

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA

NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS IDEAS

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA



ESCUELA DE POSGRADO

DR. LUIS CLAUDIO CERVANTES LIÑÁN

TESIS

“Aplicación de las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas”

PRESENTADO POR: Lic. Fernando Martín Acha Fiorani

ASESORA: Dra. Rosa Puente Saldaña

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Lima – Perú

2015

Dedicatoria.

Dios quién me dio fortaleza, que ilumina y guía mi vida. Dedico esta tesis a mis Maestros quienes nunca desistieron al enseñarme, mis padres Francisco y Nelly quienes me apoyaron todo el tiempo. Mi esposa Rocío y mis hijas Almendra, Melody, Estrella quienes fueron un gran apoyo emocional durante el tiempo en que escribía esta tesis.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de investigación es determinar si existe relación entre el uso de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los alumnos de secundaria en la IE Simón Bolívar de Comas.

Se empleó un diseño descriptivo correlacional, y se seleccionó, mediante muestreo probabilístico de tipo estratificado, una muestra de 240 alumnos del nivel de educación secundaria.

Se aplicaron los siguientes instrumentos: La Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada; y la Prueba de Competencia Lectora (CompLEC). Asimismo, se eligieron la chi cuadrado de bondad de ajustes y la correlación lineal de Pearson como pruebas estadísticas para la contrastación de las hipótesis, con un nivel de significación de $p < 0,01$.

Los resultados indican que la correlación entre las variables de estudio es positiva y significativa. Además entre cada una de las dimensiones de estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora, las correlaciones obtenidas también son positivas y significativas.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora, educación secundaria.

ABSTRACT

The objective of this research is to determine whether there is a relationship between the use of learning strategies and reading comprehension in high school students in IE Comas Simon Bolivar.

Descriptive correlational design was used, and was selected by stratified probability sampling, a sample of 240 students of secondary level.

The following instruments were applied: Scale-Brief Strategies Learning ACRA; and Reading Competency Test (CompLEC). Also, the chi square goodness of adjustments and Pearson linear correlation and statistical tests for verification of the hypothesis, with a significance level of $p < 0.01$ were selected.

The results indicate that the correlation between the study variables is positive and significant. Furthermore between each of the dimensions of learning strategies and reading comprehension, the correlations obtained are also positive and significant.

Keywords: learning strategies, reading comprehension, secondary education.

ÍNDICE

Resumen

Abstract

Introducción

Índice

Índice de tablas

Índice de figuras

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Marco Histórico	16
1.2. Marco teórico	17
1.2.1 Estrategias de Aprendizaje	17
A. Concepto de estrategias de aprendizaje	17
B. Características de las estrategias	21
C. Jerarquización de las estrategias de aprendizaje	21
D. Adquisición de las estrategias de aprendizaje	23
E. Estrategias Metacognitivas	24
F. Conocimiento acerca de la cognición	26
1.2.2. Comprensión Lectora	30
A. Concepciones	30
B. Modelos de comprensión lectora	31
C. Variables que influyen en la comprensión lectora	33
a) Variables contextuales	33
b) Variables subjetivas	35
c) Variables de actividad	36

d) Existen otras variables que pueden influir en el proceso de comprensión lectora	37
D. Niveles de comprensión lectora	37
E. Procesos mentales dicotómicos	43
F. Los tipos de comprensión de lectura que apoyan la Metacognición	44
a) La comprensión literal	44
b) La comprensión inferencial	44
c) La comprensión afectiva	45
d) La comprensión evaluativa	45
G. La lectura como un proceso estratégico	45
a) Establecimiento de objetivos	46
b) Activación del conocimiento previo	46
c) Establecimiento de predicciones	46
d) Autocuestionamiento	47
e) Clarificación de dudas	47
f) Identificación de ideas centrales	47
g) Elaboración del resumen	48
h) Estrategias para codificar y recuperar información	48
H. La lectura como un proceso interactivo.	49
1.3. Investigaciones	56
1.4. Marco conceptual	58

CAPÍTULO II: EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema	61
---------------------------------	----

2.1.1. Descripción de la realidad Problemática	61
2.1.2. Antecedentes teóricos	61
2.1.3. Definición del problema	71
Problema Principal	71
Problemas Secundarios	71
2.2 Finalidad y objetivos de la investigación	72
2.2.1 Finalidad	72
2.2.2 Objetivos generales y específicos	72
Objetivo General	72
Objetivos Específicos	72
2.2.3 Delimitación del estudio	73
Delimitación espacial	73
Delimitación social	73
Delimitación temporal	73
2.2.4 Justificación e importancia del estudio	74
Justificación	74
Importancia	74
2.3. Hipótesis y variables	75
2.3.1 Supuestos teóricos	75
2.3.2 Hipótesis principal y específicas	76
Hipótesis Principal	76
Hipótesis Específicas	76
2.3.3 Variables e indicadores	77
Variables	77
Indicadores	77

CAPÍTULO III: MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS

3.1 Población y muestra	81
Población	81
Muestra	81
3.2 Diseño utilizado en el estudio	82
3.3 Técnica e instrumentos de recolección de datos	83
Técnica	83
Instrumentos	83
3.4 Procesamiento de datos	86

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados	87
Resultados descriptivos de la variable Estrategias de Aprendizaje	87
Resultados descriptivos de la variable Comprensión lectora	91
4.2 Contrastación de hipótesis	95
4.2.1. Hipótesis principal	96
4.2.2. Hipótesis específicas	97
4.3. Discusión de resultados	103

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones	107
Recomendaciones	108
Referencias bibliográficas	109
Anexos	110

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Literalidad	38
Tabla 2. Retención	38
Tabla 3. Organización	39
Tabla 4. Inferencia	40
Tabla 5. Interpretación	41
Tabla 6. Valoración	42
Tabla 7. Creación	43
Tabla 8. Operacionalización de la variable de estudio	79
Tabla 9. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Estrategias cognitivas de repetición en la muestra de alumnos de la IE Simón Bolívar de Comas	87
Tabla 10. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Estrategias de gestión en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	88
Tabla 11. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Estrategias de control en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	89
Tabla 12. Frecuencias y porcentajes en el total de la variable: Estrategias de aprendizaje en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	90
Tabla 13. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Recuperación de información en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	91

Tabla 14. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Integración de la información en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	92
Tabla 15. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Reflexión en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	93
Tabla 16. Frecuencias y porcentajes en el total de la variable: Comprensión lectora en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	94
Tabla 17. Análisis de correlación de Pearson entre las variables de estrategias de aprendizaje y comprensión lectora	97
Tabla 18. Análisis de correlación de Pearson entre la estrategia por repetición y el nivel literal	98
Tabla 19. Análisis de correlación de Pearson entre la estrategia por gestión y el nivel inferencial	99
Tabla 20. Análisis de correlación de Pearson entre la estrategia por control y el nivel criterial	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La metacognición y su relación con los procesos de acción.	23
Figura 2. Distribución de los porcentajes en los de la dimensión: Estrategias cognitivas de repetición en la muestra de alumnos de la IE Simón Bolívar de Comas.	88
Figura 3. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: Estrategias de gestión en la muestra alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	89
Figura 4. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: estrategias de controlen la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	90
Figura 5. Distribución de los porcentajes en los niveles del total de la variable: Estrategias de aprendizaje en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	91
Figura 6. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: Recuperación de información en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	92
Figura 7. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: Integración de la información en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	93
Figura 8. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: Reflexión en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	94

Figura 9. Distribución de los porcentajes en los niveles del total de la variable: Comprensión lectora en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas 95

Figura 10. Diagrama de dispersión entre las variables de estudio: Estrategias de aprendizaje y Comprensión lectora en los alumnos de secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas 96

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye uno de los pilares básicos del aprendizaje escolar, es así como su óptimo desarrollo hace posible un mejor rendimiento académico. Es considerada como un pilar esencial para la adquisición de conocimiento y posibilita también una comprensión e interpretación del mundo.

En nuestro contexto durante los años 40 y 50 la escuela nos dio la interpretación de la lectura y luego nos abandonó al memorismo. La escuela del 70 hizo un intento por desarrollar el “espíritu crítico” pero sin tener en cuenta estrategias óptimas para que se pudiera lograr este objetivo, contentándose con enfatizar que era necesario que el niño analizara no solo los textos que leía sino también su fuente de inspiración; es decir el contexto social que los producía. Sin embargo ni en uno ni en otro caso se orientó el esfuerzo de la tarea educativa.

Paradójicamente a pesar de encontrarnos entrenados en el siglo XXI la comprensión lectora constituye uno de las principales dificultades que atraviesan los escolares en nuestro medio. Se conoce que todos los especialistas coinciden en señalar que el aprendizaje necesita de la lectura como instrumento básico para que se lleve a cabo, pero no hemos avanzado mucho al respecto. Las investigaciones muestran que la decadencia o falta de desarrollo del hábito de la lectura se ha producido solo en países menos adelantados y dinámicos. (Guthrie 1979) encontró que en los países desarrollados como en Estados Unidos se ha incrementado tanto la enseñanza de la lectura como el tiempo dedicado a la misma.

La lectura en sí y por si misma carece de sentido. Su razón depende de la razón que cobra para la vida de un pueblo. No se trata simplemente de aprender o enseñar a leer sino descubrir como a través de la lectura adquiere su fuerza la palabra escrita y hablada. Aprender a leer es aprender a decir su palabra (Parens 1997). Esto constituye un aspecto fundamental para entender la importancia que tiene la lectura y por tanto la comprensión lectora.

Además de ello mediante la lectura se estimula los procesos de pensamiento y creatividad, permite asimilar una mayor cantidad de información verbal y posibilita la máxima organización de la información.

Allende y Codemarán (1993) señalan que las funciones más importantes del lenguaje constituyen: la función apelativa, expresiva y representativa. Es así como a partir de ella se puede entender la importancia de la lectura para la vida personal y social.

Asimismo el hábito de la lectura es una capacidad adquirida que predispone al sujeto a la lectura, pero es importante señalar que en este proceso de adquisición se presentan agentes o factores que en ocasiones favorecen u obstaculizan su desarrollo. Se consideran como los más importantes: el hogar, la escuela, la comunidad, la situación socioeconómica, entre otros. Actualmente en nuestro país se puede apreciar que en las instituciones educativas existe un bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos, notándose en ellos la dificultad de interpretar textos. Muestra de ello son las últimas evaluaciones de PISA-UNESCO, el cual arroja cifras alarmantes. El problema puede deberse a diversas causas, como es el hecho de que nadie ha enseñado a los alumnos técnicas o estrategias de lectura que propicien la comprensión; los distractores externos son otro factor, como los anuncios, televisión, tecnología, hábitos inadecuados, etc.

Como se ha mencionado, uno de los factores es el uso inadecuado de estrategias de aprendizaje, por ello el propósito de esta tesis de maestría es determinar la incidencia de la aplicación de las estrategias de aprendizaje en los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

El presente trabajo de investigación está dividido en cinco capítulos:

En el primer capítulo, se presenta la fundamentación teórica, compuesta por un enfoque teórico que consolida el trabajo de investigación, los antecedentes de la investigación, así como las variables y el marco conceptual.

En el segundo capítulo, abordamos el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, justificación del problema y variables de estudio.

En el tercer capítulo, nos referimos a la metodología, la población y muestra, el diseño de investigación, las técnicas de recolección de datos, el procedimiento y el análisis estadístico.

En el cuarto capítulo, presentamos los resultados, en lo que abordamos la comprobación de la hipótesis y discusión de los resultados.

En el quinto capítulo, se muestran las conclusiones y recomendaciones.

Cabe mencionar que los temas desarrollados son de actualidad y despiertan el interés de los profesionales educadores, motivándolos a que realicen un análisis más preciso de acuerdo al objeto de estudio

CAPÍTULO I FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. Marco Histórico

Al hablar de estrategias y tratar de entender el significado que se le ejerce, podemos remontar a los siglos V y VI A.C. Enfocándonos en el occidente y en el oriente.

Para el occidente, la composición etimológica de “estrategia” proviene del griego *stratos* que significa ejército y *agó* cuyo significado es “yo conduzco”. Los grandes pensadores de los 430 y 480 A.C., como Heródoto, Jenofonte y también Sócrates, al referirse a la estrategia hacían referencia a la conducción y el liderazgo dentro del ejército. De igual modo, en China y Japón, usualmente se asociaba el término de estrategia con la guerra. El SunTzu, quien fue un conocido escritor del siglo VI, pudo definir la estrategia como cálculo y el uso de astucia, haciendo hincapié que las guerras se basaban en engaños; como en ese entonces pudo ser banderas y los bongós que al sonar podría significar el avance de las tropas o la retirada, acto que confundía al enemigo y lo hacía vulnerable.

En Asia, China posee el Zen que postula “Disminuye tu luz para armonizar con el mundo”, por medio de este postulado la fortaleza de la estrategia fue utilizado por Takuan Soho quien menciona que de alguna manera la inteligencia desarrollada no se muestra, porque se ha escondido previamente. El juego Weiki adquiere esta noción. Estos principios que se incorporaron en el pensamiento empresarial fueron desarrollados por Peter Senge quien traslada el concepto de “astucia” a la guerra de los negocios y otros ámbitos.

Durante la Edad Media, diversos autores hablaron sobre lo que es la estrategia, inclusive se crearon nuevas ideas y definiciones por medio del Corán. Ruse, quien fue un filósofo, dijo que: “Dios utiliza la astucia para seguir su fin”, por lo que hace una relación entre la estrategia como una

habilidad mas no como el uso de fuerza. Maquiavelo, en el renacimiento, replantea el concepto y lo direcciona a la política diciendo que“Los hombres juzgan más por los ojos que por las manos, ya que todo es dado a ver, pero palpar a unos pocos: cada uno ve lo que le parece, pero pocos palpan lo que es y estos pocos no se atreven a enfrentarse a la opinión de muchos, que tienen además la autoridad del Estado para defenderlo”.

Durante la Ilustración, Federico de Prusia, a su vez, asocia la razón y sus luces con la palabra estrategia.

Finalmente, hoy en día estas acepciones son tan vigentes que se ven hasta en nuestras propias vidas personales cuando hablamos de metas y proyectos y los asociamos a un plan de vida. A partir de ello se extrapola y se toma en cuenta en el campo de la educación en los setenta considerando a las estrategias de aprendizaje como son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Desde entonces se acepta que las estrategias garantizan el aprendizaje y mucho más en este nuevo milenio donde se toma en cuenta un pilar importante en la educación “aprender a aprender”

1.2 Marco teórico

1.2.1. Estrategias de Aprendizaje

A. Concepto de estrategias de aprendizaje

En la revisión teórica podemos identificar muchas y variadas definiciones que se han propuesto acerca de las estrategias de aprendizaje (Beltrán y Bueno, 1996; Monereo, 1990; Nisbet y Schucksmith, 1986; Soler y

Alfonso, 1996). Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coincide en los siguientes puntos (Díaz y Hernández, 1998):

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente, pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Los mismos autores sostienen que una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que un estudiante adquiere y hace uso de forma intencional como herramienta para el proceso de aprendizaje, solución de problemas y exigencias académicas.

A continuación, se presentan algunas definiciones de Estrategias de Aprendizaje por autores:

Según Rigney (1978) se concibe como un conjunto de operaciones y de procedimientos que el estudiante puede hacer uso para la adquisición, retención y la recuperación de la información de los conocimientos almacenados.

De acuerdo a Derry y Murph (1986), quienes los conciben como conjunto de procedimientos o procesos mentales utilizados por una persona dentro de una situación de aprendizaje para facilitar la adquisición de aprendizaje.

Por otro lado, Dansereau (1985) afirma que también es un conjunto de procesos y pasos que hacen más simple la adquisición, almacenamiento y el uso de la información procesada.

Asimismo, Weinstein y Mayer (1986) señala que “son aquellas conductas y pensamientos que un sujeto utiliza durante el aprendizaje y que influyen en los procesos de codificación que éste utiliza” (p. 315).

Igualmente, Monereo (1991) entiende a las estrategias de aprendizaje como procedimientos cognitivos que tienen la función de seleccionar y ejecutar métodos o técnicas, como también de planificar y evaluar procesos cognitivos que se ven inmersos en el aprendizaje.

Román (1990) define el término estrategias de aprendizaje también como un conjunto de procesos mentales (cognitivos) que están secuencializados para ser utilizado por los estudiantes y obtener éxito en el aprendizaje.

Y según Beltrán (1993), las estrategias constituirían un plan de acción y, por tanto, tienen un carácter propositivo o intencional. Este plan intencional trata de poner en marcha distintos mecanismos relacionados con el aprendizaje. Asimismo, son operaciones mentales manipulables directa o indirectamente, de ahí su interés para la educación que busca variables susceptibles de modificación y cambio.

De otro lado, conviene clarificar algunos constructos que están relacionados con las estrategias de aprendizaje que con frecuencia suelen ser conceptualizados como sinónimos. Concretamente, es importante distinguir entre procesos, estrategias y técnicas.

El término proceso de aprendizaje se utiliza para simbolizar la cadena general de macroactividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender como, por ejemplo, atención, comprensión, adquisición, reproducción o transferir, o cualquiera de ellos por separado. Se trata de

actividades hipotéticas, encubiertas, poco visibles y difícilmente manipulables. Las técnicas, en el otro extremo, son actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables como, por ejemplo, hacer un resumen o un esquema.

Entre los dos extremos, procesos y técnicas, están las estrategias que no son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos. Así, por ejemplo, la organización de los datos informativos que el estudiante lleva a cabo para comprender el significado que se esconde dentro de ellos, no es tan visible como la técnica del resumen ni tan encubierta como el proceso de la comprensión.

Por otra parte, las estrategias no se pueden reducir a meras técnicas de estudio. Las estrategias son de carácter intencional teniendo un propósito implicado. Si un estudiante desea comprender un texto puede hacer uso de las estrategias que lo ayude a definir lo principal y lo irrelevante del mensaje, usando el uso de subrayado; o estrategias para la organización de información, como es el mapa conceptual; también, puede emplear el uso de estrategias de elaboración, usando uso de la interrogación como técnica. En los tres casos se trata de un mismo proceso de aprendizaje, la comprensión significativa, que puede alcanzarse por medio de estrategias diferentes: selección, organización o elaboración, cada una de las cuales puede utilizar a su vez, técnicas también diversas. Se puede determinar en sí, que las estrategias se encuentran al servicio de los procesos de aprendizaje, y las técnicas se encuentran al servicio de la estrategias (Beltrán, 1993).

