estrategias de aprendizaje Según Nisbet y Schucksmith, 1987, Román y Gallego, 1994, las estrategias de aprendizaje son sucesiones de procesos que al activarse con permisión con facilidad adquiere información, almacenar y/o utilizar la información (Román y Gallego, 2008, p. 7).	Estrategias de adquisición de información: Procesamiento en el cual intervendrán procesos atencionales y de repetición para adquirir aprendizajes (Román y Gallego, 2001, p. 8).	E. atencionales	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11					/											
		E. repetición	4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20					/											
	Estrategias de codificación de información: Procesamiento mediante el cual se requiere un proceso de adquisición previo para la activación del proceso de codificación (Román y Gallego, 2001, p. 10).	E. memorización	43, 44, 45, 46					/											
		E. elaboración	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29					/											
Estrategias de recuperación de información: En este procesamiento, el sistema cognitivo precisa contar con la capacidad de recuperar o	E. organización		1, 2, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42					/											
		E. búsqueda de información	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10					/											


 LEMMY ABANTO CERNA
 DIRECTOR GENERAL
 COESPPE 506

<p>recordar el conocimiento que se almacenó en la memoria de largo plazo (Román y Gallego, 2001, p. 13)</p> <p>Estrategias de apoyo al procesamiento de información:</p> <p>IV. Estrategias de apoyo al procesamiento de información: En el presente procesamiento se ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias I, II, III, de tal forma que se promoverá el incremento de la motivación, autoestima y atención (Román y Gallego, 2001, p. 15)</p>	E. generación de respuestas	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18																			
	E. metacognitivas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17																			
	E. socioafectivas	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35																			


 LLENÍN ABANTO CERNA
 LIC EN ESTADÍSTICA
 COESPE 5106

FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO :

"Test de comprensión lectora"

OBJETIVO:

"Establecer los niveles de comprensión lectora"

DIRIGIDO A :

Estudiantes de cuarto grado de secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

ABANTO CERNA LEMIN

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Magíster en matemática aplicada

VALORACIÓN:

Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Deficiente
----------------------	-----------	-------	---------	------------



LEMIN ABANTO CERNA
LIC. EN ESTADÍSTICA
COESPE 506

FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN
TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución educativa de Piura, 2020

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES				
				a	b	c	d	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN INDICADOR		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEMS		RELACIÓN ENTRE EL ITEMS Y LA RESPUESTA						
								SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO					
Comprensión lectora Cooper (1998) "Proceso de elaborar significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen, es decir es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto" (p. 19).	Nivel literal Cooper (1998), capacidad del lector para la localización de la información mediante procesos cognitivos (citado en Mozombite, 2017, p. 23).	Localización de datos relevantes	1, 2																	
	Nivel inferencial Cooper (1998), capacidad del lector para la obtención de información nueva a partir de los datos explícitos del texto (citado en Mozombite, 2017, p. 23).	Establecimiento de relaciones simples	3, 4																	
	Nivel criterial Cooper (1998), capacidad que tiene el lector para emitir su propio juicio crítico de tal modo que se valore el texto que se lee (citado en Mozombite, 2017, p. 24).	Formulación de conjeturas	5, 6																	
		Formulación de inferencias	7, 8																	
		Emisión de opiniones con argumentos válidos	9, 10																	
		Emisión de juicios críticos	11, 12, 13, 14, 15, 16																	

Fuente: Elaboración propia


 LEMINABANTO CERIYA
 LIC. EN ESTADÍSTICA
 CUCESPE 2020

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO :

“ACRA - Escalas de Estrategias de aprendizaje”

OBJETIVO:

“Identificar las estrategias de aprendizaje”

DIRIGIDO A :

Estudiantes de cuarto grado de secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

CARRASCO CHU WILLIAN HUMBERTO

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Magíster en educación y docencia

VALORACIÓN:

Excelente X	Muy buena	Buena	Regular	Deficiente
----------------	-----------	-------	---------	------------



FIRMA DEL EVALUADOR

	<p>Estrategias de apoyo al procesamiento de información: IV. Estrategias de apoyo al procesamiento de información: En el presente procesamiento se ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias I, II, III, de tal forma que se promoverá el incremento de la motivación, autoestima y atención (Román y Gallego, 2001, p. 15)</p>	<p>E. metacognitivas</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17</p>					
	<p>E. socioafectivas</p>	<p>18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35</p>						



FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO :

"Test de comprensión lectora"

OBJETIVO:

"Establecer los niveles de comprensión lectora"

DIRIGIDO A :

Estudiantes de cuarto grado de secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

CARRASCO CHU WILLIAN HUMBERTO

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Magíster en educación y docencia

VALORACIÓN:

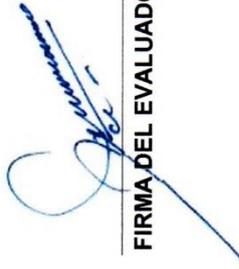
Excelente x	Muy buena	Buena	Regular	Deficiente
----------------	-----------	-------	---------	------------



FIRMA DEL EVALUADOR

“Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				CRITERIOS DE EVALUACIÓN												OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES	
				a	b	c	d	RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEMS		RELACIÓN ENTRE EL ITEMS Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEMS		RELACIÓN ENTRE EL ITEMS Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA			
								SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Comprensión lectora Cooper (1998), la comprensión lectora es el procesamiento para la elaboración del significado por la vía de aprender las ideas importantes en una lectura relacionándolas con las ideas previas, es decir es el procedimiento mediante el cual, el leyente interactuará con el texto (p. 19).	Nivel literal Cooper (1998), capacidad del lector para la localización de información mediante procesos cognitivos (citado en Mozzombite, 2017, p. 23).	Localización de datos relevantes	1, 2					X				X					X				
		Localización de datos específicos	3, 4					X				X						X			
	Nivel inferencial Cooper (1998), capacidad del lector para la obtención de información nueva a partir de los datos explícitos del texto (citado en Mozzombite, 2017, p. 23).	Establecimiento de relaciones simples	5, 6					X				X						X			
		Formulación de conjeturas	7, 8					X				X						X			
	Nivel criterial Cooper (1998), capacidad que tiene el lector para emitir su propio juicio crítico de tal modo que se valore el texto que se lee (citado en Mozzombite, 2017, p. 24).	Formulación de inferencias	9, 10					X				X						X			
		Emisión de opiniones con argumentos válidos	11, 12, 13,					X				X						X			
			Emisión de juicios críticos	14, 15, 16					X			X						X			


FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO :

“ACRA - Escalas de Estrategias de aprendizaje”

OBJETIVO:

“Identificar las estrategias de aprendizaje”

DIRIGIDO A :

Estudiantes de cuarto grado de secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

OLAECHEA TAMAYO JAVIER ARTURO

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Magister en educación con mención en docencia universitaria e investigación

VALORACIÓN:

Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Deficiente
X				



Mg. Javier Arturo Olaechea Tamayo
CPP. 22691

“Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES	
				Nunca o casi nunca	Algunas veces	Siempre o casi siempre	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEMS		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		RELACIÓN ENTRE EL ITEMS Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA			
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Estrategias de aprendizaje Según Nisbet y Schucksmith, 1987; Román y Gallego, 1994, las estrategias de aprendizaje son sucesiones de integración de procesos que al activarse permitirán con facilidad adquirir información, y/o almacenar la información (Román y Gallego, 2008, p. 7).	Estrategias de adquisición de Información: Procesamiento en el cual intervendrán procesos atencionales y de repetición para adquirir aprendizajes (Román y Gallego, 2001, p.6).	E. atencionales	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11				X	X				X	X			
		E. repetición	4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20				X	X				X	X			
	Estrategias de codificación de Información: Procesamiento mediante el cual se requiere un proceso de adquisición previo para la activación del proceso de codificación (Román y Gallego, 2001, p. 10).	E. nemotecnización	43, 44, 45, 46				X	X				X	X			
		E. elaboración	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29				X	X				X	X			
Estrategias de recuperación de Información: En este procesamiento, el sistema cognitivo precisa contar con la capacidad de recuperar o recordar el conocimiento que se almacenó en la memoria de largo plazo. (Román y Gallego, 2001, p. 13)	E. organización		1, 2, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42				X	X				X	X			
		E. búsqueda de información	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10				X	X				X	X			
	E. generación de respuestas	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18				X	X				X	X				