Las estrategias, decíamos, son como las grandes herramientas del pensamiento que potencian y extienden su acción allá donde actúa. De la misma manera que las herramientas físicas potencian de forma incalculable la acción física del hombre, las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento hasta límites increíbles, de ahí el

nombre que algunos especialistas han dado a las estrategias llamándolas inteligencia ampliada.

B. Características de las estrategias

Según Soler y Alfonso (1996), las características más importantes de las estrategias de aprendizaje son:

- Capacidad, aptitud o competencia mental.
- El estudiante puede ser consciente o no, de que la posee.
- Está almacenada en un lugar especial de la memoria a largo plazo.
- Se aprende, y se puede enseñar.
- Necesita de determinados desarrollos cerebrales.
- Es dinámica, cambiante, flexible en función a un objetivo.
- Dirige, ordena, supervisa, etc., grupos de habilidades concretas que cada sujeto posee (es una habilidad de habilidades).
- Funciona como una habilidad de orden superior.
- Un sujeto la posee cuando es capaz de resolver eficazmente un problema repetidamente.
- Permiten organizar e integrar la información de manera efectiva para la adquisición y utilización del conocimiento.

C. Jerarquización de las estrategias de aprendizaje

Monereo (1990) propone la siguiente jerarquización de las estrategias de aprendizaje:

- **Estrategias de repetición**

Son formas básicas de utilización de procedimientos de aprendizaje. Se caracterizan por la existencia de un control mínimo y poca adecuación a la tarea; cuyo objetivo es conservar de manera literal los datos registrados del exterior. Entre las estrategias de repetición utilizadas habitualmente, tenemos: la copia, la repetición y la reproducción.

- **Estrategias de gestión**

Agrupar un considerable número de procedimientos que posibilitan la relación entre la nueva información y los conocimientos previos del aprendiz. Para que esto sea posible es necesario que el sujeto entienda el significado de la nueva información, así como su estructura organizativa.

Dentro de las estrategias de gestión se distinguen a las estrategias de elaboración ligadas a las técnicas de estudio (subrayado, toma de apuntes, esquemas, etc.) y las estrategias de organización que consisten en una nueva estructura de información sobre la base de sistemas de representación específicos, propios de cada materia.

Las estrategias de gestión suponen un mayor grado de control que las de repetición y utilizan procedimientos que implican la ordenación y categorización de la nueva información.

- **Estrategias de control**

Estas estrategias se encuentran formadas por procesos de autorregulación que permiten el acceso consciente a capacidades cognitivas que se usan para el procesamiento de la información. Se pueden rescatar las estrategias metacognitivas. En la década del 70, Flavell incluyó el concepto “metacognición” dándole un significado de poder conocerse uno mismo en un estado consciente con respecto a los productos cognitivos o todo relacionado a éstos.

La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y la consiguiente regulación y organización de esos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo concreto (Flavell, 1976; citado en Nisbet y Shucksmith, 1986).



Figura 1. La metacognición y su relación con los procesos de acción

Como se puede observar en esta figura la metacognición está compuesto por el conocimiento y el control de éste, ambos interactúan para el fortalecimiento de la información adquirida previamente. Sirve como medio de evaluación, supervisión y planificación de los diferentes conocimientos.

D. Adquisición de las estrategias de aprendizaje

No es posible hablar de etapas de desarrollo de estrategias de aprendizaje, en el sentido con que algunas teorías evolutivas utilizan el término. Sin embargo, sí es posible documentar algunos datos de naturaleza evolutiva sobre la aparición de estrategias cognitivas y capacidades metacognitivas. Lo que si puede afirmarse, casi nunca sin

ningún cuestionamiento que lo impugne, es la identificación y descripción de las fases generales por las cuales atraviesa el proceso de adquisición de cualquier tipo de estrategia de aprendizaje. En este apartado expondremos en forma breve algunos asuntos relativos de ambos aspectos con un énfasis especial en el problema de las fases de adquisición.

Varios autores, especialmente aquellos que han hecho investigación sobre este tema en el campo de desarrollo de la cognición y de la memoria (Flavell, Brown y Paris) se han abocado a trabajar el primer asunto (Flavell 1993).

A partir de las investigaciones realizadas por Flavell y su grupo, a principios de los setenta, dirigidas a indagar lo que los niños pequeños eran capaces de hacer, respecto al uso de estrategias de memoria, encontraron algunos asuntos de relevancia singular que merece la pena comentar, se demostró, por ejemplo, que etapas muy tempranas, aproximadamente desde los siete años parecían ser capaces de utilizar sin ningún tipo de ayuda estrategias de repaso de la información ante una tarea que las demandaba. También se demostró que unos años después (9 o 10 años) los niños son capaces de utilizar también la forma espontánea una estrategia de categorización simple para recordar lista de cosas y objetos. Al principio titubeaban para su aplicación, sin embargo mejoraron paulatinamente con las adquisiciones respecto a las estrategias con los años.

E. Estrategias Metacognitivas

Desde la década de los setenta, diversos investigadores han venido realizando estudios dirigidos a examinar los procesos que, en forma deliberada y consciente, realizan los aprendices eficientes cuando

estudian, resuelven problemas, realizan tareas académicas o intentan adquirir información.

Actualmente, casi nadie pone en duda la relevancia o la importancia de la metacognición. Sin embargo, existe aún un debate referido a su alcance, su significado y la naturaleza de las interrelaciones entre los diversos tipos de conocimiento y los procesos metacognoscitivos (Schraw y Moshman, 1995). A continuación presentamos algunas definiciones de metacognición.

Para Flavel (1979) la metacognición es el conocer los procesos mentales (cognoscitivos), los resultados de esos procesos o cualquier aspecto que vaya relacionado a ello; en otras palabras, es el saber aprender mediante las propiedades importantes de una información.

Según Duell (1986) la metacognición es un concepto amplio que engloba el control consciente de los procesos cognoscitivos como la atención, la memoria y la comprensión.

De acuerdo a Ríos (1991), la metacognición es un concepto amplio que engloba el control consciente de los procesos cognoscitivos como la atención, la memoria y la comprensión.

Para Burón (1996), la meta cogniciones tener conocimiento y saber regular las cogniciones propias y los nuestros procesos mentales como la percepción, la atención, la memorización, la lectura, la escritura, la comprensión, la comunicación. Teniendo en cuenta cuándo utilizarlo, en qué circunstancias emplearlo.

Si analizamos estas definiciones, podríamos decir que, en síntesis, la metacognición puede definirse como el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para

controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje.

Un estudiante hace uso de la metacognición cuando es consciente de los procesos cognitivos que pone en juego su aprendizaje y hace uso de las estrategias cognoscitivas para la adquisición de la información. Es quien desarrolló habilidades para controlar y regular la información y los procesos, haciendo uso de la planificación, organización, revisión, supervisión, evaluación y modificación con el objetivo de aprender.

Fue en la década de los 80s cuando este término se replanteó e impulsó mediante los estudios de Brown, Bransford, Ferrara y Campione (como se citó en Arancibia, 1999). Ya hace una década se ha venido distinguiendo lo que es el conocimiento metacognoscitivo, cómo uno hace uso de este conocimiento para la regulación de la cognición.

F. Conocimiento acerca de la cognición

Este apartado hace referencia al conocimiento de los estudiantes con respecto a los recursos que tienen para el aprendizaje y la compatibilidad entre las demandas y recursos. En otras palabras, conocer cuánto uno sabe sobre un tema en particular, qué información se posee, cuál no se tiene y debemos hallar, con qué estrategias nos manejaremos que exijan un mejor aprendizaje sobre el tema. No será lo mismo si uno se prepara para un examen oral que para un examen escrito. Uno aprende de diferente manera que otro, todo dependerá del procesamiento y la técnica utilizada.

- Puede no ser muy preciso. No es fácil enunciar verbalmente lo que hacemos cuando resolvemos un problema, por ejemplo, o cuando leemos un texto y tratamos de comprenderlo.

- Desarrollarse tardíamente, por lo que es más completo en los adultos que en los niños.

El conocimiento acerca de la cognición incluye tres tipos diferentes de conciencia metacognoscitiva: **conocimiento declarativo** (conocimiento “acerca” de las cosas), **conocimiento procedimental** (conocimiento sobre “cómo” hacer cosas) y **conocimiento condicional** (se refiere al “por qué” y al “cuándo”)

El conocimiento declarativo incluye el conocimiento acerca de nosotros mismos como aprendices y de los factores que influyen en nuestra ejecución cuando realizamos tareas, sean éstas académicas o no.

El conocimiento procedimental se refiere al conocimiento acerca de cómo ejecutar tareas. Los individuos que tienen conocimiento procedimental utilizan sus destrezas en forma automática, secuencian las estrategias más eficientemente y las utilizan cualitativamente de manera diferente ya sea para resolver problemas o para realizar cualquier otro tipo de tarea, académica o no (Glaser y Chi, 1988).

Por ejemplo, cuando un sujeto experto en el área de la matemática intenta resolver un problema con cierto nivel de complejidad, aplica de manera automática los algoritmos o fórmulas necesarias para su resolución, organiza de manera secuencial las estrategias para resolver el problema (análisis medios-fin) y utiliza estrategias heurísticas cualitativamente diferentes a las que podría utilizar un sujeto novato en la misma área.

El conocimiento condicional se refiere a saber cuándo y por qué aplicar diversas acciones cognoscitivas y podría definirse como el conocimiento acerca de la utilidad de los procedimientos cognoscitivos. Es importante saber distinguir entre las demandas de procesamiento de información de situaciones diferentes de lectura, lo cual podría ilustrarse

con la manera cómo abordamos diferentes tipos de texto: narrativos, descriptivos o expositivos, entre otros.

Para cumplir, de manera eficiente, esta tarea hay que saber seleccionar las estrategias más apropiadas, en un esfuerzo por regular mejor nuestro aprendizaje. Por ejemplo, si vamos a leer un texto expositivo sobre “El Sol como fuente de energía” el conocimiento condicional nos permite abordarlo como un texto expositivo y no como uno narrativo, por lo que es muy poco probable que pensemos que, en un artículo referido al Sol como fuente de energía, vayamos a encontrar elementos característicos de los textos narrativos: personajes, escenas, trama, etc.

En conclusión, podemos señalar que los estudiantes eficientes poseen conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre la cognición y que él mismo, por lo general, mejora la ejecución en tareas de diferente naturaleza, académicas o no. El conocimiento metacognoscitivo aparece a temprana edad y se desarrolla hasta la adolescencia. Los adultos normalmente tienen más conocimiento metacognoscitivo que los niños y pueden describirlo mejor.

Regulación de la cognición

La regulación de la cognición son actividades dentro de la metacognición que facilitan el control de los procesos de pensamiento y de aprendizaje. La regulación se realiza por medio de dimensiones como: planificar, planificar los pasos a seguir; monitorizar, verificar el resultado de las estrategias aplicadas, revisar la efectividad de las acciones realizadas; y evaluar, examinar y revisar las estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje.

Planificar: En esta dimensión, se hace el uso de seleccionar adecuadamente las estrategias más apropiadas y los recursos que

estarán inmerso en la aplicación. Es decir, se puede hacer predicciones antes de empezar una lectura, calcular el tiempo de uso de una estrategia, etc.

Monitorizar: Es la revisión consecutiva que se lleva a cabo cuando se realiza una tarea, cuando se resulte un problema o se trata de comprender algo en específico. Esta actividad se puede definir como la habilidad para involucrar una evaluación para verificar si se está comprendiendo, aprendiendo, almacenando y se puede recuperar la información obtenida.

Evaluar: En esta dimensión se hace uso de reguladores que evalúan el aprendizaje y la comprensión. Verificar si las estrategias empleadas cumplan la función principal o en cuál existe mayor déficit, todo de acuerdo a los resultados obtenidos.

Brown (1987) señala que, aunque estos dos componentes de la metacognición, conocimiento y regulación de la cognición, pueden diferenciarse desde el punto de vista conceptual, ambos están estrechamente relacionados y no debemos separarlos si deseamos comprender lo que es metacognición.

En conclusión, podría señalarse que la actividad reguladora mejora la ejecución de diversas maneras, incluyendo un mejor uso de recursos cognoscitivos tales como la atención, las estrategias y una mayor conciencia de las dificultades en la comprensión. Algunos estudios reportan un mejoramiento significativo en el aprendizaje y en la comprensión, cuando se incluyen actividades autorreguladoras como parte del entrenamiento de estudiantes en el uso de este tipo de actividad (Brown y Palincsar, 1989, como se citó en Poggioli, 2000).

Por su parte, Brown (como se citó en Navarro, 1993) ha señalado que los procesos reguladores: planificar, supervisar, evaluar, pueden no ser conscientes o enunciables en muchas situaciones de aprendizaje. Una

razón es que muchos de estos procesos son automáticos, al menos en los adultos; otra razón es que la mayoría de ellos se ha desarrollado sin ninguna reflexión consciente por parte de los aprendices y, por lo tanto, son difíciles de reportar.

La investigación señala, también, que el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición no son independientes uno de otro, encontrándose que el primero constituye una limitación importante en la resolución de problemas y en la precisión de la habilidad para verificar actividades de comprensión de lectura.

1.2.2. Comprensión Lectora

A. Concepciones

Por un lado, Linares (1986) menciona que “Es una parte muy importante de la aptitud verbal que permite determinar la capacidad de comprensión necesaria y atención de ideas o detalles importantes del texto; para lo cual es necesario leer con atención y comprender las ideas expuestas, tratando de recordar lo básico. Tenga en cuenta cuál es la pregunta, es decir, la respuesta que se pide, es lo que dice el autor y no lo que uno cree” (p. 78). Continúa mencionando que “El término comprensión equivale al entendimiento de lo que se está estudiando” (p. 141)

La comprensión lectora se puede lograr por medio de la reflexión y técnicas que se emplean para entender un texto. Uso de estrategias como resúmenes, cuestionarios, fichas, ensayos, diálogos, debates, etc. Compartir opiniones sobre el texto ayuda a mejorar la comprensión y visualización de los textos y tener diferentes enfoques.

B. Modelos de comprensión lectora

Estos modelos son un intento para conceptualizar el proceso para poder presentarlo en forma organizada y sistematizada los postulados que pasan en el lector cuando hace lectura de un texto y le da un significado.

Mantiene el objetivo de describir y poder explicar el proceso de la comprensión lectora, identificando los componentes mentales, la disposición temporal y el modo en que se comunican entre sí (Puente, 1994).

Cada modelo se encuentra enmarcado con la teoría cognitiva, desde la perspectiva del procesamiento de la información, los aportes de las investigaciones en psicolingüística y la inteligencia artificial. La diferencia entre éstos se encuentra en la relación lector-texto o la relevancia que se otorga a uno y otro en el proceso de la lectura.

- **El Modelo ascendente:** Llamado también con el término *bottom-up* o de *abajo-arriba*. Este modelo opera con el principio de que los textos se organizan jerárquicamente y que el lector procesa con mayor facilidad las unidades lingüísticas más pequeñas, va asociando, descifrando y comprendiendo las unidades mayores.

Es por eso que este modelo se va de lo pequeño a lo más grande, de manera ascendente, hasta el punto de lograr que el lector pueda dar un significado propio al texto. También se parte de la información visual hasta la no visual, culminando esta última en comprensión.

Por su lado, Solé (2000) menciona que este modelo no explicaría los procesos inferenciales. El no poder percibir determinados errores tipográficos cuando se lee, o que la comprensión de un texto sin la necesidad de entender todos los componentes.

Por último, se critica que la lectura solo quede reducida en la secuencia de habilidades enseñadas en una manera aislada y descontextualizada, cuando se sabe que el significado es construido como una consecuencia de la interpretación de la totalidad en la dinámica significativa del contexto (Escoriza, 1996).

- **El Modelo descendente:** Denominado *topdown* o *arriba-abajo*. Este postulado es contradictorio de alguna manera con el modelo anterior porque va de manera descendiente, teniendo a lector hasta el texto. Es decir, la comprensión se verá desarrollada por el lector, y sus conocimientos, el empleo que éste use de estrategias, el interés del lector. Se puede decir que tiene un jerarquía descendente.

Este modelo comparte con el anterior la crítica sobre las deficiencias explicativas acerca de la lectura. Por otro lado, se señala que muchas veces los lectores no poseen los esquemas adecuados para procesar algunos textos, con lo cual tendrán dificultad para generar predicciones o éstas serán incorrectas. Asimismo, el modelo otorga excesiva relevancia al contexto en el proceso de lectura y se subestima la importancia de la fluidez en la identificación de palabras a pesar de que se sabe que en los buenos lectores la identificación de palabras es un proceso automático.

Finalmente, prescinde de las características del texto en el proceso de comprensión (Escoriza, 1996).

- **El Modelo interactivo:** Este modelo se basa en que la comprensión se da mediante lo que el lector ya tiene conocimiento y el texto que lee. El procesamiento de información será más fluido cuando ya se tiene ciertos conocimientos previos sobre el tema. El lector antes de iniciar la lectura, crea expectativas sobre ésta mediante la experiencia previa, luego plantea objetivos para la lectura. Al tomar contacto con el texto, sus diversos elementos van generando expectativas en el lector a distintos niveles (letras, palabras, frases...) y la información se propaga ascendentemente hacia niveles más elevados.

Del mismo modo, las hipótesis creadas guían la lectura y buscan la verificación o la contrastación de ésta a través de un proceso

descendente. Y es así como el lector utiliza el conocimiento de la experiencia y el de la lectura para dar una interpretación.

C. Variables que influyen en la comprensión lectora

Diversos autores se refieren a las variables que influyen en la comprensión lectora como grupos de acuerdo a su origen o tipo (internos o externos, dependientes del lector o del texto, provenientes del hogar o del centro educativo, etc.). Se ha tomado la clasificación de Mayor, Suengas y González Márquez (González, 2004), quienes agrupan a estas variables en torno a tres núcleos: **el contexto, el sujeto y la actividad.**

a) Variables contextuales: en este grupo de variables se encuentran los textos que se emplean, el contexto escolar, el entorno familiar y el ambiente sociocultural.

- **Los libros de texto** constituyen el medio más común mediante el cual los estudiantes acceden a la lectura, y en general a la educación. Se debe tomar en cuenta su estructura u organización interna y los términos nuevos que en ellos se presentan. Además, según Wigfield y Asher (1984), los temas deben ser interesantes y novedosos para los alumnos, ya que de esta manera captan y mantienen su atención. Así también, el MED (2005), sugiere enseñar a leer a los alumnos y practicar la lectura utilizando textos de diversos géneros: noticias, artículos de periódicos, afiches, cuadros, tablas, etc., ya que éstos exigen el empleo de distintas habilidades y estrategias. Por esta razón, es que Thorne y Pinzás (1988) afirman que la presencia o ausencia de adecuados materiales de lectura ejercen una influencia directa sobre el rendimiento en la lectura.

- **En el contexto escolar** resaltan dos aspectos: las relaciones con el profesor y las relaciones entre pares o compañeros. Wigfield y Asher (1984) afirman que en cuanto a las relaciones con el profesor hay que

centrarse en las expectativas de éste y en su influencia en los procesos motivacionales de sus alumnos. Por un lado, las expectativas del profesor dependerán del desempeño del estudiante. También afirman que muchas veces el desempeño de los estudiantes va a depender del valor que su grupo de compañeros le impongan al aprendizaje ya que, con el afán de pertenecer a un grupo, el alumno compartirá los valores y metas de éste, así éstos influyan negativamente en su desempeño escolar.

-Dentro del entorno familiar destacan las actividades relacionadas a la lectura que los alumnos llevan a cabo en casa. Estas actividades pueden ayudar, en gran medida, a elevar su nivel de comprensión de lectura y a interesarse más en ella. Sobre este tema, Wigfield y Asher (1984) mencionan que el desarrollo de la motivación se da desde el inicio, los padres deben fomentar estos aspectos, desarrollar el desempeño e impulsar a la lectura a sus hijos. Uno de los aspectos de cómo los padres pueden lograr que sus hijos lean es comprarles elementos de lectura, y leer junto a ellos. Si los padres leen, si les leen a sus hijos y si los animan a leer, ejercerán una influencia positiva en sus hijos, de tal forma que pueden conducirlos a ser buenos lectores.

-Dentro del ambiente sociocultural destacan dos variables relevantes: el estatus sociocultural de los padres y la exposición previa a la lectura. González (2004) afirma que influye el grado de instrucción de los padres, ya que los hijos de padres que poseen un grado de educación superior tendrán un nivel más elevado de vocabulario y de comprensión lectora. Así mismo, estarán más expuestos a los diferentes usos del lenguaje y en casa se valorarán el éxito académico y las actividades escolares. Todo ello les brindará más experiencia, haciendo que sus resultados académicos sean satisfactorios.

Sobre este punto, Thorndike (Morles, 1999) señala que existen dos factores que correlacionan altamente con la comprensión lectora: los

recursos de lectura existentes en el hogar (número de libros, posesión de un diccionario y suscripción a un diario) y la condición socioeconómica de la familia. Desde este punto de vista, se podría afirmar que el hecho de que los niños cuenten con recursos económicos (que permitan acceder a más fuentes de lectura), como culturales (que incentiven y motiven el acto de leer) influenciará positivamente sobre su desempeño en comprensión lectora.

Los factores culturales conllevan a que los estudiantes presenten mayor disposición a favor de la lectura, ya que tendrán modelos de imitación de conductas y estrategias lectoras, se estimulará su lenguaje y lectura; lo que desencadenará un mayor interés y una actitud positiva hacia la misma (Alliende y Condemarín, 1990; Wigfield y Asher, 1984).

b) Variables subjetivas: aquí se encuentran el conocimiento previo del lector, las estrategias de aprendizaje, la motivación y la memoria de trabajo.

- **Dentro de los conocimientos previos del lector** influyen los relacionados al contenido del texto y a la estructura del mismo (si son narrativos o expositivos). González (2004) afirma que además del conocimiento previo en sí, es determinante el que se den las condiciones necesarias para que éste se active y así se puedan aprovechar las ventajas del mismo.

- **Las estrategias de aprendizaje**, como ya hemos mencionado pueden ser cognitivas o metacognitivas. Por un lado, las estrategias cognitivas están relacionadas a la toma de notas y recuerdo de la información, a la elaboración de esquemas y resúmenes, y al planteamiento y respuesta a preguntas sobre lo que se está leyendo. Por el otro, las estrategias metacognitivas se refieren a la supervisión y control de la comprensión y la memoria, y a la autorregulación del

aprendizaje. Sobre esto último, Pinzás (2003) afirma que el hecho de que una persona pueda controlar su lectura empleando estrategias metacognitivas, constituye una característica esencial de un buen lector.

- **La motivación**, como variable, influye de acuerdo a si es intrínseca o extrínseca, a si es orientada a la tarea o a la actuación, a si el lector se siente eficaz en la tarea de comprensión, y al valor que se le da al éxito escolar. Se debe rescatar el valor que se le otorga al éxito escolar, debido a que si se le da mayor valor, la motivación de los estudiantes aumentará y se reflejará en la predisposición para hacer las tareas y demás (Defior, 1996).

- **La memoria** de trabajo es esencial en la comprensión de lectura y en la producción del lenguaje. Cuando se inicia una lectura, la información se almacena en la memoria de trabajo y se mantiene ahí por un periodo corto (Alliende y Condemarín, 1990). Sin la memoria no se podría comprender un texto, no se podría contrastar las hipótesis planteadas, y no se podría aprender y evocar la información.

c) Variables de actividad: referidas al tipo de texto, a las diferentes metas que se traza el lector y la adecuación entre metas y recursos.

- **Se suele distinguir entre textos expositivos y narrativos;** de los cuales, los últimos son más fáciles de comprender porque ofrecen un referente temporal, un orden cronológico y buscan entretener al lector. En cambio, los textos expositivos no dan un referente temporal ni orden cronológico. Además, para comprenderlos, es necesario que el lector realice más inferencias y que constantemente relacione lo que lee con sus conocimientos y experiencias previas.

- **En cuanto a la adecuación entre metas y recursos**, es importante que los alumnos sepan qué es lo que la lectura que van a realizar les

demanda, para poner en funcionamiento los recursos necesarios para poder comprenderla.

d) Existen otras variables que pueden influir en el proceso de comprensión lectora, como por ejemplo la edad cronológica del lector, habilidades, materiales, currículo escolar, presupuestos, sexo del lector, características lexicales, sintácticas y semánticas (Morles, 1999), deficiencias en la decodificación (Defior, 1996). Este último autor, se refiere también a la interdependencia de todas las variables mencionadas a lo largo de todo este acápite, sumando, además, las variables del ámbito afectivo-emocional, indicando que todas, a pesar de ser independientes, tienen puntos de confluencia entre ellas. Para este autor, si un alumno tiene una decodificación ardua y poco fluida, se irá formando una actitud poco favorable hacia la lectura, mostrando escaso interés en la tarea y quizá evadiéndola, con la posibilidad de no alcanzar la comprensión global del texto.

D. Niveles de comprensión lectora:

Entre los niveles encontramos:

Literalidad:

Es el primer nivel de comprensión de lectura básica, y que todo lector debe poseer. Se trata de la comprensión exacta de lo que quiere decir el texto, sin buscar una interpretación forzada de lo que quiere decir.

Tabla 1

Literalidad.

NIVELES	DESCRIPCION	INDICADORES
----------------	--------------------	--------------------

Literalidad	Recoge formas y contenidos explícitos del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Captación del significado de palabras, oraciones y cláusulas. - Identificación de detalles. - Precisión de espacio y tiempo - Secuencia de los sucesos.
-------------	--	--

Fuente: Linares (1986)

Retención

Es el segundo nivel de comprensión lectora básica. Se trata de la conservación en la memoria de todos los datos brindados por el texto.

Tabla 2.

Retención

NIVELES	DESCRIPCION	INDICADORES
Retención	Capacidad y aprehender los contenidos del texto	Reproducción de situaciones. Recuerdo de pasajes y detalles. Fijación de los aspectos fundamentales del texto. Acopio de datos específicos. Captación de la idea principal del texto. Sensibilidad

Fuente: Linares (1986)

Organización:

Es el tercer nivel de comprensión lectora básica: Como dice su nombre, trata de organizar el texto, de ordenar los elementos, vinculaciones e ideas del texto.

Tabla 3.

Organización

NIVELES	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Organización	Ordena elementos y vinculaciones que se dan en el texto	Captación y establecimiento de relaciones. Resumen y generalización. Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos. Establecimiento de comparaciones. Identificación de personajes principales y secundarios. Reordenamiento de una secuencia.

Fuente: Linares (1986)

Inferencia:

Es el primer nivel de comprensión lectora compleja o alta. Se trata de deducir y complementar detalles que no aparecen en el texto y que llevan al lector a formular hipótesis y deducir enseñanzas.

Tabla 4.

Inferencia

NIVEL	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Inferencia	Descubre aspectos implícitos en el texto	Complementación de detalles que no aparecen en el texto. Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieron ocurrir. Formulación de hipótesis de las motivaciones internas de los personajes. Deducción de enseñanzas. Proposición de títulos distintos para un texto.

Fuente: Linares (1986)

Interpretación:

Es el segundo nivel de comprensión lectora compleja o alta. Se trata de comprender y expresar o deducir juicios y conclusiones a partir del texto.

Tabla 5.

Interpretación

NIVEL	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Interpretación	Reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto	Extracción del mensaje conceptual de un texto. Deducción de conclusiones Predicción de resultados y consecuencias. Formulación de una opinión. Diferenciación de los juicios de existencia de los juicios de valor. Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia.

Fuente: Linares (1986)

Valoración:

Es el tercer nivel de comprensión lectora compleja o alta. Se trata de evaluar un texto, emitir juicios críticos y puntos de vista contrarios o de apoyo al autor de la obra.

Tabla 6.

Valoración

NIVEL	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Valoración	Formula juicios basándose en la experiencia y valores	Captación de los sentidos implícitos. Juicio de la verosimilitud o valor del texto. Separación de los hechos y de las opiniones Juicio a cerca de a realización buena o mala del texto. Juicio de la actuación de los personajes. Enjuiciamiento estético.

Fuente:Linares (1986)

Creación:

Es el cuarto nivel de comprensión lectora compleja o alta. Se trata de aprovechar todo el material escrito, y a partir de ellos, y de las experiencias que un lector posee, enriquecerse y organizar nuevas perspectivas, razonar y solucionar problemas parecidos a los que se les presenta en el texto.

Tabla 7.

Creación

NIVEL	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Creación	Reacción con ideas propias integrándolas ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas de la realidad.	Asociación de ideas del texto con ideas personales. Reafirmación o cambio de conducta. Formulación de ideas y rescate de vivencias propias. Planteamientos nuevos en función de elementos sugerentes. Aplicación de principios a situaciones parecidas o nuevas. Resolución de problemas.

Fuente: Linares (1986)

E. Procesos mentales dicotómicos

El análisis:

- a) Subraya el fraccionamiento del todo en sus partes.
- b) Destaca las relaciones prevalecientes entre dichas partes.
- c) Precisa la reorganización de los componentes.
- d) Separa lo esencial de lo secundario, lo dominante de lo subordinado.

Síntesis:

- a) Combina elementos o partes hasta constituir una estructura que antes no estaba presente con claridad.
- b) Combina experiencias previas con el material nuevo, integrándolo en un todo.
- c) Implica la posibilidad de estudiar un todo para llegar a comprenderlo mejor.

Cabe precisar que, en investigaciones sobre niveles de comprensión lectora, las preguntas pertinentes para conocer la realidad, deberán ser igualmente condicionadas por el texto que sirve para la evaluación, ordenándolas de acuerdo a un esquema que se tenga previsto con anterioridad.

F. Los tipos de comprensión de lectura que apoyan la metacognición:

- a) La comprensión literal o comprensión centrada en el texto:** Se basa en comprender adecuadamente el texto conforme está escrito, tratar de recordarlo tal y como está. Se suelen usar preguntas para evaluar la comprensión del texto. Estas preguntas son: ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué?, ¿Cómo empieza?, ¿Qué sucedió?, ¿después?, ¿Cómo acaba?.

Para tener buena comprensión literal, es importante localizar la información que se pide con velocidad. Saber dónde encontrarla en el índice.

- b) La comprensión inferencial:** Este tipo de comprensión requiere procesamiento un poco más complejo, establecer relaciones, hacer conclusiones de lo que no está en la lectura, establecer las causas

del hecho en el texto. Esto se da siempre en cuanto se haya realizado una comprensión literal correcta.

c) La comprensión afectiva: Forma parte de la comprensión inferencial. Se refiere, a la capacidad del estudiante para discriminar sentimientos de los personajes y las emociones que pueden tener dentro de la lectura.

d) La comprensión evaluativa: Denominada también como lectura crítica. Consiste en que el lector elabora un juicio sobre el texto por medio de los criterios, parámetros o preguntas que se preestablecieron. El lector toma el texto no como informativo ni recreativo, sino para entender el pensamiento del autor, intuir las intenciones, analizar los argumentos. Es coherente e involucra un procesamiento más complejo a los anteriores.

G. La lectura como un proceso estratégico.

Solé (2000) define las estrategias como procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos, la planificación de las acciones que se desencadenan, así como su evaluación y posible cambio. Implican lo cognitivo y lo metacognitivo y su utilización tiene un carácter flexible, o sea, que pueden ser transferidas sin mayor dificultad a múltiples situaciones de lectura. Las estrategias permiten al lector construir una interpretación para el texto, ser consciente de qué entiende y qué no entiende para que pueda solucionar los posibles problemas que encuentre.

Existen varios modelos de estrategias relacionadas con la comprensión de los textos. A continuación, vamos a exponer el propuesto por Solé (2000), basándose en los tres momentos que ocurre el proceso de lectura: antes, durante y después. Sin embargo, algunas de las estrategias son intercambiables y se pueden usar en varios momentos.

La actividad reguladora está presente en todos los momentos para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias.

- a. **Establecimiento de objetivos:** Cuando se inicia la lectura siempre se busca un propósito, lo cual debe ser comprendido por el lector, o puede ser él quien la elabore. Esto ayudará a que el lector sepa lo que busca, y que las estrategias que tome puedan conllevar a la comprensión y entendimiento del propósito (Solé, 2000). Perseguir el objetivo influirá significativamente (Cairney, 1992).
- b. **Activación del conocimiento previo:** El conocimiento previo tiene que ver directamente con los esquemas de conocimiento que posee el lector. Como se ha visto, sin el conocimiento previo sería imposible interpretar un texto ni construir la representación más vaga de éste; tampoco se tendría acceso su macroestructura ni a la creación de un modelo mental que pueda desprenderse de él (McNamara, Miller y Bransford, 1991; como se citó en Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Solé (2000) enfatiza que el conocimiento previo no sólo abarca los conceptos y esquemas conceptuales del lector, sino que incluye, además, sus expectativas, intereses y vivencias; es decir, los aspectos relacionados con el ámbito afectivo.

- c. **Establecimiento de predicciones:** En toda lectura se elabora y formula hipótesis y predicciones de lo que sucederá en el texto. La interpretación se va a realizar con lo que se va leyendo y lo que se ha formulado inicialmente, además involucrando los conocimientos y las experiencias propias del lector (Solé, 2000). Por un lado, las predicciones se desarrollan a lo que no está planteado en el texto. Para Escoriza (1996), es un proceso dependiente a la ejecución de estrategias inferenciales del lector, ya que no solo se da la interpretación textual de la lectura, sino que se hace conexiones

semánticas e integran los significados con los conocimientos del lector.

Díaz, Barriga y Hernández (2002), dicen que los lectores con mayor habilidad desarrollan más y mejores inferencias en el proceso de comprensión, en comparación de los lectores menos capaces. Las predicciones se pueden elaborar desde el primer momento que se tiene contacto con un texto, por medio del título, las ilustraciones, encabezados, etc., y sobre el conocimiento de los índices (Solé, 2000).

d. Autocuestionamiento: Se pretende que los estudiantes aprendan la formulación de preguntas para un texto. Esto ayuda a que utilicen los conocimientos previos del tema, sino que sean conscientes de lo que saben y se beneficien de ello. Según Taboada (2006), analizó los beneficios de esta determinada estrategia. El desarrollo de preguntas y responder a éstas, beneficia a que el lector maneje su aprendizaje, búsque la información y la integre; que maneje su atención a la estructura y fondo del texto. En lo motivacional, las preguntas son impulsores que mantendrán al lector pendiente de responderlas (Solé, 2000).

e. Clarificación de dudas: La clarificación de dudas se refiere a comprobar, preguntándose a uno mismo, si se comprendió el texto o no. Cuando la respuesta es negativa, Solé (2000) plantea que no sólo hay que detectar los errores (falsas interpretaciones) y las lagunas en la comprensión (la sensación de no comprender), sino establecer qué se puede hacer una vez identificado el obstáculo.

f. Identificación de ideas centrales: Para Solé (2000), quien distingue entre el tema y la idea principal. El tema indica aquello sobre lo que trata un texto y puede expresarse mediante una palabra. La idea principal informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema; puede estar explícita o implícita

y se expresa mediante una frase simple o más frases coordinadas, proporciona distinta y mayor información de la que incluye el tema.

Ahora bien, si se consideran los conocimientos previos y los objetivos del lector, habrá que distinguir los dos tipos de relevancia que plantea Van Dijk (como se citó en Solé, 2000): la relevancia textual, basada en la estructura del texto y las señales que utilizó el autor del texto para resaltar lo que determinó como importante, y la relevancia contextual, que designa la importancia que el lector atribuye a determinados contenidos en función de su interés, conocimientos y deseos. Son diversos los beneficios de utilizar la identificación de la idea principal como estrategia. La idea principal permite comprender de manera general el texto.

En otros términos, Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan que identificar la idea principal requiere de la realización de tres pasos: comprender lo que se ha leído, hacer juicios sobre la importancia de la información y consolidar sintéticamente la información.

g. Elaboración del resumen: Elaborar un resumen consiste en exponer brevemente lo que se leyó. Para explicar lo referente a esta estrategia, se recurre a lo investigado por Van Dijk y Kintsch (como se citó en Solé, 2000). Tanto el tema como la idea principal como el resumen apelan a la macroestructura, y a las cuatro macrorreglas (omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar) ya descritas cuando se habló de los niveles de procesamiento de la lectura.

Díaz Barriga y Hernández (2002) dan especial atención al conocimiento de la estructura de los textos. Cuando dichas relaciones no se ponen de manifiesto, aparece un conjunto de frases yuxtapuestas sin sentido.

h. Estrategias para codificar y recuperar información: Vallés y Vallés (2006) destacan la elaboración de esquemas y mapas

mentales o semánticos, así como el uso de estrategias nemotécnicas (imágenes visuales y analogías) para facilitar el almacenamiento en la memoria y su posterior recuerdo.

H. La lectura como un proceso interactivo.

La comprensión lectora es complejo y no solo depende un aspecto. Cerezo (1997), quien cita a Umberto Eco, sobre el mecanismo perezoso que es el texto y que necesita de un lector que coopere para transmitir el mensaje. Por tal hecho, se desarrolló que existen dos factores que intervienen para la comprensión de un texto: el aporte del texto y el aporte del lector (Alliende y Condemarín, 1993).