	<p>Estrategias de apoyo al procesamiento de información: IV. Estrategias de apoyo al procesamiento de información: En el presente procesamiento se ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias I, II, III, de tal forma que se promoverá el incremento de la motivación, autoestima y atención (Román y Gallego, 2001, p. 15)</p>	E. metacognitivas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17							
		E. socioafectivas	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35							



Mg. Javier Arturo Olaechea Tamayo
CPP. 22691

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO :

"Test de comprensión lectora"

OBJETIVO:

"Establecer los niveles de comprensión lectora"

DIRIGIDO A :

Estudiantes de cuarto grado de secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

OLAECHEA TAMAYO JAVIER ARTURO

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Magíster en educación con mención en docencia universitaria e investigación

VALORACIÓN:

Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Deficiente
x				



Mg. Javier Arturo Olaechea Tamayo
CPP. 22691

“Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020”

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES				
				a	b	c	d	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL ITEMS Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA								
								SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO					
Comprensión lectora Cooper (1998), la comprensión lectora es el procesamiento para la elaboración del significado por la vía de aprender las ideas importantes en una lectura relacionándolas con las ideas previas, es decir es el procedimiento mediante el cual, el lector levante interactuando con el texto (p. 19).	Nivel literal Cooper (1998), capacidad del lector para la localización de información mediante procesos cognitivos (citado en Mozombite, 2017, p. 23). Nivel inferencial Cooper (1998), capacidad del lector para la obtención de información nueva a partir de los datos explícitos del texto (citado en Mozombite, 2017, p. 23). Nivel criterial Cooper (1998), capacidad que tiene el lector para emitir su propio juicio crítico de tal modo que se valore el texto que se lee (citado en Mozombite, 2017, p. 24).	Localización de datos relevantes	1, 2					X				X								
		Localización de datos específicos	3, 4					X					X							
		Establecimiento de relaciones simples	5, 6					X					X							
		Formulación de conjeturas	7, 8					X					X							
		Formulación de inferencias	9, 10					X					X							
		Emisión de opiniones con argumentos válidos	11, 12, 13,					X					X							
		Emisión de juicios críticos	14, 15, 16					X					X							


Mg. Javier Arturo Olaechea Tamayo
CPP. 22691

Anexo 11

Base de datos en SPSS de la prueba piloto: Cuestionario “ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje”

	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	EA10	EA11	EA12	EA13	EA14	EA15	EA16	EA17	EA18	EA19	EA20	EC1	EC2	EC3	EC4	EC5	EC6	EC7	EC8	EC9	EC10	EC11	EC12	EC13	EC14	EC15	
1	3	2	2	2	2	1	2	2	1	2	3	4	2	3	2	4	1	1	2	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	2	1	1	2	1	1	
2	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	2	3	3	4	4	3	3	4	3	2	4	3	4	4	4	3	4
3	2	1	3	2	3	2	4	2	3	3	2	4	2	2	1	2	3	2	1	2	3	2	3	2	3	3	4	2	3	2	2	2	2	3	4	1
4	4	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	1	3	3	4	2	2	3	2	2	3	3	3	2	1	2	1	2	
5	4	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	2	3	3	3	2	2	4	2	4	3	1	3	2	2	2	4	3	3	3	1	2	2	
6	4	2	4	4	2	2	2	4	2	2	1	4	2	2	4	1	2	2	1	2	2	1	2	4	4	2	2	1	4	4	2	1	1	1	1	
7	2	2	2	4	4	2	2	2	2	2	2	4	4	3	3	2	4	2	3	2	2	2	4	2	2	2	2	4	4	3	3	3	4	2	2	
8	3	3	3	2	3	2	4	2	2	2	3	4	4	3	2	4	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	4	4	3	2	2
9	3	4	3	1	2	2	2	2	1	3	3	3	2	2	4	4	2	2	2	4	4	3	2	3	2	3	3	3	4	4	2	2	3	2	2	
10	4	2	3	4	3	3	2	2	2	3	3	4	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