Factores del texto

Cerezo (1997) define al texto como "...un discurso cifrado en uno o varios códigos, que se nos ofrece como una unidad de comunicación concluida y autónoma"(p. 20). Más adelante señala que "El texto es una estructura sintáctica, semántica y pragmática constituida por varios niveles de organización, que van más allá de la cadena de oraciones, frase o palabras que lo constituyen" (p. 85). Gómez-Palacio (1993) lo define como una unidad lingüístico-pragmática que puede ser interpretada al leerla (o al escucharla) y se constituye por un conjunto de oraciones que al agruparse conforman párrafos, capítulos u obras completas.

Bernárdez (como se citó enCassany, et al., 2000) destaca tres características fundamentales sobre el texto: tiene una finalidad comunicativa, se produce en una situación concreta y posee una estructura organizativa.

a. Factores físicos: Aquí se hace consideración al tipo, estilo, tamaño de la letra, como también del color y la textura del papel de la lectura. Todo debe estar claro para la comprensión lectora y no confunda al lector. Vallés y Vallés (2006) destacan la importancia de la estructura

de un texto. Esto ayuda a clarificar el contenido y lo enfatizan, además, de visualizar las diferentes partes de un texto.

- b. **Factores lingüísticos:** Alliende y Condemarín (1993) destacan aquí el léxico, la estructura morfosintáctica de las oraciones, el uso de elementos deícticos y anafóricos (oracionales o interoracionales) y los nexos (oracionales o interoracionales).

El léxico, para la comprensión ideal del texto, no debe ofrecer dificultades. Es decir, la lectura debe contener vocabulario que sea de uso cotidiano para un determinado sector al cual se dirige la lectura. Si existiese palabras que no sean conocidas, la lectura debe contener un espacio para aclarar las palabras menos comunes utilizadas. Al respecto, Pinzás (2003) alerta que tampoco hay que caer en el empleo de textos demasiado fáciles que no ayuden a aprender al niño y que no le presenten ningún desafío. En palabras de Cabrera (1994), la relación entre el vocabulario y lectura es interdependiente: Por una parte es necesario una cierta riqueza léxica para poder comprender lo leído pero, por otra parte, esta riqueza se desarrolla y amplía con las experiencias lectoras.

La estructura morfosintáctica de las oraciones influye decisivamente en la comprensión, sobre todo en las etapas iniciales de la lectura. Cuando ésta es excesivamente larga o con abundantes elementos subordinados se puede impedir la comprensión de un texto. Por otro lado, aunque parezca contradictorio, un texto compuesto sólo de oraciones simples, sin nexos que marquen las relaciones (de oposición, adición, causa- efecto, secuenciales, etc.) puede ocasionar el mismo efecto. (Alliende y Condemarín, 1993). Además, las reglas sintácticas constituyen el medio principal mediante el que se especifican las relaciones entre las palabras. El orden de los elementos en la frase, la estructura de las palabras, su categoría morfológica, así como su función sintáctica son señales

lingüísticas orientadas a la interpretación global del significado. (Vallés, 2004)

Los referentes aluden a elementos ya mencionados. Por economía lingüística, se usan los deícticos que, básicamente, son los pronombres, adjetivos posesivos y algunos adverbios. También pueden usarse sinónimos de palabras o frases. Su dominio en la comprensión de textos escritos no es tan rápido como en la comunicación oral. A veces para comprender adecuadamente se necesita buscar más allá de los elementos de la oración, es decir, a nivel textual.

Los nexos están presentes dentro de las oraciones y también entre una oración y otra. Las conjunciones, preposiciones, adverbios relativos, así como determinadas frases y expresiones (sintagmas) suponen un vínculo entre los elementos (palabras u oraciones) del texto, contribuyendo a su cohesión, que, según Cerezo (1997) es la fuerza que aglutina los elementos sintácticos en relación a los contenidos semánticos del texto.

- c. **Factores estructurales:** Para alcanzar un grado de eficacia lectora el conocimiento de la estructura del texto es de gran ayuda porque organiza las expectativas del lector y sus interacciones con el texto. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; García-Madruga, 2006; González, 2004; Marín, 1994; Pinzás, 2003). Las investigaciones de Armbruster (como se citó en Pinzás, 2003) demuestran que los estudiantes tienen una mejor comprensión lectora cuando los textos son coherentes, tienen una estructura clara y conexiones que relacionan las ideas. Marro y Signorini (como se citó en Pinzás, 2003) afirman que el efecto de los textos y sus estructuras no sólo es a nivel de comprensión, sino posibilitan que los niños realicen tareas cognitivas.
- d. **Factores del contenido:** La familiaridad no es una propiedad intrínseca del texto, sino que se deriva de la interacción sujeto-texto

(Vega, 1995). De tal modo, la comprensión se verá facilitada si el tema tratado es atractivo para el lector, si éste posee ciertos conocimientos sobre el tópico. Por lo tanto, el contenido de la lectura será un elemento que determinará si el lector mostrará interés para la lectura, si el contenido semántico posee una relación con lo ya aprendido y si brinda información que enriquezca el conocimiento que ya posee el lector. Como tal, el referente entra a formar parte de una red de interacciones con los otros elementos del texto y con ellos forma conjuntos que serán incluidos en esquemas significativos y dinámicos.

Dependiendo del tipo de texto, pueden ser de gran ayuda que el lector maneje datos sobre el autor: la forma en que éste suele manejar el código, sus esquemas y las circunstancias de su época. (Alliende y Condemarín, 1993)

- e. **Factores del lector:** Solé (2001) menciona que un invento de los últimos años es ver al lector como sujeto activo. El concepto de leer, era categorizado como una especie de recita o la memorización de textos, y el lector no aportaba ninguna opinión al respecto.

Actualmente, ese concepto cambió debido a que el lector toma una posición crítica, analiza y relaciona dando un valor a la información textual. Por lo tanto, debe involucrar la experiencia propia del lector para poder tomar esa determinada postura. Los conocimientos que tenga acerca del tema, los análisis que pueda realizar con respecto al tópico, y las estrategias que usa para su entendimiento.

Dominio del código lingüístico: En primer lugar, todo texto está constituido por signos, un código, lo que es vital para la comprensión. Sin embargo, también la lectura determina un enriquecimiento del código lingüístico del lector. Por eso, no es necesario que el código lingüístico del texto sea como el del lector, pero que sí pueda comprender el texto y pueda dominar el código (Alliende y Condemarín, 1993). El lector debe aprender a aislar los constituyentes sintácticos a partir de diversas claves: signos de puntuación, orden de las palabras, palabras funcionales y significados de las palabras (Marín, 1994).

Por otro lado, Pinzás (2001) resaltó sobre la valiosa importancia de los procesos lingüísticos básicos para cuando se lea haya mejor comprensión lectora. Además, destaca que la diferencia de un lector con éxito y uno pobre, no es el proceso de la decodificación, sino las estrategias utilizadas para el estudio del texto. Los buenos lectores decodifican sin pensar, pero leen pensando.

Procesos cognitivos básicos: Además de los procesos perceptivos para identificar las grafías y sus respectivos fonemas, Vallés (2005) menciona algunos procesos básicos que intervienen en la comprensión lectora. En primer lugar, está la atención selectiva, que implica un esfuerzo notable de autocontrol y autorregulación para rechazar los estímulos externos e internos que interfieran con la lectura.

Asimismo, se encuentran los procesos cognitivos de análisis-síntesis, los cuales deben darse de manera simultánea y secuencial. El lector va realizando una lectura palabra por palabra y va concatenando los significados de cada una de ellas, para posteriormente dotar de significado, mediante inferencias, a la secuencia del texto leído, bien por frases, párrafos, capítulos. Es así que el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para generar un todo coherente y con sentido.

González (2004) afirma que la memoria de trabajo afecta procesos tan diversos como la integración de la información proveniente de distintas fuentes, la interpretación de la estructura textual, el establecimiento de la coherencia global y local, la capacidad para establecer conexiones entre el texto ya procesado y el que se está leyendo o la asignación diferencial de los recursos atencionales disponibles.

Procesos afectivos. En el proceso lector también intervienen factores que tienen un componente emocional. De manera específica, la motivación por la lectura genera conductas lectoras relacionadas con el tiempo dedicado a leer, la intensidad y persistencia de la atención, la formulación de objetivos, la selección y el uso de estrategias eficaces para aplicar al texto, los procedimientos de autorregulación, así como la realización de las inferencias necesarias (Vallés y Vallés, 2006).

Solé (2000) señala tres factores que influyen en que la lectura sea interesante.

El primero consiste en leer materiales que ofrezcan al alumno retos que pueda afrontar, considerando su conocimiento previo y ofreciendo la ayuda necesaria para que el lector pueda construir un significado adecuado del texto.

· El segundo factor tiene que ver con la realidad de las situaciones de lectura: cuanto más real sean, serán más motivadoras. De ahí la importancia de establecer objetivos, de preferencia autogenerados, en los lectores. Escoriza (1996) afirma que el comportamiento motivado es, por definición, todo comportamiento orientado a la consecución de metas y objetivos.

El último factor vincula estrechamente la motivación con las relaciones afectivas que el lector establezca con la lengua escrita. Este vínculo se establece cuando las personas significativas valoran, usan y disfrutan la lectura.

Circunstancias de la lectura. Alliende y Condemarín (1993), Cerezo (1997) y Cairney (1992) ponen de relieve otros factores que hacen variar la comprensión de un texto: el momento histórico o geográfico en que se enfrenta un texto, las circunstancias sociales o culturales, así como las condiciones físicas de la lectura. De todos ellos, los elementos más trabajados son: el contexto familiar y el escolar.

En cuanto al medio familiar, Chall, Jacobs y Baldwin (como se citó en Cabrera, 1994) concluyen en tres condiciones dentro de la familia que afecta el aprendizaje de comprensión lectora. Esto se debe a que los padres deben entablar con sus hijos, una influencia que sea positiva para que la costumbre de lectura se dé. Los padres deben guiar el aprendizaje lingüístico del menor para poder incrementar su facilidad de comprensión al tener conocimientos. Por otro lado, González (2004) afirma que los estudiantes que crecen en un alta economía familiar tienen el vocabulario más desarrollado a comparación de otras familiar con estatus socioeconómico más bajo.

Entre los factores escolares relacionados con el aprendizaje lector, aparece fundamentalmente la habilidad, intuición y perspicacia del profesor, más influyente incluso que los métodos de lectura. González (2004) y Vallés y Vallés (2006) subrayan el modelado que hace el docente: planificando la actividad, adecuándola al nivel del alumno, motivando y manteniendo su ilusión y perseverancia para lograr las metas propuestas, ofreciéndole información, siendo mediador entre el texto y el alumno, formulándole preguntas y cediéndole progresivamente la responsabilidad en el aprendizaje.

13 .Investigaciones

Maturano, Soliveres, y Macías (2002), desarrollaron la investigación: **“Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias”**.

Método: La muestra de estudiantes seleccionada estuvo constituida por 59 alumnos universitarios de los primeros años distribuidos según el siguiente detalle: 31 de la licenciatura en geografía (Grupo 1), 17 de bioingeniería e ingeniería química (Grupo 2) y 11 del profesorado universitario en física y profesorado universitario en química (Grupo 3). La muestra escogida se distribuyó en relación con el total de alumnos inscritos en las carreras seleccionadas. La aplicación de la prueba se llevó a cabo en las clases de comprensión de textos científicos.

Las conclusiones a las que llegó fueron las siguientes:

- La comprensión del texto es limitada y, por lo tanto, no está acorde con lo que esperaríamos para alumnos de este nivel en lo que se refiere a la manera de comprender y extraer información de un texto expositivo.
- No hay una correlación sólida entre algunas de las actividades propuestas. Esto pone de manifiesto el escaso número de buenos lectores, capaces de realizar todas las actividades en forma correcta.
- Se encontró que falta dominio de integración de lo que se lee, es decir, de la consideración global de la información.

Mac Dowall (2009) en su tesis titulada “**Relación entre las Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión Lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM**”, tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2005-I y el Método fue de tipo básico, de diseño no experimental, de corte transversal.

Es una investigación que pretende identificar relaciones entre las variables, por tanto se constituye en un estudio descriptivo correlacional, la población se ha constituido por el 100% de los ingresantes correspondiente al año

académico 2005-I, a la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, los cuales totalizan 154 estudiantes matriculados. Fueron eliminados de los grupos aquellos estudiantes que presentaban una evaluación incompleta. La muestra quedó representada finalmente por 98 estudiantes de los cuales 62 corresponden al género femenino y 36 al género masculino, con un promedio de edad de 19 años.

Asimismo el Instrumento de prueba estadística: Aplicando el Test de Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA); y el Test de Comprensión de lectura. Los resultados fueron que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que ingresaron en el período académico 2005-1 es bueno, ya que el total de la muestra obtuvo una media de 27, en una escala donde el puntaje máximo es 38.

Zavala (2008) en la tesis titulada **“Relación entre el Estilo de Aprendizaje y el Nivel de Comprensión Lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana”** consideró como objetivo determinar el grado de comprensión de lectura en estudiantes del quinto de secundaria de instituciones educativas estatales y privadas de la ciudad de Lima, el método de investigación fue de tipo sustantiva, porque trata de responder problemas teóricos; busca principios y leyes generales que permitan organizar una teoría científica y está orientada a describir, explicar o predecir, la investigación sustantiva, tiene dos niveles: descriptiva y explicativa. Este estudio pertenece al nivel descriptivo, puesto que busca el conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación espacio-temporal dada.

La población estuvo compuesta por 119437 estudiantes de ambos sexos del quinto año de secundaria, matriculados en el año lectivo 2007 en diferentes centros educativos de Lima Metropolitana: 41478 de instituciones privadas y 77959 de instituciones estatales.

La muestra fue de 656 alumnos: 385 de colegios estatales, y 271 de colegios privados. Instrumento de prueba estadística: Aplicando el Test de Comprensión de Lectura, y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Los resultados fueron que las diferencias en el nivel de comprensión lectora, y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de quinto de secundaria de Lima Metropolitana están asociadas a la gestión educativa

1.4 Marco conceptual

- 1 **Comprensión**, es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con los conceptos que ya tienen un significado para el lector. Es importante para cada persona entender y relacionar el texto con el significado de las palabras. Es el proceso a través del cual el lector "interactúa" con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo.
- 2 **Comprensión Lectora**, es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo
- 3 **Estrategias**, es un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin o misión. Proviene del idioma griego *stratos*, «ejército», y *agein*, «conducir», «guiar». Se aplica en distintos contextos.
- 4 **Estrategias de aprendizaje**, son los procedimientos, acciones, pensamientos y herramientas que los estudiantes utilizan para aprender. En 1986, Weinstein y Mayer definen a las estrategias de aprendizaje como conductas y pensamientos utilizadas por un estudiante durante su proceso de aprendizaje para poder codificar
- 5 **Lectura**, es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases. Sin embargo,

cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto; es posible, incluso, que se comprenda de manera equivocada. Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos.

- 6 Metacognición**, la metacognición consiste tanto en el conocimiento metacognitivo y experiencias metacognitivas o regulamiento. El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento adquirido sobre los procesos cognitivos, el conocimiento que se puede utilizar para controlar los procesos cognitivos.
- 7 Rendimiento Académico**, hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.
- 8 Técnicas**, es un procedimiento o conjunto de reglas, normas o protocolos que tiene como objetivo obtener un resultado determinado, ya sea en el campo de las ciencias, de la tecnología, del arte, del deporte, de la educación o en cualquier otra actividad. Es el conjunto de procedimientos que se usan para un arte, ciencia o actividad determinada, en general cuando se adquieren por medio de su práctica y requieren habilidad.
- 9 Técnicas de estudio**, son distintas perspectivas aplicadas al aprendizaje. Generalmente son críticas para alcanzar el éxito en la escuela. Hay una variedad de técnicas de estudio, que pueden enfocarse en el proceso de organizar, tomar y retener nueva información, o superar exámenes. Estas

técnicas incluyen mnemotecnias, que ayudan a la retención de listas de información, y toma de notas efectiva.

CAPÍTULO II

EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema

2.1.1. Descripción de la realidad Problemática

En la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas se ha observado que el nivel de comprensión lectora de los alumnos de secundaria, de todos los grados, es baja; además se ha identificado que los alumnos utilizan muy poco las estrategias de aprendizaje de repetición, de gestión y de control. Hay un desconocimiento de las técnicas básicas como son el subrayado, el parafraseado, la esquematización, entre otros; que permiten concretizar las estrategias de aprendizaje. Por otro lado como es sabida la comprensión lectora está inmersa en todas las disciplinas del sistema educativo y al tener un nivel deficiente el resultante será un bajo rendimiento académico

2.1.2. Antecedentes teóricos

Entre los antecedentes teóricos tenemos:

Método Weinster, para Weinstein y Underwood (1985) las estrategias son una serie de cogniciones o competencias necesarias, o cuando menos facilitadoras, para la codificación adecuada de la información con vistas a su aprendizaje, retención y recuperación efectivas. Weinsten y Mayer (1986) lo definen como un conjunto de conductas y de pensamientos que usa el estudiante, o la activa, para realizar un proceso de codificación de aprendizaje. Pueden ser de diferentes clases, como:

1. Estrategias cognitivas para procesar información. Su finalidad es facilitar el procesamiento de la información tales como estrategias de organización, elaboración, etc.
2. Estrategias para un estudio más activo, cuya su función es facilitar el aprendizaje de la información proveniente de diversas fuentes; por ejemplo la toma de notas, la realización de resúmenes, la preparación de exámenes, etc.
3. Estrategias de apoyo cuya función es predisponer afectiva o emocionalmente al sujeto para que pueda procesar la información con la mejor disposición y persista en la tarea. Se destacan las técnicas de control de la atención, la planificación del tiempo, etc.
4. Estrategias metacognitivas: su finalidad es el logro del conocimiento, la toma de conciencia y el control sobre los propios procesos del pensamiento. Incluye técnicas para dirigir y controlar el aprendizaje de nueva información, detectar discrepancias entre lo que se conoce y desconoce, etc.

Otros autores, como Tobías, (1982); Thomas y Rohwer, (1986); Weinstein y Mayer, (1986), consideran las técnicas de estudio eficaz entre las estrategias de aprendizaje Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias como técnicas utilizadas durante el proceso de aprendizaje, que son conductas o actividades cognitivas que se realizan mientras se aprende con el propósito de influir sobre el procesamiento de la información. El procesamiento, según Cook y Mayer 1983) posee cuatro características:

- a) Selección: Proceso por el que se realiza una selección activa a una parte de la información que impresiona los receptores sensoriales y pasa a formar parte de la memoria de trabajo.

- b) Adquisición: Proceso por el que se transfiere igualmente de forma activa la información desde la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo para su almacenamiento permanente.
- c) Construcción: Proceso de elaboración de la información por el que se establecen conexiones entre las ideas que han alcanzado la memoria de trabajo. Para desarrollar estas conexiones de naturaleza interna se precisa construir un esquema u organización coherente (Bransford, 1979) con las ideas que constituyen la información recibida.
- d) Integración: Proceso de búsqueda de conocimientos previos con objeto de transferirlos a la memoria de trabajo. De este modo se establecen conexiones externas (Mayer, 1982, 1984) entre la información nueva que nos llega y el conocimiento previo que poseemos. Los procesos cognitivos de selección y adquisición determinan la cantidad de lo aprendido, mientras que los de construcción e integración se relacionan con la organización coherente de lo aprendido.

Weinsten y Underwood (1982) en una investigación llevada a cabo con alumnos de enseñanza media y universitaria identificaron cinco estrategias:

1. Rutinarias: repetir para retener la información y aprender.
2. Físicas: tomar notas de las semejanzas y diferencias físicas entre palabras y partes de palabras.
3. Imaginativas: creación de imágenes mentales.
4. De elaboración: actividades para relacionar la nueva información con el conocimiento, la experiencia y las actitudes previas.

5. De agrupamiento: actividades de estructuración tendientes a agrupar la información de acuerdo con algún esquema clasificatorio.

Más recientemente, a partir de los avances de la teoría del procesamiento de la información, Weinstein y Mayer (1986) realizaron una clasificación de las estrategias acorde con el modelo de enseñanza / aprendizaje

- Estrategias de Repetición para tareas de aprendizaje básicas (ej: repetición de nombres o ítems) y para tareas de aprendizaje complejas (ej.: repetir en voz alta, copiar o subrayar.).
- Estrategias de Elaboración, o de creación de conexiones externas, para tareas de aprendizaje básicas (ej.: formular una frase o formar una imagen mental que conecte dos o más ítems) y para tareas de aprendizaje complejas (ej.: resumir o sintetizar, tomas de notas generativa, crear analogías).
- Estrategias de Organización, o de creación de conexiones internas, para tareas de aprendizaje básicas (ej.: para recordar una lista de ítems, agruparlos en categorías.) y para tareas de aprendizaje complejas (ej.: elaborar un esquema o un networking), con ello se logra seleccionar la información para enviarla a la memoria de trabajo y allí elaborar conexiones o interrelaciones entre las ideas.
- Estrategias de Control de la Comprensión: Conllevan el establecimiento de metas u objetivos, la evaluación de su consecución y la adopción de las modificaciones oportunas en caso de no lograr las metas inicialmente propuestas. Algunos ejemplos pueden ser: identificación de problemas, formularse preguntas antes y después de las lecturas, autocontrol, etc. Para todo ello es importante conocer bien el tipo de tarea que se afronta, el propio estilo de aprendizaje o las mismas estrategias de aprendizaje.

- Estrategias Afectivas: Se utilizan para crear y mantener un clima cognitivo definidor de un contexto que facilite el aprendizaje (e.g., relajación y control de la ansiedad, preparación de un entorno de aprendizaje que evite las distracciones externas, establecimiento de un orden de prioridades).

Modelo de Dansereau

Dansereau (1985) parte de la diferenciación entre dos tipos de estrategias: las “estrategias independientes del contenido” que se utilizan para procesar la información de textos diversos y las “estrategias dependientes del contenido” que se aplican en los procesamientos de textos de características especiales.

Dansereau se ha ocupado del aprendizaje efectivo, de la determinación de estrategias eficaces, indicando características y posibilitando el entrenamiento en ellas con distintos materiales. Considera dentro del primer grupo a las “estrategias primarias” que operan directamente sobre el texto y se utilizan para adquirir, almacenar, recuperar y manejar la información. También considera las que denomina “estrategias de apoyo”: la predisposición del alumno al aprendizaje, la motivación del que aprende en función de la adecuación al aprendizaje y al estudio.

Las estrategias primarias se dividen en dos grupos: estrategias de comprensión / memorización (comprender el material leído, recordar la información sin tener el texto adelante, corregirla, ampliarla y almacenarla para su asimilación, hacerse preguntas y revisar los errores) y estrategias de recuperación / utilización (comprender las demandas de la tarea, recordar las ideas principales en función de esos requerimientos, detallar las ideas principales con información específica, desarrollar la información en forma de esquemas y revisar la adecuación de la respuesta final).

Las estrategias de apoyo consisten en programar el trabajo, planificar el tiempo, manejar la concentración para evitar distracciones y controlar los procesos que se van logrando procurando desarrollar y mantener un clima cognitivo adecuado, conducente a la implantación y utilización efectiva de las estrategias primarias. Las estrategias de apoyo se subdividen en tres categorías: planificación y temporalización, habilidad para concentrarse (establecimiento y mantenimiento de un buen humor, y manejo de las distracciones), y control y diagnóstico (saber detectar cuando la conducta no es apropiada y realizar los ajustes oportunos).

Como metodología de investigación utilizó un análisis sistemático de los instrumentos de medición de las estrategias; consulta a expertos (profesionales e investigadores) y obtención de un amplio conjunto de ítems. Realizan pilotos y depuración de los ítems (se añaden algunos provenientes de las investigaciones en psicología cognitiva, las sugerencias de los especialistas, y los comentarios de los estudiantes). Definió escalas (análisis psicométrico y consulta a expertos) que fueron incluidas en su instrumento, LASSI, para medir estrategias de aprendizaje y estudio: procedimientos para facilitar el procesamiento de la información.

Las estrategias medidas son:

- la actitud e interés hacia los estudios vistos como el deseo de trabajar en tareas académicas;
- la ansiedad, conducta propia de los estados de tensión, pensamientos negativos sobre las propias habilidades, el estado de nerviosismo ante las pruebas;
- la autocomprobación vista como las conductas de repaso y de comprobación del nivel de comprensión alcanzado: repaso mental, formularse preguntas antes, durante y después de las lecturas;

- la concentración como habilidad para prestar atención tanto a las tareas académicas como a las propias actividades de estudio;
- la administración del tiempo, la gestión de planes horarios;
- las estrategias de examen en cuanto al conocimiento de los diferentes tipos de examen y de su preparación, de las distintas estrategias para estudiar y recordar;
- las ayudas de estudio tales como la utilización de estrategias o materiales de ayuda en el aprendizaje de nueva información: elaboración de diagramas, subrayar el texto, hacer resúmenes;
- la motivación, es decir, conductas y actitudes hacia los estudios y hacia el éxito académico: diligencia; autodisciplina, deseo de trabajar duro, responsabilidad;
- el procesamiento de la información en cuanto a la utilización de estrategias de elaboración (imaginativa y verbal) y organización (esquemas), de comprensión y razonamiento;
- la selección de ideas principales tales como la habilidad de estudiante para detectar información relevante a la que luego presta una atención más profunda: capacidad para decidir qué subrayar, para centrarse en los puntos clave.

En su programa de investigación concluye que los sujetos entrenados presentan diferencias significativas en las prueba de comprensión / memorización realizadas con preguntas cortas y en los autoinformes. Al replicar los resultados añade que entrenar a los sujetos en estrategias primarias y después en estrategias de apoyo es más efectivo que hacerlo al revés.

Modelo de Rohwer

Un modelo reciente de investigación es el presentado por William Rohwer que tiene como meta crear y formar la psicología educativa del estudio. Sus trabajos se refieren al estudio y su relación con el aprendizaje. Según Rohwer el estudio es una modalidad de aprendizaje con características especiales: es una actividad normalmente aislada, que exige esfuerzo personal, voluntad y cuya eficacia depende del contexto y es difícil precisar en qué consiste. La metodología utilizada se basa en encuestas e inventarios (Entwistle y Brennan, 1971), investigaciones puntuales con precisas manipulaciones experimentales (Owings y cols., 1980).

El estudio del procesamiento de pensamiento de estudiantes se utilizó para poder hacer conceptos y categorizar el aprendizaje académico desde la propia experiencia del estudiante, tomando una metodología cualitativa que provea lo necesario para el aprendizaje.

El análisis de las interrelaciones de los diversos conceptos sirve de fundamento para la construcción de pruebas con ítems y escalas que reflejan los conceptos y categorías (e.g., *approachestostudy*) detectados. En este nivel, se emplea el análisis cuantitativo (Factor Analysis) para descubrir la presencia de conglomerados de tácticas (estrategias) que si exhiben una consistencia intersituacional, en el uso que de ellas hacen los sujetos, reciben el nombre de orientaciones (orientations). El inventario que utilizan es el A.S.I. *ApproachestoStudyingInventory*, que evalúa las orientaciones de los sujetos.

La Orientación al Significado se refiere a un aprendizaje activo, como es el formularse preguntas, elaboración de cuadros y esquemas, organización de temas y pensamiento divergente. La orientación memorística hace referencia a lo superficial.

La Orientación al logro es el enfoque estratégico como conciencia de la implicaciones de las demandas académicas realizadas por el profesorado acompañada por la motivación de logro: competitividad y seguridad en sí mismo.

La Orientación no académica se refiere a los alumnos que poseen métodos de estudio desorganizados, incapacidad para trabajar regular y efectivamente, actitudes negativas como la falta de interés y aplicación, la injustificación como patología consistente en la rapidez y ligereza en obtener conclusiones sin realizar las pertinentes justificaciones.

Para Thomas y Rhower (1982) el estudio es una variable que determina de modo directo el nivel de rendimiento alcanzado en una tarea y que está determinado por las diferencias individuales de los estudiantes, las características del curso que realizan y las tareas que han de aprender. Las actividades de estudio pueden ser de tres tipos:

- a. Cognitivas, que se dividen en: 1) manifiestas, tales como la toma de notas o apuntes, esquemas, clasificación o tabulación, trabajar problemas, explicar por escrito; 2) encubiertas, por ejemplo seleccionar, repetir, elaborar, organizar, repasar mentalmente.
- b. Afectivas: como reducir la ansiedad, auto-reforzarse, hablarse a sí mismo, asignarse metas.
- c. Administración y uso de recursos, por ejemplo distribuir el tiempo y el esfuerzo, consultar textos auxiliares, consultar al profesor, preparar las condiciones ambientales de estudio, consultar pruebas anteriores. También detecta las características de los estudiantes que se relacionan con el uso de estrategias y sus orientaciones. Las clasifica en características: a) de fondo, en las que incluye edad, conocimiento sobre el estudio, habilidad, "locus" o "control", motivación de logro y b)

inmediatas, tales como la capacidad de procesamiento, la experiencia y conocimiento de la tarea, la ansiedad ante las pruebas y exámenes, el interés por el tema.

Las características del curso y de la tarea pueden ser muy heterogéneas y sugieren dos dimensiones principales (Rohwer, 1984a): la primera relacionada con las demandas cognitivas exigidas y la segunda con los niveles volitivos. Como ejemplo: un curso asistido por ordenador requiere una fuerte demanda cognitiva, pero dispone de sesiones de estudio supervisadas, con información y ayuda adicional para resolver las dudas y dificultades (bajo nivel volitivo).

Entre las actividades de estudio, distinguen ocho funciones implicadas, divididas en dos clases:

- a. actividades cognitivas: se utilizan para facilitar el procesamiento de la información (selección, comprensión, memoria, integración y control cognitivo).
- b. actividades de autodirección: se utilizan para mantener e incrementar la atención, el esfuerzo y el tiempo dedicado al aprendizaje (administración del tiempo, administración del esfuerzo y control volitivo).

Para Cano y Justicia, estos autores hablan de estrategias de aprendizaje aplicadas al caso y contexto del estudio.

Es interesante destacar que “en relación al tipo de estudio Entwistle se detiene especialmente en el análisis de la incidencia de la Facultad o del Departamento en las estrategias de los sujetos. Kolb hace un planteamiento más genérico de esta cuestión y Schmeck y Weinstein coinciden en analizar las estrategias y estilos de aprendizaje sin tener en cuenta el tipo de estudios que cursa el sujeto. Cano y Justicia (1993) han

investigado las estrategias y estilos de alumnos de diversas especialidades encontrando diferencias significativas en ellas.

2.1.3. Definición del problema

Problema Principal

¿De qué manera la aplicación de las estrategias de aprendizaje incide en los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas?

Problemas Secundarios

- a) ¿De qué manera la aplicación de las estrategias de repetición del aprendizaje inciden en el nivel literal de comprensión lectora de los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas?
- b) ¿De qué manera la aplicación de las estrategias de gestión del aprendizaje inciden en el nivel inferencial de comprensión lectora de los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas?
- c) ¿De qué manera la aplicación de las estrategias de control del aprendizaje inciden en el nivel criterial de la comprensión lectora en alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas?

2.2 Finalidad y objetivos de la investigación

2.2.1 Finalidad

Este estudio pretende conocer en qué medida los alumnos del nivel secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar del distrito de Comas están aplicando las estrategias de aprendizaje en función a los nuevos enfoques educativos y del proceso enseñanza – aprendizaje en el contexto escolar; y cómo las estrategias se relacionan con el su nivel de comprensión lectora.

2.2.2 Objetivos generales y específicos

Objetivo General

Determinar la incidencia de la aplicación de las estrategias de aprendizaje en los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Objetivos Específicos

- a) Evaluar la incidencia de la aplicación de las estrategias de repetición del aprendizaje en el nivel literal de comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas.
- b) Evaluar la incidencia de la aplicación de las estrategias de gestión del aprendizaje en el nivel inferencial de comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas
- c) Evaluar la incidencia de la aplicación de las estrategias de control del aprendizaje en el nivel criterial la comprensión lectora en los alumnos

de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

2.2.3 Delimitación del estudio

Delimitación espacial

La investigación se realiza en la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar del distrito de Comas, que corresponde a la jurisdicción de la UGEL 04 de Lima Metropolitana.

Delimitación social

El estudio se realiza en una muestra constituida por 240 alumnos del nivel secundaria en la mencionada Institución Educativa mencionada del distrito de Comas.

Delimitación temporal

La investigación se desarrolla durante el año lectivo, 2014

2.2.4 Justificación e importancia del estudio

Justificación

En la actualidad existe un consenso generalizado entre las autoridades educativas y los expertos del proceso educativo contemporáneo, en aceptar que el objetivo fundamental de todo proceso enseñanza aprendizaje es promover la construcción de saberes en los estudiantes de manera comprensiva, profunda y significativa, mediante el desarrollo de un pensamiento flexible, adaptativo y estratégico. Vale decir, mediante el uso de las estrategias de aprendizaje.

Asimismo, se ha mostrado, mediante los reportes de las evaluaciones internacionales sobre comprensión lectora, que nuestro país presenta un nivel deficiente.

A nivel teórico, este trabajo se justifica por cuanto sus aportes permitirán precisar qué estrategias de aprendizajes permiten a los alumnos del nivel secundario desenvolver mejor al momento de aplicar técnicas de estudio; así como conocer los aspectos de la comprensión lectora en los cuales presentan mayores dificultades.

Y a nivel práctico, este estudio se justifica por que los datos que se obtendrán emitirán aportar información significativa a los docentes y autoridades del colegio 2026 Simón Bolívar a fin de mejorar su nivel de aprendizaje.

Importancia

La importancia de la investigación sobre las estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora radica en que mediante este conjunto de pasos establecidos y jerarquizados se vinculan aprendizajes significativos “aprender a aprender”

Por ende el manejo de las mismas requiere de un amplio conocimiento del tema por parte del docente con el fin que pueda permitir que los estudiantes desarrollen estas habilidades y garanticen una mejor comprensión de textos escritos, sean estos continuos o discontinuos; al margen de la complejidad inherente de cada escrito

En ese sentido la información recogida servirá a los principales actores del proceso de enseñanza –aprendizaje de dicho centro educativo estatal.

2.3 Hipótesis y variables

2.3.1 Supuestos teóricos

Quispe (2010) en su trabajo de investigación llegó a las siguientes conclusiones:

1. Un buen uso de estrategias de lectura, origina que los alumnos creen trabajos creativos y mayor interés hacia la lectura.
2. Es fundamental que el docente oriente a sus estudiantes en cada momento de la lectura. Y es importante también que sepa que estrategias utilizar para cada momento.
3. El logro de un buen rendimiento de comprensión lectora, no solo es cuestión de proporcionar la mayor cantidad de libros a los estudiantes, sino, hacer que estos lleguen de una manera atractiva, para ello es vital importancia el rol del docente.

Mac Dowall (2009) en su tesis sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en universitarios sanmarquinos, concluyó en lo siguiente: Existe una relación significativa entre las estrategias de comprensión lectora, lo cual lleva a la formulación de sugerencias que implican incidir en el alumnado al manejo eficiente de

estrategias de aprendizaje e incentivar el desarrollo de la comprensión lectora a niveles acorde a los estudios universitarios.

Por su parte, Maturano et al. (2002), al estudiar las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias, concluyeron que la comprensión del texto es limitada y, por lo tanto, no está de acorde con lo que esperaríamos para los alumnos de este nivel en lo que se refiere a la manera de comprender y extraer información de un texto expositivo

2.3.2 Hipótesis principal y específicas

Hipótesis Principal

Hp: La aplicación de las estrategias de aprendizaje inciden positivamente en los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Hipótesis Específicas

H1: La aplicación de las estrategias de repetición del aprendizaje incide positivamente en el nivel literal de comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

H2: La aplicación de las estrategias de gestión del aprendizaje inciden positivamente en el nivel inferencial de comprensión lectora de los alumnos de educación secundaria de la institución educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

H3: La aplicación de las estrategias de control del aprendizaje inciden positivamente en el nivel criterial la comprensión lectora en los alumnos

de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar
distrito de Comas

2.3.3 Variables e indicadores

VARIABLE INDEPENDIENTE

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Dimensión I: Estrategias de repetición

Indicadores:

- Repetición
- Extracción de información explícitas

Dimensión II: Estrategias de gestión

Indicadores:

- Selección de ideas
- Jerarquización de ideas

Dimensión III: Estrategias de control

Indicadores:

- Evaluación
- Metacognición

VARIABLE DEPENDIENTE

COMPRENSIÓN LECTORA

Dimensión I: Nivel literal

Indicadores:

- Captación y establecimiento de relaciones.
- Resumen y generalización.
- Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos.
- Establecimiento de comparaciones.
- Identificación de personajes principales y secundarios.
- Reordenamiento de una secuencia.