	EC16	EC17	EC18	EC19	EC20	EC21	EC22	EC23	EC24	EC25	EC26	EC27	EC28	EC29	EC30	EC31	EC32	EC33	EC34	EC35	EC36	EC37	EC38	EC39	EC40	EC41	EC42	EC43	EC44	EC45	EC46	ER1	ER2	ER3	ER4	
1	1	3	2	2	2	1	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	
2	2	3	2	3	2	4	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	2	2	3	4	2	3	4	3	3	3	4	
3	2	3	4	3	2	3	2	2	3	3	2	3	1	3	2	4	3	2	2	3	2	2	3	4	2	2	3	1	2	2	3	3	3	3	2	
4	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	1	2	2	3	2	2	1	1	1	2	2	2	1	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	1	4	3
5	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	2	2	3	3	3	
6	2	1	1	1	1	1	4	2	1	2	4	4	1	1	4	2	2	2	4	4	2	1	2	4	3	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	
7	2	2	4	3	3	2	2	2	2	4	4	4	3	3	2	4	4	4	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	4	2	3	2	2	4	2	
8	4	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	1	3	2	3	2	2	3
9	1	3	1	3	3	4	4	3	2	4	1	4	4	3	4	4	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2
10	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	3

	ER5	ER6	ER7	ER8	ER9	ER10	ER11	ER12	ER13	ER14	ER15	ER16	ER17	ER18	EAP1	EAP2	EAP3	EAP4	EAP5	EAP6	EAP7	EAP8	EAP9	EAP10	EAP11	EAP12	EAP13	EAP14	EAP15	EAP16	EAP17				
1	2	2	2	1	3	2	1	2	1	1	3	1	2	3	2	2	3	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	3	3				
2	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3				
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4			
4	3	3	3	2	3	2	4	4	3	4	4	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	4	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2		
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	
6	2	1	2	1	2	1	4	2	4	1	4	2	2	2	2	4	1	4	1	2	2	2	2	2	1	4	1	2	2	1	1	1	1	1	
7	4	2	2	2	4	4	3	3	3	2	2	4	3	3	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	3	3	4	3	3	4	3	3
8	3	3	3	3	4	3	4	2	3	3	4	2	3	3	3	4	4	3	2	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3
9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	3	3	2	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3
10	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2

	EAP18	EAP19	EAP20	EAP21	EAP22	EAP23	EAP24	EAP25	EAP26	EAP27	EAP28	EAP29	EAP30	EAP31	EAP32	EAP33	EAP34	EAP35	var	var	var	var	var	var
1	2	2	4	2	4	2	1	3	4	2	3	2	4	1	4	3	4	4						
2	2	2	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3						
3	3	1	4	2	2	3	3	3	4	4	4	4	2	1	3	4	4	4						
4	2	4	4	3	4	4	3	2	4	4	3	4	4	3	4	1	3	4						
5	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3						
6	2	1	2	4	2	2	4	1	4	2	4	2	2	2	2	4	2	2						
7	2	2	2	2	2	4	3	3	3	4	4	2	2	2	2	4	4	3						
8	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3						
9	1	2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3						
10	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3						

Anexo 13: Documentos de confiabilidad de los instrumentos de investigación

 UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	FORMATO DE CONFIABILIDAD DE INSTRUMENTO	ESCUELA DE POST GRADO
---	--	-----------------------

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. ESTUDIANTE	Katherine del Pilar Urbina Gutierrez
1.2. TÍTULO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución educativa de Piura, 2020
1.3. ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN	MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
1.4. TIPO DE INSTRUMENTO	Cuestionario para identificar las Estrategias de Aprendizaje
1.5. COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD EMPLEADO	KR-20 kuder Richardson ()
	Alfa de Cronbach. (X)
1.6. FECHA DE APLICACIÓN	01-06-2020
1.7. MUESTRA APLICADA	10

II. CONFIABILIDAD

ÍNDICE DE CONFIABILIDAD ALCANZADO	0.965
--	--------------

III. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROCESO (*Ítems iniciales, ítems mejorados, eliminados, etc.*)

<p>Ítems evaluados: 119</p> <p>Ítems eliminados: 0</p> <p>La confiabilidad del instrumento se determinó utilizando el índice de consistencia y coherencia interna Alfa de Cronbach, cuyo valor de 0.965, cae en un rango de confiabilidad muy alto, lo que garantiza la confiabilidad del instrumento para evaluar la identificación de las estrategias de aprendizaje.</p>

Docente :