Dimensión II: Nivel Inferencial

Indicadores:

- Captación de los sentidos implícitos.
- Juicio de la verosimilitud o valor del texto.
- Separación de los hechos y de las opiniones
- Juicio a cerca de a realización buena o mala del texto.
- Juicio de la actuación de los personajes.
- Enjuiciamiento estético.

Dimensión III: Nivel Criterial

Indicadores:

- Asociación de ideas del texto con ideas personales.
- Reafirmación o cambio de conducta.
- Formulación de ideas y rescate de vivencias propias.
- Planteamientos nuevos en función de elementos sugerentes.
- Resolución de problemas.

Operacionalización de las variables de estudio

Variables	Dimensiones	Indicadores
<p>Variable Independiente:</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>Dimensión I:</p> <p>Estrategias de repetición</p> <p>Dimensión II:</p> <p>Estrategias de gestión</p> <p>Dimensión III:</p> <p>Estrategias de control</p>	<p>Repetición de ideas Extracción de ideas explícitas</p> <p>Selección de la información</p> <p>Relación analógica de la información</p> <p>Extrapolación</p> <p>Planificación</p> <p>Evaluación</p> <p>Metacognición</p>
<p>Variable Independiente:</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>Dimensión I:</p> <p>Nivel literal</p> <p>Dimensión II:</p> <p>Nivel inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Captación y establecimiento de relaciones. - Resumen y generalización. - Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos. - Establecimiento de comparaciones. - Identificación de personajes principales y secundarios. - Reordenamiento de una secuencia.

	<p>Dimensión III:</p> <p>Nivel criterial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Captación de los sentidos implícitos. - Juicio de la verosimilitud o valor del texto. - Separación de los hechos y de las opiniones - Juicio a cerca de a realización buena o mala del texto. - Juicio de la actuación de los personajes. - Enjuiciamiento estético. - Asociación de ideas del texto con ideas personales. - Reafirmación o cambio de conducta. - Formulación de ideas y rescate de vivencias propias. - Planteamientos nuevos en función de elementos sugerentes. - Resolución de problemas.
--	---	---

CAPÍTULO III

MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS

3.1. Población y muestra

Población

La población estuvo conformada aproximadamente por 300 alumnos matriculados en el nivel secundario en la Institución 2026 Simón Bolívar, ubicada en el distrito de Comas, que corresponde a la jurisdicción de la UGEL 04 de la Lima Metropolitana.

Muestra

La muestra se seleccionó con técnica de muestreo probabilístico de tipo aleatorio estratificado. Y, de acuerdo al tamaño de la muestra calculado, está constituido por 240 alumnos que cursan el nivel secundario en la Institución 2026 Simón Bolívar ubicada en el distrito de Comas, que corresponde a la jurisdicción de la UGEL 04 de la Lima Metropolitana.

Donde:

n	=	Tamaño de la muestra
N	=	Población (750)
Z	=	Nivel de confianza (1.96)
p	=	Tasa de prevalencia de objeto de estudio (0.50)
q	=	(1-p) = 0.50
E	=	Error de precisión 0.05

Entonces:

$$n = \frac{(1.96)^2 (300) (0.50) (0.50)}{(0.05)^2 (300 - 1) + (1.96)^2 (0.50) (0.50)}$$

$$n = \frac{720.3}{1.8725 + 0.9604}$$

$$n = \frac{720.3}{2.8329}$$

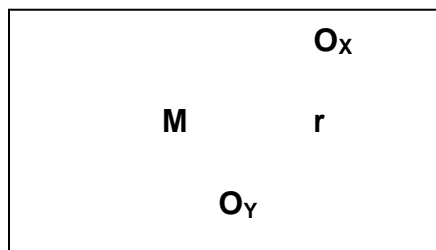
$$n = 240$$

3.2. Diseño utilizado en el estudio

El diseño de investigación es descriptivo correlacionar, se pretende dar una explicación de la problemática, es decir, el grado de relación existente entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los alumnos del nivel secundario de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar del distrito de Comas.

Según Sanchez y Reyes (2006), el diseño de la investigación descriptiva correlacional es el más usado en el ámbito de la investigación de educación. Se orienta a determinar el grado de relación entre las variables de interés de una misma muestra de sujetos. Es un tipo de investigación relativamente fácil de diseñar y realizar. Este tipo de estudio nos permite afirmar en qué medida las variaciones en una variable están asociadas con las variaciones en la otra.

El diagrama de este tipo de estudio es el siguiente:



Donde M es la muestra en la que se realiza el estudio, X= Estrategias de aprendizaje y Y=Comprensión lectora

3.3. Técnica e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Las principales técnicas a utilizar son las siguientes:

- a) Técnicas de Recolección de Información Indirecta.- Se hará mediante la recopilación de información existente en fuentes bibliográficas, hemerográficas y estadísticas; recurriendo a las fuentes originales en lo posible, estas pueden ser en libros, revistas, periódicos escritos, trabajos de investigaciones anteriores y otros.
- b) Técnicas de Recolección de Información Directa.- Este tipo de información se obtendrá mediante la aplicación de encuestas en muestras representativas de la población citada, al mismo tiempo también se aplicarán técnicas de entrevistas y de observación directa con ayuda de una guía debidamente diseñada.
- c) Técnicas de Muestreo

Muestreo aleatorio simple

Determinación del tamaño de la muestra.

Instrumentos

El principal instrumento que se utilizará es la encuesta que se aplicara a los alumnos de la institución educativa.

1. Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA – Abreviada
2. Prueba de Comprensión Lectora (Comp LEC)

1. Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA - Abreviada

De la Fuente y Justicia (2003) realizaron una validación de la escala ACRA original de Roman y Gallego (1994), con alumnos de educación secundaria.

Esta escala es un instrumento diseñado para la evaluación de estrategias de aprendizaje, muy utilizado en el contexto hispanohablante.

A continuación se detalla a continuación, la dimensión del instrumento

Dimensiones:

- Selección de la información
- Subrayado
- Conciencia de funcionalidad de las estrategias
- Estrategias de elaboración
- Planificación y control
- Repetición de la información
- Condiciones contradictorias
- Apoyo social
- Técnicas de apoyo

Validez

La Escala ACRA fue validada en su contenido por los investigadores De la Fuente y Justicia (2003)

Confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad de la Escala ACRA- Abreviada, esta es expresada por los coeficientes alfa de Cronbach presentados por De la Fuente y Justicia (2003), según las dimensiones Estrategias cognitivas y de control del

aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje, y hábitos de estudio las que son respectivamente 0.85, 0.78, 0.52; y el global es 0.88.

2. Prueba de Competencia Lectora (CompLEC)

Los autores españoles LLORENS, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Maña y Gilabert (2011) elaboraron una nueva prueba de evaluación de comprensión lectora, la prueba de competencia lectora para el nivel secundaria (CompLEC) En base al marco teórico propuesto por el Informe PISA y las nuevas definiciones de Competencia Lectora. Esta prueba de fácil aplicación y corrección, evalúa el nivel de competencia lectora de escolares de entre 11 y 14 años en diversas situaciones de lectura (l. E. públicas, educativas, personales y educacionales) y con diferentes tipos de textos (i.e.continuos y no continuos). El test ha sido baremado con una muestra de 8.54 estudiantes pertenecientes a cinco comunidades autónomas. Los resultados muestran que consta de propiedades sicométricas de fiabilidad, homogeneidad y validez satisfactorias.

Estructura

La estructura CompLEC, está compuesta por cinco textos, tres continuos y tres discontinuos, y por un total de veinte preguntas, elaborados de acuerdo a los supuestos de los marcos teóricos de PISA 2000. Los textos continuos, “le lenguaje de las abeja” y “Siéntese en las sillas adecuadas” son expositivos y presentan una estructuras de tres columnas similares a la utilizada en los periódicos. El texto “Energía Nuclear³² es un argumentativo y presenta dos columnas, que incluyen las opiniones de dos personas que adoptan posturas diferentes ante un mismo tema. La longitud de estos oscila entre 274 y 426 palabras. Los textos discontinuos son “El calentamiento global” que presenta un párrafos de 130 palabras y dos gráficos de ejes cartesianos que incluyen datos relacionados entre sí, y “Accidentes de tráfico”, compuesto por un párrafo introductorio, un diagrama jerárquico con cinco niveles y dos notas a

pie de página. Los cinco textos pretenden ser representativos de la diversidad de situaciones de lectura que contempla PISA.

Validez

La validez de CompLEC queda garantizada ya que los ítems que lo componen la prueba se realizaron en el marco de PISA 200, la validez de constructo fue establecida mediante el análisis de la relación entre CompLEC y el Test de Procesos de Comprensión Lectora.

La validez criterial fue analizada a partir de la relación entre la puntuación global de CompLEC y el rendimiento académico de los alumnos.

La validez predictiva fue estudiada a partir de las diferencias observadas en la ejecución entre los dos cursos participantes. El criterio empleado es el supuesto de que el desarrollo de la competencia lectora que evalúa CompLEC sigue un proceso evolutivo.

Confiabilidad

El coeficiente alfa de Conbrach se ha calculado a partir de la puntuación global obtenida por los estudiantes que participaron en la aplicación definitiva de la prueba. Se obtuvo un índice global de 0,95

3.4. Procesamiento de datos

Para el procesamiento de datos se siguió el siguiente procedimiento:

- Cálculo de las frecuencias
- Cálculo de los porcentajes obtenidos
- Gráficos respectivos

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a los objetivos del estudio, se han utilizado criterios para la presentación e interpretación de los resultados descriptivos acerca de las variables de estudio: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, con los niveles de alto, medio y bajo, y deficiente, regular y bueno, respectivamente. Luego se analizaron las variables por su relación, utilizando como prueba estadística paramétrica la correlación lineal de Pearson, y como prueban no paramétrica el chi cuadrado de bondad de ajuste, para la verificación de las hipótesis.

Los resultados se presentan y analizan en las tablas y figuras del siguiente apartado.

4.1 Presentación de resultados

Resultados descriptivos de la variable Estrategias de aprendizaje

A continuación se presentan las tablas y figuras correspondientes a cada una de las dimensiones y al total de la variable Estrategias de aprendizaje, considerando las frecuencias y porcentajes en sus niveles bajo, medio y alto.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Estrategias cognitivas de repetición en la muestra de alumnos de la IE Simón Bolívar de Comas.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	68	28,3%
Medio	121	50,4%
Alto	51	21,3%
Total	240	100,0%

En la dimensión Estrategias de repetición, los estudiantes muestreados presentan, en un 50,4%, un nivel medio, mientras que un 28,3% se encuentran con un nivel bajo, y el 21,3% con un nivel alto.

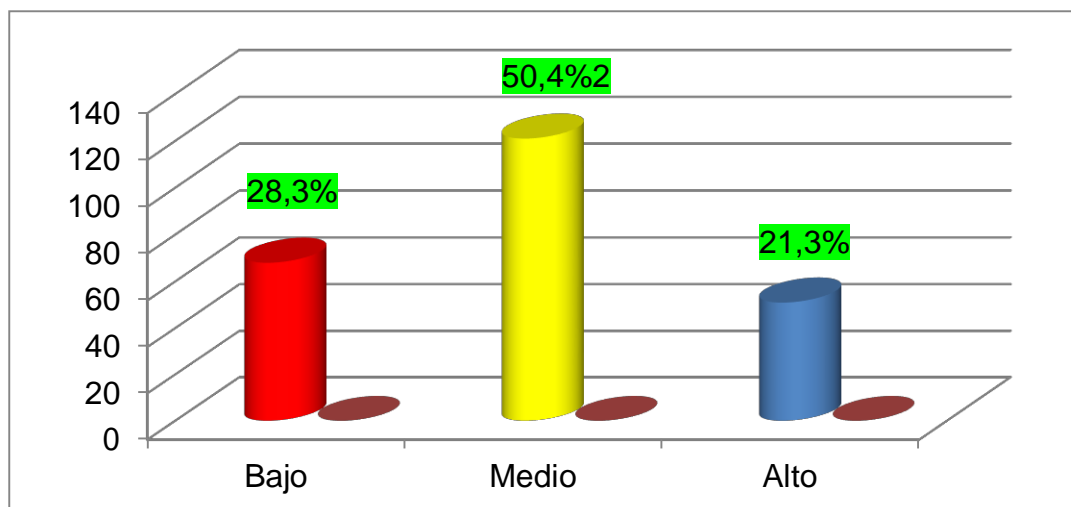


Figura 2. Distribución de los porcentajes en los de la dimensión: Estrategias cognitivas de repetición en la muestra de alumnos de la IE Simón Bolívar de Comas

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Estrategias de gestión en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	37	15,4%
Medio	136	56,7%
Alto	67	27,9%
Total	240	100,0%

En cuanto a la dimensión: Estrategias de gestión el 56,7% de las alumnos de la muestra tienen un nivel medio; en tanto que un 27,9% presentan un nivel alto; y un reducido 15,4%, un nivel bajo.

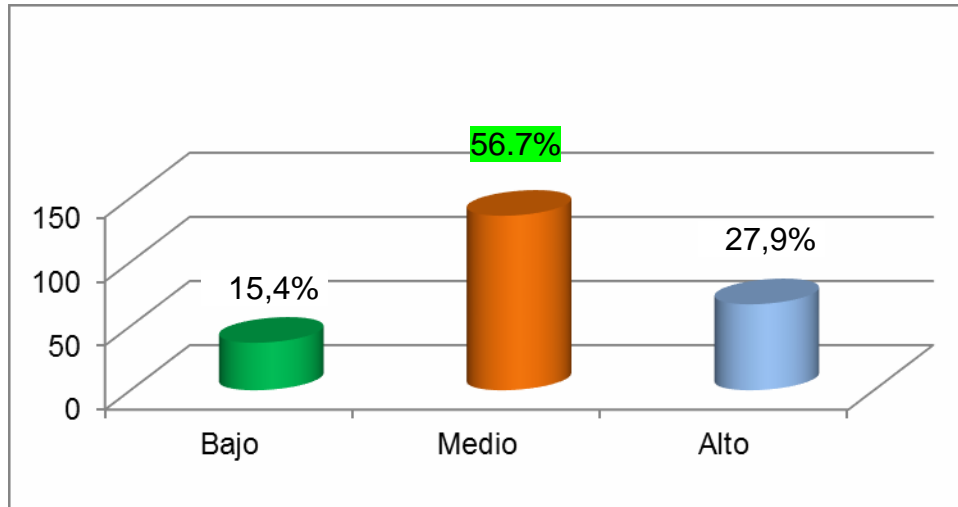


Figura 3. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: Estrategias de gestión en la muestra alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Tabla 11.

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Estrategias de control en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	51	21,3%
Medio	133	55,4%
Alto	56	23,3%
Total	240	100,0%

Respecto a la dimensión: estrategias de control, se observa que la mayoría de las alumnas de la muestra investigada (55,4%) presentan un nivel medio; asimismo, el 23,3% se encuentran en un nivel alto, y el 21,3%, en un nivel bajo.

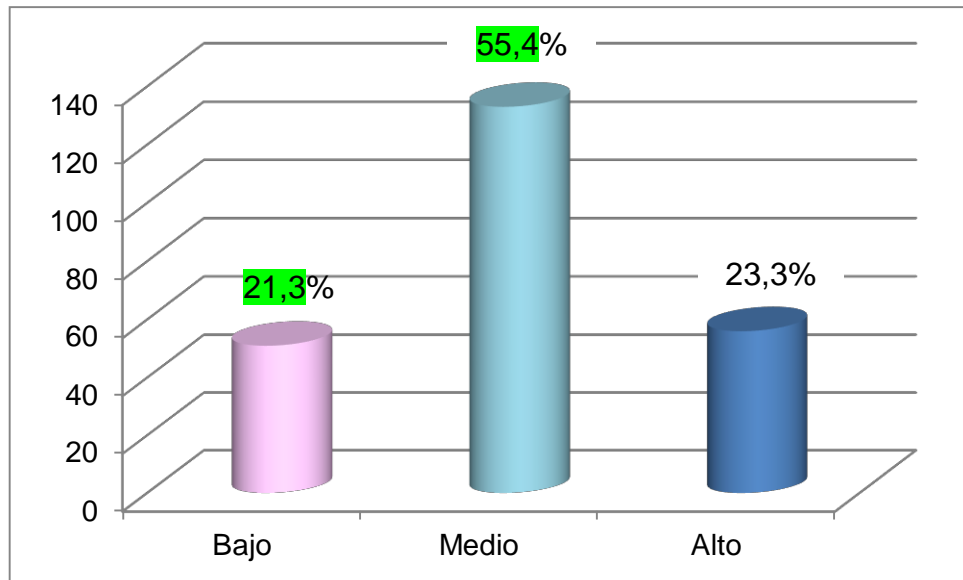


Figura 4. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: estrategias de controlen la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes en el total de la variable: Estrategias de aprendizaje en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	52	21,7%
Medio	130	54,2%
Alto	58	24,2%
Total	240	100,0%

Con referencia al total de la variable: Estrategias de aprendizaje, se aprecia que el 54,2% de la muestra de alumnas de la mencionada Institución

Educativa presentan un nivel medio, en tanto que el 24,2% se encuentran en un nivel alto; y 21,7% en un nivel bajo.