 LEMIN ABANTO CERNA
 LIC. EN ESTADÍSTICA
 GOESPE 506

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. ESTUDIANTE	Katherine del Pilar Urbina Gutierrez
1.2. TÍTULO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución educativa de Piura, 2020
1.3. ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN	MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
1.4. TIPO DE INSTRUMENTO	Prueba objetiva para establecer los niveles de Comprensión Lectora
1.5. COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD EMPLEADO	KR-20 kuder Richardson (X)
	Alfa de Cronbach. ()
1.6. FECHA DE APLICACIÓN	01-06-2020
1.7. MUESTRA APLICADA	10

II. CONFIABILIDAD

ÍNDICE DE CONFIABILIDAD ALCANZADO	0.810
--	--------------

III. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROCESO (ítems iniciales, ítems mejorados, eliminados, etc.)

Ítems evaluados: 16 Ítems eliminados: 0 La confiabilidad del instrumento se determinó utilizando el índice de consistencia y coherencia interna KR-20, cuyo valor de 0.810, cae en un rango de confiabilidad muy alto, lo que garantiza la confiabilidad del instrumento para evaluar el establecimiento de los niveles de comprensión lectora
--

Docente :


 LEMMY ABANTO CERNA
 LIC. EN ESTADÍSTICA
 COE.SPE 506

Anexo 14

Base de datos en SPSS del cuestionario “ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje”

	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	EA10	EA11	EA12	EA13	EA14	EA15	EA16	EA17	EA18	EA19	EA20	EC1	EC2	EC3	EC4	EC5	EC6	EC7	EC8	EC9	EC10	EC11	EC12	EC13	EC14	EC15		
1	2	3	2	3	4	2	2	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	4	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	2	2		
2	4	3	4	2	3	4	4	3	2	3	2	4	3	2	4	2	3	2	2	4	2	4	4	3	2	4	3	4	3	2	4	3	2	4	3	3	
3	2	3	4	2	3	2	4	4	2	2	4	4	4	3	4	3	2	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	2	3	2	2	4	3	2	2	1	2	2	4	3	3	2	2	2	2	4	3	2	2	2	4	2	3	2	4	2	2	2	2	2	3	3	2	
5	2	1	3	2	4	2	4	4	2	1	2	3	1	3	4	4	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
6	3	3	3	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	3	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	3	3	3	3	2	3	2	
7	2	4	2	2	4	4	2	1	4	2	2	4	4	4	4	4	2	4	2	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	2	2	2	1	2	4	2	
8	3	2	3	2	4	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	
9	2	2	1	2	3	2	1	2	2	3	2	1	2	2	1	2	3	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	3	2	
10	2	3	4	2	4	3	1	2	2	3	2	4	3	4	3	2	3	2	1	2	2	4	3	2	1	2	1	2	4	1	2	3	2	1	4	2	
11	4	4	3	3	3	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	2	4	4	4	2	4	1	3	3	3	3	4	3	
12	2	4	4	4	4	4	3	2	1	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	3	2	2	2	1	4	
13	4	3	4	3	3	2	2	2	3	3	4	4	2	3	3	3	4	3	2	3	3	2	3	4	3	2	3	2	4	2	3	3	2	4	3	3	
14	3	2	3	2	2	1	4	2	2	4	2	3	2	2	2	4	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	
15	2	2	1	2	2	3	1	1	2	3	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	3	2	2	2	2	3	2	1	3	2	2	2	2	3	2	
16	4	4	2	2	2	1	2	2	2	2	4	4	2	4	2	3	2	2	2	1	2	1	3	3	3	1	3	2	4	2	2	3	2	4	2	2	
17	3	1	3	2	1	1	1	1	1	1	2	4	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	1	1	
18	3	2	3	2	1	1	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2	3	3	2	2	3	1	2	2	2	3	2	3	2	2	1	1	2	3	2	2	
19	3	2	3	2	1	1	3	1	1	2	4	4	1	2	3	1	2	1	1	3	2	2	1	2	1	3	1	1	1	4	3	3	2	4	1	1	
20	2	3	3	2	1	2	3	2	2	3	3	2	1	2	2	1	2	3	2	2	3	2	2	2	1	3	2	2	1	3	2	2	2	3	2	2	
21	2	3	3	1	2	3	2	3	2	3	4	2	2	1	3	2	2	2	3	3	1	2	3	3	2	3	2	2	1	3	2	4	2	3	4	2	
22	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	4	3	4	3	
23	2	2	4	2	2	1	2	1	1	1	2	4	2	2	2	4	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	4	1	1	1	1	2	2	2	1	1	
24	3	3	2	4	4	4	4	2	2	3	4	4	1	4	3	4	4	3	2	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3	3	3	3	3	4	4	3	
25	4	4	2	3	3	2	4	2	3	2	2	4	3	4	3	2	3	3	1	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	
26	2	2	1	1	1	2	4	1	2	1	2	3	3	3	3	4	2	1	1	4	2	2	4	3	3	2	2	2	3	1	3	2	2	2	2	3	
27	2	3	4	1	2	4	3	2	1	1	3	2	2	4	3	2	2	3	1	2	2	3	4	2	3	3	1	1	4	2	2	4	4	3	2	2	
28	3	4	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	4	2	3	2	2	2	2	3	1	2	3	2	3	2	2	4	2	2	2	4	3	2	3	3	
29	2	4	3	2	1	1	2	2	3	2	2	2	4	3	4	4	3	2	2	2	1	2	2	4	3	2	2	1	2	2	4	3	2	2	2	2	
30	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	4	2	1	3	2	4	4	3	4	2	2	4	4	1	4	1	
31	4	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
32	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2
33	2	3	2	1	2	3	4	2	2	2	4	4	4	2	4	4	2	3	2	2	4	4	2	1	2	3	1	4	2	1	1	1	1	2	1	2	
34	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	
35	4	2	2	2	2	2	3	1	3	1	2	4	4	2	4	4	2	2	2	4	2	4	4	4	4	4	4	2	2	4	2	2	2	2	2	4	2
36	3	4	4	2	4	3	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	3	2	3	2	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4
37	4	2	2	1	4	2	1	2	2	3	2	4	2	3	4	4	4	3	2	4	2	2	3	4	2	1	2	3	3	2	2	3	4	2	3	3	4
38	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
39	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
EC16	EC17	EC18	EC19	EC20	EC21	EC22	EC23	EC24	EC25	EC26	EC27	EC28	EC29	EC30	EC31	EC32	EC33	EC34	EC35	EC36	EC37	EC38	EC39	EC40	EC41	EC42	EC43	EC44	EC45	EC46	ER1	ER2	ER3	ER4			
1	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	
2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	1	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	1	1	2	2	2	3	2	2	2	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	2	4	2	2	2	4	2	4	4	2	2	2	4	1	2	3	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	2	2	2	3	2	3	2	3	2	4	
5	1	2	1	3	2	3	2	3	3	2	1	2	3	2	4	2	3	1	1	2	2	2	1	3	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	
6	2	3	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	
7	2	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	2	4	2	4	2	2	2	4	4	1	2	4	4	4	4	4	4	
8	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	2	3	2	4	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
9	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
10	2	1	2	3	2	3	2	3	1	4	2	3	1	2	4	4	3	4	1	3	2	3	4	2	4	3	2	1	1	3	3	2	4	1	3	2	4
11	1	3	4	4	3	3	2	4	3	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
12	1	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	1	3	2	1	3	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1
1																																					

	ER5	ER6	ER7	ER8	ER9	ER10	ER11	ER12	ER13	ER14	ER15	ER16	ER17	ER18	EAP1	EAP2	EAP3	EAP4	EAP5	EAP6	EAP7	EAP8	EAP9	EAP10	EAP11	EAP12	EAP13	EAP14	EAP15	EAP16	EAP17		
1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3		
2	2	3	3	2	4	3	3	2	4	3	2	2	3	4	4	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	4	2		
3	2	1	3	2	4	4	2	2	4	2	4	1	2	2	2	3	4	2	2	2	2	3	4	2	2	3	3	4	1	4	4	3	
4	4	4	4	2	3	2	4	2	4	2	4	2	2	2	4	4	4	4	4	2	2	3	4	2	2	4	2	4	3	3	2	3	
5	3	1	2	2	4	2	3	4	3	3	4	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	4	2	3	2	3	4	3		
6	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3		
7	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	2	
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	
9	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	
10	3	2	3	4	2	4	3	2	3	3	4	2	3	1	3	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	3	2	
11	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	3	4	3	4	4	1	
12	2	2	1	2	2	3	3	4	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	
13	4	2	3	4	2	4	3	2	3	3	2	4	3	4	2	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	4	3	2	4	3	3	4	
14	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	
15	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	
16	3	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	2	2	4	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	4	4	3
17	3	2	2	2	3	3	2	4	3	4	4	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	
18	2	3	1	2	4	3	1	4	2	2	1	3	4	2	1	2	3	2	4	2	1	3	2	3	4	3	4	2	2	3	2	4	3
19	4	3	3	1	4	3	4	4	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	3	2	2	2	1	1	1	2	2	4	4	3	3	
20	3	3	3	3	3	2	4	2	2	2	4	2	2	3	2	4	3	2	3	3	3	3	3	3	2	4	2	2	3	4	4	4	