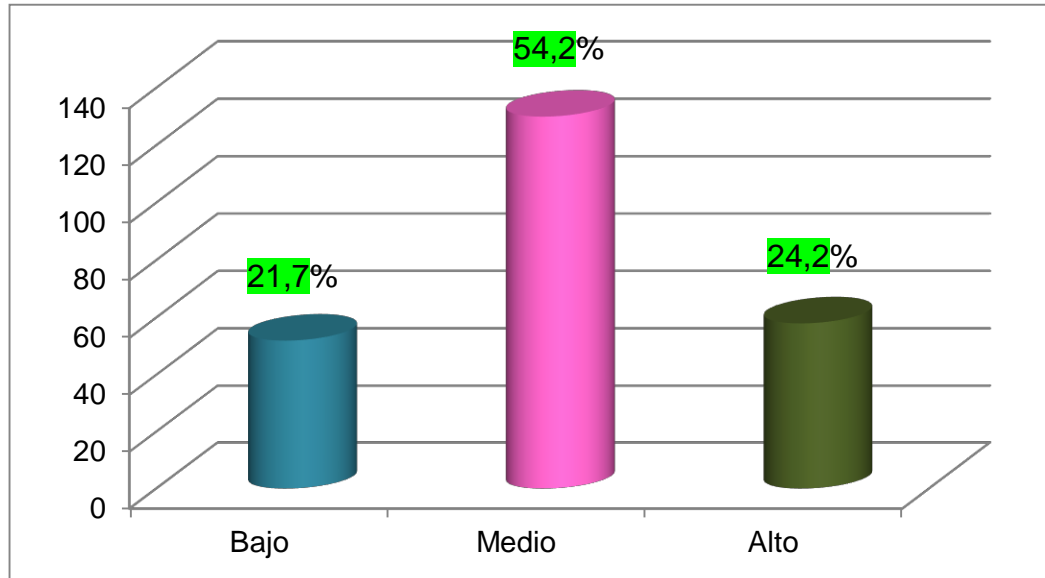


Figura 5. Distribución de los porcentajes en los niveles del total de la variable: Estrategias de aprendizaje en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Resultados descriptivos de la variable Comprensión lectora

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Recuperación de información en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	87	36,3%
Regular	128	53,3%
Bueno	25	10,4%
Total	240	100,0%

Considerando la dimensión: Recuperación de información, de la variable Comprensión lectora, se puede observar que el 53,3% de las alumnas mantiene un nivel regular; mientras que un 36,3%, prácticamente más la tercera parte de la muestra, se encuentra en un nivel deficiente, y apenas el 10,4% en un buen nivel.

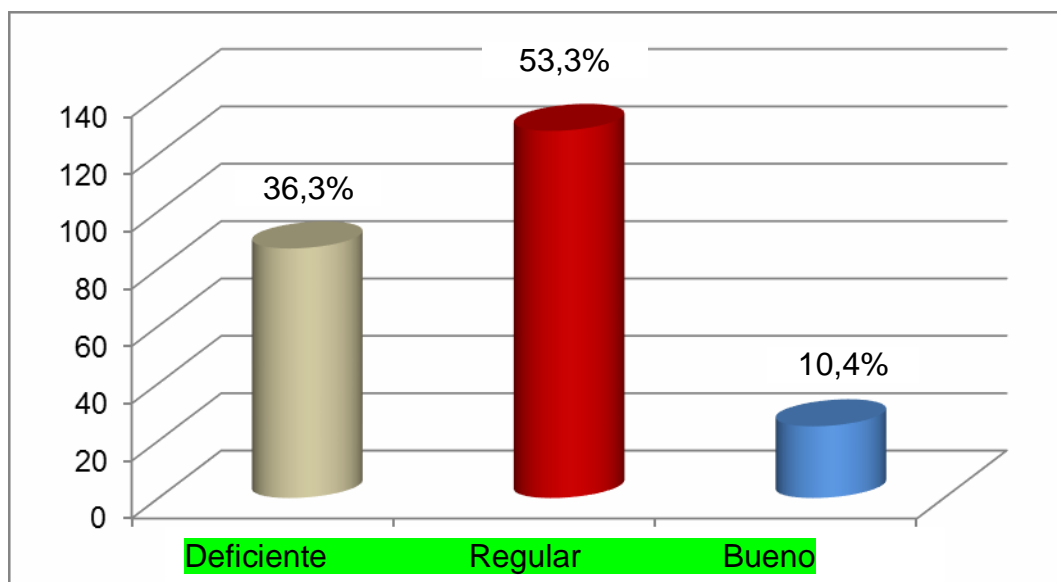


Figura 6. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: Recuperación de información en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Integración de la información en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	80	33,3%
Regular	125	52,1%
Bueno	35	14,6%
Total	240	100,0%

Continuando con el análisis de la variable de estudio: Comprensión lectora, se aprecia que en la dimensión Integración de la información el 52,1% de las alumnas de la muestra seleccionada mantienen un nivel regular; en tanto que el 33,3%, que es como la tercera parte de la muestra, se encuentran en un nivel deficiente, y solo el 14,6%, en un buen nivel.

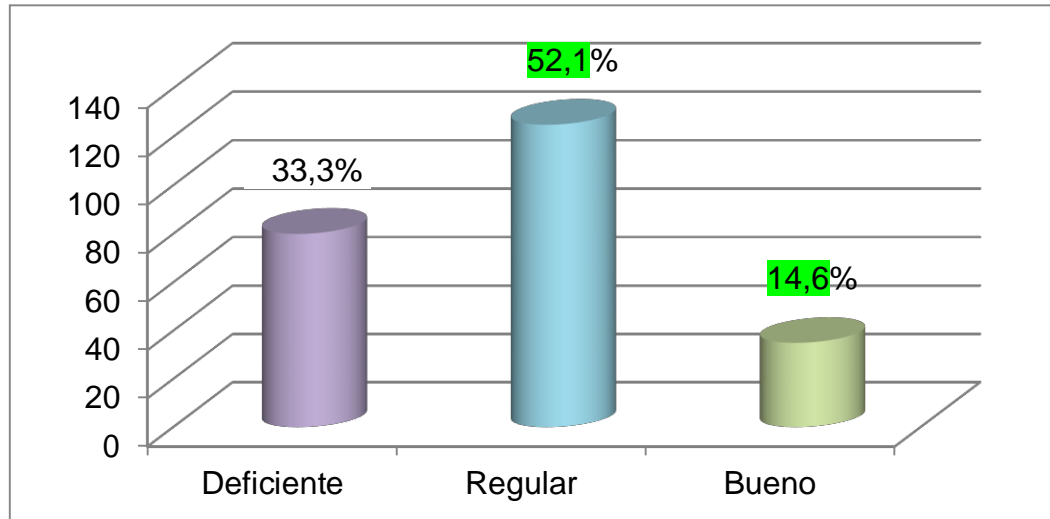


Figura 7. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: Integración de la información en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Tabla 15

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Reflexión en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	100	41,7%
Regular	116	48,3%
Bueno	24	10,0%
Total	240	100,0%

En lo que corresponde a la dimensión: Reflexión, se observa en la tabla 7 que el 48,3% de las alumnos de la muestra estudiada mantiene un nivel regular; mientras que el 41,7% se ubican en un nivel deficiente, y solamente el 10,0% en un buen nivel.

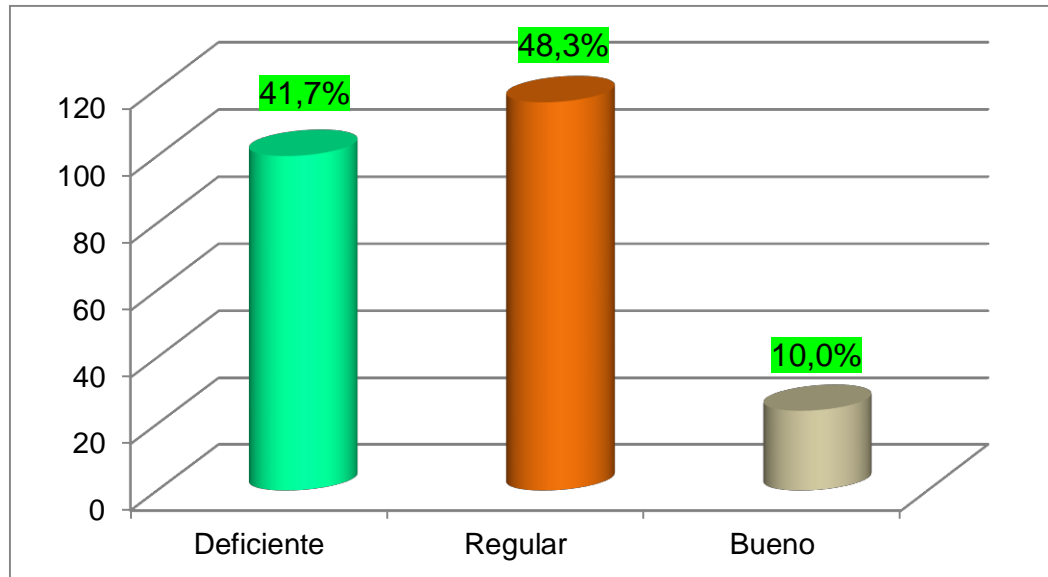


Figura 8. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: Reflexión en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Tabla 16

Frecuencias y porcentajes en el total de la variable: Comprensión lectora en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	89	37,1%
Regular	123	51,3%
Bueno	28	11,7%
Total	240	100,0%

En cuanto al total de la variable: Comprensión lectora, más de la mitad del alumnado (51,3%) presenta un nivel regular, asimismo, el 37,1% se encuentra en un nivel deficiente, y únicamente el 11,7%, en un buen nivel.

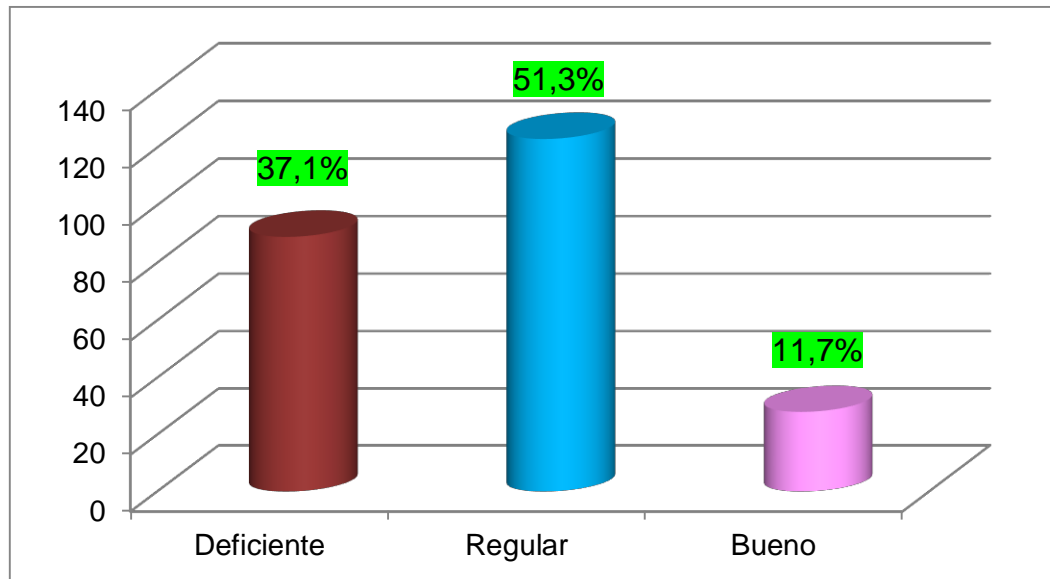
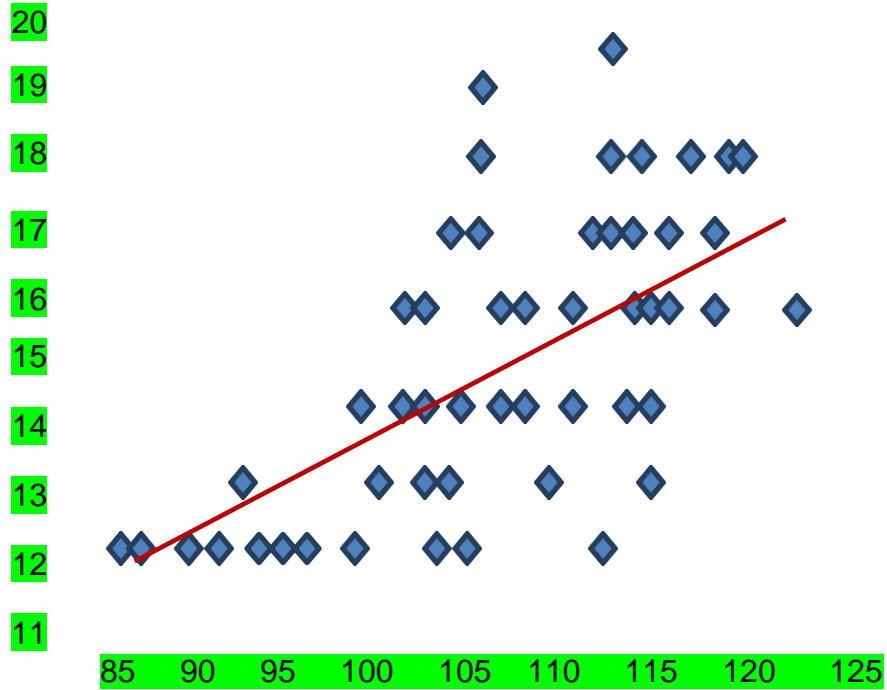


Figura 9 Distribución de los porcentajes en los niveles del total de la variable: Comprensión lectora en la muestra de alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

4.2. Contrastación de hipótesis

Se ha utilizado, para la contrastación de las hipótesis general y específicas, la correlación lineal de Pearson como prueba estadística paramétrica, que permite determinar la relación entre las variables de estudio Estrategias de aprendizaje y comprensión en las alumnas de la muestra seleccionada, así como entre cada una de las dimensiones de la variable Estrategias de aprendizaje (Estrategias de repetición , Estrategias de gestión, y estrategias de control) y la variable dependiente Comprensión lectora.

Se inició primero el análisis de dispersión de puntos para ver si se debe utilizar el análisis de correlación de Person para pruebas paramétricas o el uso del coeficiente de correlación de Spearman par apruebas no paramétricas.



Estrategias de aprendizaje

Figura 10. Diagrama de dispersión entre las variables de estudio: Estrategias de aprendizaje y Comprensión lectora en los alumnos de secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Como se puede observar en la figura 10, vemos que hay distribución de puntajes que forman una línea, lo cual nos indica que se puede hacer uso del coeficiente de correlación de Pearson.

4.2.1. Hipótesis principal

HP: La aplicación de las estrategias de aprendizaje inciden positivamente en los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

HP₀: La aplicación de las estrategias de aprendizaje no inciden positivamente en los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas.

Tabla 17

Análisis de correlación de Pearson entre la variables de estrategia de aprendizaje y comprensión lectora.

		Comprensión lectora
	Correlación de Pearson	0,632 (**)
Estrategias de Aprendizaje	Sig (bilateral)	0,000
	N	240

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Como se aprecia en la tabla 17, el coeficiente de correlación de Pearson obtenido (0.63) entre las variables de Estrategias de aprendizaje y Comprensión lectora, es un valor moderado de relación. Es decir, mientras mayor puntuación en estrategias de aprendizaje tenga un alumno de la muestra de estudio, mayor será la puntuación que obtenga en su comprensión lectora.

Decisión: Por lo tanto, según los resultados obtenidos, se decide rechazar la hipótesis nula de la hipótesis principal de estudio.

4.2.2. Hipótesis específicas

HE₁: La aplicación de las estrategias de repetición del aprendizaje incide positivamente en el nivel literal de comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas.

HE₀: La aplicación de las estrategias de repetición del aprendizaje no incide positivamente en el nivel literal de comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas.

Tabla 18.

Análisis de correlación de Pearson entre la estrategia de repetición y el nivel literal

		Nivel Literal
Estrategias por repetición	Correlación de Pearson	0,420(**)
	Sig (bilateral)	0,000
	N	240

Se puede observar, además que estadísticamente el aprendizaje por repetición se relaciona significativamente con el nivel literal, mostrando una puntuación de correlación de 0.42. Esto es muestra de que el uso de la repetición como estrategia para la adquisición de información en la comprensión lectora da resultados.

Decisión: Por consiguiente, estimando el resultado significativo, se torna la decisión de rechazar la hipótesis nula.

HE₂: La aplicación de las estrategias de gestión del aprendizaje incide positivamente en el nivel inferencial de comprensión lectora de los alumnos de educación secundaria de la institución educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

HE₀: La aplicación de las estrategias de gestión del aprendizaje no incide positivamente en el nivel inferencial de comprensión lectora de los alumnos de educación secundaria de la institución educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Tabla 19

Análisis de correlación de Pearson entre la estrategia de gestión y el nivel inferencial.

		Nivel inferencial
	Correlación de Pearson	0,530(**)
Estrategias de gestión	Sig (bilateral)	0,000
	N	240

Se puede apreciar, asimismo, que el valor de la correlación de Pearson (0.530) es significativo, mostrando que sí existe correlación. Lo cual indica que el nivel regular de comprensión lectora en los alumnos de la muestra investigada es el predominante y se encuentra significativamente diferenciado de los otros niveles.

Decisión: En consecuencia según el resultado obtenido, se decide rechazar la hipótesis nula.

HE₃: La aplicación de las estrategias de control del aprendizaje incide positivamente en el nivel criterial la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas.

HE₀: La aplicación de las estrategias de control del aprendizaje no incide positivamente en el nivel criterial la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas

Tabla 20

Análisis de correlación de Pearson entre la estrategia de control y el nivel criterial.

		Nivel Criterial
Estrategia de control	Correlación de Pearson	0,380(**)
	Sig (bilateral)	0,000
	N	240

** Significativo al nivel de $p < 0,01$

Según lo observado en la tabla 20, el coeficiente de correlación obtenido es de 0.380 entre la estrategia de control y el nivel criterial de comprensión lectora. En otras palabras, mientras mayor sea la puntuación en la dimensión Estrategias de control y de aprendizaje mayor será la puntuación en la Comprensión lectora que obtenga el estudiante de la muestra estudiada.

Decisión: Por lo tanto, en vista de los resultados obtenidos, se decide rechazar la hipótesis nula.

4.3. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos con el análisis estadístico permiten afirmar, en cuanto a la hipótesis principal, que existe relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas. Este resultado confirma lo encontrado en nuestro por Quispe (2010), quien, al investigar sobre estrategias de lectura y comprensión lectora en alumnas de secundaria, llegó a la conclusión de que un buen uso de estrategias de lectura, origina que los alumnos careen trabajos creativos y mayor interés hacia la lectura. Asimismo, enfatizó en que es fundamental que el docente oriente a sus estudiantes en cada momento de la lectura, ya sea antes, durante y después de la lectura. Y es importante, además, que el docente tenga pleno dominio de las estrategias a utilizar adecuadas para cada momento.

Por su lado, Quispe (2010) refiere una situación preocupante, que los medios se han encargado de difundirlo una y otra vez, sobre todo con los reportes que hace Pisa acerca de los últimos lugares que ocupa nuestro país en el ranking de comprensión lectora. Señala que solo un 16% de sus encuestadas del estudio manifiestan que reciben información previa a la lectura por parte de los docentes, lo que les facilita su comprensión, al momento de analizarlos. Otra preocupación que refiere el mencionado autor es que, después de una lectura, las alumnas de la muestra estudiada no utilizan ordenadores gráficos o elaboración de resúmenes, los cuales garantizan su capacidad de síntesis. Además, afirma algo que se constata cada vez más en los ámbitos universitarios, que el nivel inferencial de lectura de los alumnos de la muestra posee graves deficiencias.