	ER5	ER6	ER7	ER8	ER9	ER10	ER11	ER12	ER13	ER14	ER15	ER16	ER17	ER18	EAP1	EAP2	EAP3	EAP4	EAP5	EAP6	EAP7	EAP8	EAP9	EAP10	EAP11	EAP12	EAP13	EAP14	EAP15	EAP16	EAP17		
21	2	2	1	3	1	4	2	3	2	3	1	3	3	3	2	3	2	1	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	
22	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	
23	2	4	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	4	3	3	2	2	2	
24	4	4	3	2	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	2	3	2	3	4	4	4	
25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
26	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	4	2	2	2	2	2	1	2	4	4	4	2	
27	4	2	2	2	4	4	3	3	3	3	4	2	2	2	2	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	2	3	2	3	2	3	4	
28	3	2	3	4	2	3	4	2	3	3	2	4	3	3	2	4	3	3	2	3	2	2	3	4	2	3	2	3	2	3	2	2	
29	2	2	4	3	1	2	2	2	2	4	4	2	2	2	3	3	2	2	4	1	2	2	2	2	4	3	2	2	2	4	3	2	
30	4	4	2	2	4	4	2	2	4	2	4	2	2	4	3	4	4	3	2	4	3	3	3	3	2	3	2	3	4	2	3	2	
31	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	
32	3	3	2	3	4	4	4	2	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	4	2	2	3	3	3	
33	2	3	2	4	3	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	
34	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	
35	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
36	3	4	4	3	2	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	
37	3	3	2	3	4	4	3	3	3	2	4	4	3	3	4	3	2	3	2	2	4	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	
38	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	
39	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1

	EAP18	EAP19	EAP20	EAP21	EAP22	EAP23	EAP24	EAP25	EAP26	EAP27	EAP28	EAP29	EAP30	EAP31	EAP32	EAP33	EAP34	EAP35	var	var	var	var	var	var
1	3	3	4	3	4	4	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4						
2	4	4	3	3	4	3	4	2	3	3	4	4	3	2	2	3	2	4						
3	3	1	3	2	3	4	1	2	2	3	3	4	2	4	2	1	2	4						
4	1	3	2	2	4	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4						
5	2	2	2	1	3	1	2	3	4	4	2	3	2	4	4	4	4	4						
6	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3					
7	2	2	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4						
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3					
9	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2						
10	3	2	3	3	4	3	2	3	4	3	2	3	4	3	4	2	3	4						
11	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4						
12	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3						
13	3	3	3	2	3	2	3	4	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	3					
14	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3						
15	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2					
16	1	3	3	4	4	4	2	4	4	4	3	2	3	3	3	1	3	3						
17	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	4						
18	3	2	3	1	2	1	4	1	3	2	3	2	3	2	1	3	3	4						
19	2	3	2	3	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	4						
20	2	4	2	3	2	4	2	2	4	4	3	4	3	2	4	1	4	4						

	EAP18	EAP19	EAP20	EAP21	EAP22	EAP23	EAP24	EAP25	EAP26	EAP27	EAP28	EAP29	EAP30	EAP31	EAP32	EAP33	EAP34	EAP35	var	var	var	var	var	var
21	1	3	4	1	4	2	3	2	3	2	3	2	1	1	4	4	2	1						
22	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4						
23	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						
24	3	4	4	4	4																			

Anexo 15

Base de datos en SPSS de la prueba objetiva “Test de comprensión lectora”

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	var
1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	
2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	
3	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	
4	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
5	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
6	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	
7	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	
8	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	
9	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	
10	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
11	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	
12	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	
13	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
14	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	
15	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	
16	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	
17	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	
18	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	
19	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	
20	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	

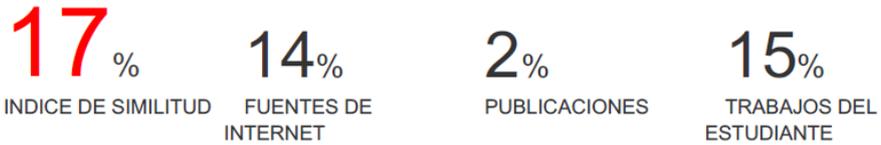
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	var
21	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	
22	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	
23	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	
24	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	
25	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	
26	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	
27	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
28	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	
29	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	
30	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	
31	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	
33	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	
34	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	
35	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	
36	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	
37	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
38	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	
39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	

Anexo 16

Reporte turnitin

Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	5%
2	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	3%

Anexo 17: Declaración de autoría

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Katherine del Pilar Urbina Gutierrez, identificada con DNI N° 70245807, estudiante del Programa Académico de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Piura; declaro que el trabajo de investigación titulado "Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020", presentado para la obtención del grado académico de Magíster en Docencia Universitaria es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo a lo establecido por las normas de elaboración de trabajo académico.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresadamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinan el procedimiento disciplinario.

Piura, 15 de julio del 2020.



Br. Katherine del Pilar Urbina Gutierrez

DNI N° 70245807

Anexo 18: Acta de aprobación de originalidad de tesis

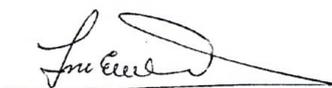
	ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS	Código : F06-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 15-07-2020 Página : 1 de 1
---	--	---

Yo, Esperanza León More, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Piura, revisora de la tesis titulada:

“Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020” de la estudiante **Katherine del Pilar Urbina Gutierrez**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

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

Piura, 15 de julio de 2020



Dra. Esperanza León More

DNI N° 02616840

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	---------------------	--------	---------------------------------

Anexo 19: Acta de sustentación de tesis



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 08:15 p.m. del día 19 de agosto 2020, se reunió el Jurado evaluador para presenciar la sustentación de la tesis titulada: "ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIURA, 2020"; presentada/o por el /la bachiller URBINA GUTIERREZ, KATHERINE DEL PILAR.

Luego de evidenciar el acto de exposición y defensa de la tesis, se dictamina:
_____ APROBAR POR UNANIMIDAD _____

En consecuencia, el/la/ graduando se encuentran en condición de ser calificado/a/ como
_____ APTA _____ para recibir el grado de MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

PIURA, 19 DE AGOSTO 2020

DR. YVAN ALEXANDER MENDÍVEZ ESPINOZA
PRESIDENTE

DRA. ESMÉRITA CHERRES MADRID
SECRETARÍA

DRA. ESPERANZA IDA LEÓN MORE
VOCAL

Anexo 20: Dictamen de sustentación de tesis



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El/La bachiller **URBINA GUTIERREZ, KATHERINE DEL PILAR**, para obtener el Grado Académico de MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, ha sustentado la Tesis titulada:

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIURA, 2020.

El jurado evaluador emitió el dictamen de:

APROBAR POR UNANIMIDAD

Habiendo hecho las recomendaciones siguientes:

NINGUNO

PIURA, 19 DE AGOSTO 2020

DR. IVAN ALEXANDER MENDIVEZ ESPINOZA

DRA. ISMÉNTA CERRIS MADRID

DRA. ESPERANZA IDA LEÓN MORE

Anexo 21: Autorización de publicación de tesis en repositorio institucional de la Universidad César Vallejo

	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 15-07-2020 Página : 1 de 1
---	--	---

Yo, Katherine del Pilar Urbina Gutierrez, identificada con DNI N° 70245807, egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020"; en el Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el decreto legislativo 822, ley sobre derecho de autor, art.23 y art.33

Piura, 15 de julio del 2020.



Br. Katherine del Pilar Urbina Gutierrez
DNI N° 70245807

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	---------------------	--------	---------------------------------