En cuanto a las hipótesis específicas, los resultados permiten establecer relaciones positivas y significativas entre cada una de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

Tal como lo señala González (2008) en su estudio acerca de las estrategias de lectura, lo que se busca es que los docentes en su mayoría brinden a sus

alumnos estrategias de lectura que le faciliten la comprensión de un texto. La autora aplicó algunas estrategias, las cuales permitieron que en su mayoría (70%) los alumnos fueran capaces de comprender textos; además fueron capaces de crear textos muy originales y creativos. Sugiere la investigadora que los docentes se conviertan en monitores permanentes en los de lectura, aplicando estrategias que animen a la lectura.

Por otro lado, Huamaní (2006) afirma que una mala formación en comprensión lectora influye en todas las áreas académicas, pues si nuestros alumnos no son capaces de entender simples textos, mucho más difícil se les hará leer textos científicos. En su estudio comprobó las graves deficiencias de los alumnos, pues no hacían uso de estrategias de lectura en ninguno de los momentos de la lectura. Lo importante es que el docente no descuide la forma como nuestro alumnos captan el aprendizaje.

Además, encontramos que Ramos (2004), en su estudio sobre la lectura en el Perú, sostiene que la comprensión lectora de nuestro país es deficiente. Prueba de ello lo encontramos en nuestras alumnas encuestadas, pues en su mayoría no dedican mucho tiempo a la lectura fuera de las aulas, dejando el resto de su tiempo para otras actividades. De igual forma, aunque la mayoría las alumnas manifiestan que no tienen que leer tanto para comprender un texto, esta proporción no coincide con las estadísticas que manejan las pruebas internacionales de lectura, que, como mencionamos anteriormente, nos ubican en los últimos lugares.

Según refiere Pérez (2003), en cuanto a la comprensión de un texto, los alumnos deben ser capaces de inferir términos durante la lectura.

Algunos alumnos manifiestan que hacen uso del diccionario de manera inmediata cuando desconoce el significado de algún término, no infiriéndolo según el contexto de la lectura; mientras que otras estudiantes no le dan importancia a las palabras que desconocen.

En resumen, los hallazgos en este estudio muestran que el uso de las

estrategias de aprendizaje guarda relación positiva y significativa con la comprensión lectora. Pero se ha podido detectar que el uso de tales estrategias de aprendizaje se da en un nivel medio; en tanto que el nivel de comprensión lectora es predominantemente regular.

Estos resultados son indicadores de que en ambos constructos es necesario trabajar tanto con los docentes como con las alumnas del nivel de educación secundaria, a fin de optimizar el uso de aquellas estrategias como las cognitivas y las de apoyo al aprendizaje, que faciliten una comprensión de lectora más clara, y sobretodo que incidan en el nivel de lectura inferencial y crítico del texto de lectura, donde el alumno pueda ser capaz de establecer un análisis crítico de lo leído, sin quedarse en el nivel literal, con la ayuda de organizadores gráficos, y cuestionando las ideas principales y secundarias extraídas en el proceso de la lectura, y brindando, más bien, sus propios puntos de vista acerca del tema leído.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

1. En términos generales, los resultados obtenidos indican que existe relación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos de educación secundaria de la institución educativa Simón Bolívar de Comas.
2. Asimismo los resultados permiten afirmar que el 50% de los alumnos de educación secundaria de la institución educativa Simón Bolívar de Comas, presentan un nivel medio en el uso de las estrategias de aprendizaje.
3. Se encontró que más del 50% de los alumnos de educación secundaria de la institución educativa Simón Bolívar de Comas, presentan un nivel regular en comprensión lectora.
4. Los resultados obtenidos señalan que existe una relación significativa entre las dimensiones, estrategias de repetición y el nivel literal de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la institución educativa Simón Bolívar de Comas.
5. Se encontró que existe una relación positiva y significativa entre la dimensión estrategias de gestión y el nivel inferencial de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la institución educativa Simón Bolívar de Comas.
6. Finalmente los resultados obtenidos permiten concluir que existen relación positiva y significativa entre la dimensión, estrategias de control y el nivel criterial de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la institución educativa Simón Bolívar de Comas.

Recomendaciones

1. Es necesario para poder tener lectores efectivos crear en nuestros alumnos hábitos de lectura y enseñar sobre todo estrategias de lectura. Por ello que los alumnos encuestados se evidencia un nivel intermedio de lectura porque los textos con temáticas fijas carecen de imágenes y son poco atractivos.
2. Se sugiere que se trabaje con los alumnos mediante grupos de lectura donde se incentive la participación y comentario sobre los textos leídos.
3. Es vital el papel del docente en los momentos de la lectura, por ello se debe hacer un monitoreo permanente en la lectura, desde el inicio, durante y final de la misma.
4. El docente debe construir el glosario de términos desconocidos por los estudiantes antes de la lectura para que así la interacción con el texto sea placentero.
5. El docente debe propiciar en sus alumnos el uso de organizadores visuales, como mapas conceptuales y redes semánticas, como una forma de codificar visual y semánticamente los conceptos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alloende, F. & Condemarín, M. (1990). **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
2. Alloende, F. & Condemarín, M. (1993). **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo** (4ta. ed.). Santiago de Chile. Ed. Andrés Bello.
3. Alloende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991). **Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura**. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
4. Arbañil, M. (2010). **Comprensión lectora y rendimiento académico de los Alumnos del segundo año de secundaria de la I.E. José Granda**(tesis de grado).
5. Bañuelos, D. (2010). **Velocidad y comprensión lectora** (tesis de grado) México.
6. Blythe, T. (1999). **La enseñanza para la comprensión: guía para el docente**. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
7. Cabanillas, G. (1999) **Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora**(tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
8. Cabrera, F., Donoso, T. & Marín, M. (ed.). (1994). **El proceso lector y su evaluación**. Barcelona, España: Laertes.
9. Cairney, T. (1992). **Enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid, España: Morata.
10. Carlessi, A. (1999). **Puntuaciones sobre estrategias de aprendizaje**. Edit. Mograv-Hill. México.

11. Carman, R. y Adams, R. (1994). ***Habilidad para estudiar, Guía práctica para mejorar el rendimiento escolar***. México: Noriega Editores.
12. Carrasco, A. (1999). **La lectura de textos narrativos entre estudiantes de los últimos grados de primaria en México**. *Lectura y Vida*. Año XX, 1, 15-20.
13. Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). ***Enseñar Lengua***. Barcelona, España: GRAÖ.
14. Cerezo, M. (1997). ***Texto, contexto y situación***. Barcelona, España: OCTAEDRO.
15. Condemarín, M., Galdames, V. y Mediana, A. (1995). ***Taller de Lenguaje: módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito***. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
16. Coriza, J., Gonzáles-Pienda, J; Barca A. y González, R. (2002). ***Psicología de la Instrucción. Psicopedagogías específicas: Lenguaje integrado y procesos de intervención***. Vol. 4. Barcelona: EUB
17. DE NATALE, M.L. EN G. FLORES D ACAIS E I. GUTIÉRREZ ZULUAGA (1990). ***Rendimiento Escolar. Diccionario de Ciencias de la Educación***. Madrid Paulinas.
18. De Vega, M. (1990). ***Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva***. Madrid, España: Alianza.
19. Defior, S. (1996). **Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas**. Málaga: Ediciones Aljibe.
20. Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). ***Estrategias docentes para un aprendizaje significativo***. México. Mc Graw Hill.
21. Escoriza, J. (1996). ***El proceso de lectura: aspectos teóricos-explicativos***.

22. Florez, C. y Foraquita, S. (1999). ***Estudio Experimental del programa de recuperación de lectura comprensiva en estudiantes del primer grado del C.E.S. José Antonio Encinas – Puno***(tesis de doctorado).
23. Frisancho, V. y Reinoso, M. (2011) ***Niveles de rendimiento académico en lectura comprensiva por influencia de la situación plurilingüe en Puno*** (tesis de magister). Universidad Nacional del Altiplano Puno.
24. Gallego, C., Alonso, C. y Honey, P. (1994). ***Los estilos de aprendizaje***. (1ra.edición). Bilbao: Mensajero.
25. Galve, J. (2007). ***Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura***. Madrid, España: EOS.
26. García, J. (2006). ***Lectura y conocimiento***. Barcelona: Paidós.
27. Gatt, C., y Wisse, J. (1999). ***Técnicas de lectura y redacción***. Segunda edición, Universidad del Pacífico.
28. Gómez-Palacio, M. (1993). ***Indicadores de la comprensión lectora***. (sl): OEA.
29. González, A. (2004). ***Estrategias de comprensión lectora***. Madrid: Síntesis.
30. Hernández, F. (1996). ***Metodología del Estudio***. Colombia.
31. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). ***Metodología de la investigación***. México: Mc Graw Hill.
32. Inga, M. G. (2009). Tesis: ***El papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora*** (tesis de magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
33. Llinares, V. H. (1986). ***Métodos de estudio superior***. UNSA.
34. Mac Dowall, E. (2009). ***Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de***

- Educación de la UNMSM*** (tesis de magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
35. Marín, M. (1994). ***La comprensión lectora en el marco de la teoría del procesamiento de la información.***
 36. Mayor, J., Suenagas, A. y González, M. (1995) ***Estrategias meta cognitivas.*** Madrid, España: Editorial Síntesis. S. A.
 37. Menacho, L. A. (2010). ***Influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos del ix ciclo de la especialidad de educación primaria de la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”*** (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
 38. Montes, M. (1999). ***El mejoramiento de la Comprensión Lectora. Una alternativa para mejorar el aprovechamiento escolar en tercero y cuarto grado de Educación Primaria.***
 39. Nervi, J. (2010). INIDE (Centro nacional de documentación e información) Lima 1984. ***De segundo año de secundaria de la I.E. José Granda. Lima – Callao.*** 2010.
 40. Palou, P. A. (1997). ***Redacción 2, Leer y escribir.*** México: Hispanoamérica S.A.
 41. Pinzas, J. (2006). ***Guía de estrategias metacognitivas, para desarrollar la comprensión lectora.*** MED. Lima
 42. Pinzás, J. (2001) ***Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura.*** (2da. Ed.) Asociación de Investigación Educativa y Extensión Pedagógica Sofía Pinzás. Lima
 43. Pinzás, J. (2003). ***Metacognición y lectura.*** Lima: PUCP. Fondo Editorial.

44. Puente, A. (1994). **Estilos de aprendizaje y enseñanza**. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
45. Quispe, L. A. (2010). **Estrategias de lectura y comprensión de lectura de alumnos de secundaria de la I.E.M. Nuestra Señora de Monserrat**. Lima.
46. Requena, F. (1998). **Género, Redes de Amistad y Rendimiento Académico**. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Sociología 15706. Santiago de Compostela. España.
47. Rojas, J. A. (2010). **Efecto de la estrategia "Rojas" de comprensión lectora para mejorar el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Nacional de Moquegua. Sede Ilo** (tesis de maestría).
48. Sertillances, A. D. (1965). **La vida intelectual**. Barcelona, España: Editorial Estela.
49. Solé, I. (2000). **Estrategias de lectura** (9na. ed.). Barcelona. Ed. Grao.
50. Solé, I. (2001). **Leer, lectura y comprensión: ¿Hemos hablado siempre de lo mismo?** Barcelona, España: Editorial Grao
51. Taboada, A. (2006). **La generación de preguntas y la comprensión lectora. Lectura y vida**. Año 27,4, 18-28
52. Thorne, C. & Pinzás, J. (1988). **Factors affecting reading achievement in Peru. Annual Meeting AERA**. New Orleans.
53. Ugarriza, N. (2007). **Scientia Nº 9, Comprensión lectora inferencial de textos especializados y estrategias de metacomprensión lectora. Revista del centro de investigación de la Universidad Ricardo Palma. Lima**
54. Uriarte, F. (1994). **Técnicas para estudiar**. 7º edición, Ed. San Marcos. Lima - Perú.
55. Vallés, A. y Vallés, C. (2006). **Comprensión lectora y estudio**. Valencia: Ed. Promolibro

56. Vallés, A. (2005). **Comprensión lectora y procesos psicológicos**. *Liberabit*, 2(11).
57. Vásquez, C. A. (2010). **Comprensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos de 4to de secundaria de la I.E. Divina providencia San Juan de Miraflores – Lima**(tesis de maestría).
58. Vásquez, L. E. (2005). **Relación entre estrategias de metacomprensión lectora y rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad privada Antonio Guillermo Urreto. Cajamarca**.
59. Vega, M. (1995). **Introducción a la Psicología Cognitiva** (8va reimpresión). Madrid, España:Alianza Editorial.
60. Wigfield, A. y Asher, S. (1984). **Social and motivational influences on reading**. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. (pp. 423-452). Nueva York: Longman.
61. Zavala, H. A. (2008). **Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima metropolitana** (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANEXOS

MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA

Título:“Aplicación de las estrategias de aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas”

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	OPERACIONALIZACIÓN			MÉTODO
			VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	
<p>Problema Principal</p> <p>¿De qué manera la aplicación de las estrategias de aprendizaje inciden en los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la incidencia de la aplicación de las estrategias de aprendizaje en los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas</p>	<p>Hipótesis Principal</p> <p>Hp: La aplicación de las estrategias de aprendizaje inciden positivamente en los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026</p>	<p>Variable Independiente</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>Dimensión I:</p> <p>Estrategias de repetición</p> <p>Dimensión II:</p> <p>Estrategias de gestión</p>	<p>Repetición de ideas Extracción de ideas explícitas</p> <p>Selección de la información</p> <p>Relación analógica de la información</p> <p>Extrapolación</p>	<p>Diseño de la investigación</p> <p>Descriptivo o correlacional</p> <p>Población</p> <p>Conforma</p>

<p>Simón Bolívar distrito de Comas?</p> <p>Problemas Secundarios</p> <p>a. ¿De qué manera la aplicación de las estrategias de repetición del aprendizaje inciden en el nivel literal de comprensión lectora de los alumnos de educación secundaria de la</p>	<p>Objetivos Específicos</p> <p>Evaluar la incidencia de la aplicación de las estrategias de repetición del aprendizaje en el nivel literal de comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas</p> <p>a) Evaluar la incidencia de la aplicación de las</p>	<p>Simón Bolívar distrito de Comas</p> <p>Hipótesis Específicas</p> <p>H1: La aplicación de las estrategias de repetición del aprendizaje inciden positivamente en el nivel literal de comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026</p>	<p>Variable Independiente</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>Dimensión III:</p> <p>Estrategias de control</p> <p>Dimensión I:</p> <p>Nivel literal</p>	<p>Planificación</p> <p>Evaluación</p> <p>Metacognición</p> <p>Captación y establecimiento de relaciones.</p> <p>Resumen y generalización.</p> <p>Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos</p> <p>Establecimiento de comparaciones.</p> <p>Identificación de personajes principales y secundarios.</p> <p>Reordenamiento de una secuencia.</p>	<p>da por 300 alumnos de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar</p> <p>Muestra</p> <p>240 alumnos del nivel secundario de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar</p>
---	---	--	---	--	--	---

<p>distrito de Comas? c. ¿De qué manera la aplicación de las estrategias de control del aprendizaje inciden en el nivel criterial de la comprensión lectora en alumnos de educación secundaria de la Institución</p>	<p>Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas c)Evaluar la incidencia de la aplicación de las estrategias de control del aprendizaje en el nivel criterial la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón</p>	<p>de control del aprendizaje inciden positivamente en el nivel criterial la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas</p>			<p>Formulación de ideas y rescate de vivencias propias. Planteamientos nuevos en función de elementos sugerentes. Resolución de problemas.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Educativa 2026 Simón Bolívar distrito de Comas	Bolívar distrito de Comas					
--	------------------------------	--	--	--	--	--

ANEXO 2: TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Nombre y apellidos: _____ Edad: _____ Grado: _____ Fecha: ____/____/____
números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente.

FRAGMENTO Nº 1



1. Los árboles de la goma son encontradas en Sur América, en Centro América, Este de las Indias y África.
 2. Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extraedores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase.
 3. El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se producen variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.
1. La goma se obtiene de:
 - a) minas
 - b) árboles
 - c) arcilla
 - d) minerales
 2. El ácido usado en la producción de la goma es:
 - a) nítrico
 - b) acético
 - c) clorhídrico
 - d) sulfúrico
 3. De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. Coloque el número "1" en el paréntesis a la derecha de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo; y los

- a) Países ()
 - b) Localización del árbol de la goma ()
 - c) Recogiendo la goma ()
- d) Extracción de látex ()
 - e) Transformación del látex ()
 - f) Vaciendo en vasijas ()
4. Numere las expresiones siguientes en los paréntesis de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:
 - a) Recogiendo el látex ()
 - b) Mezclando el látex con agua ()
 - c) Coagulación del látex ()
 - d) Extracción del látex ()

FRAGMENTO Nº 2



Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente, en 1843, el congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito, y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un

consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera, el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años y se extendió en el mundo entero.

Al principio, el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aun los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndole de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo, este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es:
- Complicado
 - Antiguo
 - Radical
 - intrincado
6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba:
- La aplicación de principios
 - Poner a prueba una hipótesis.
 - Llevar a la práctica la idea.
 - Realizar experiencias,
7. Numere las expresiones siguientes en los paréntesis de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:
- La demostración práctica del telégrafo
()
 - La aplicación del uso del telégrafo
()
 - Los efectos del telégrafo
()
 - Los esfuerzos del inventor
()
8. De las siguientes expresiones, elija Ud. El mejor título para todo el fragmento:
- Los efectos del telégrafo
 - El telégrafo
 - El perfeccionamiento del telégrafo
 - La telegrafía sin hilos

FRAGMENTO Nº 3



A muchas orillas de distancias de los centros civilizados, encerrado en esa oscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaban mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado, solo, con el alma aprisionada por la selva. Allí junto, tal vez casi rozándome estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo, y, sin embargo, no los veía ni los sentía. Era como si no existieran. Tres hombres que representaban el presente tres épocas diferentes. El uno, Ahuanari – autóctono de la región, sin historia y sin anhelos – representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir de donde no tenía interés en llegar. Veíasele insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva.

El otro – El Matero – se proyectaba hacia el porvenir. Era de los forjadores de la época de goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción la industria contemporánea. Nuestro viaje le significaba una de sus tantas exploraciones en la selva. Iba alentado, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales, hacia la casita risueña que le esperaba llena de afecto, a la orilla del río.

Y el último – Sangama - pertenecía al pasado, de donde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que se había aferrado con todas las energías de su espíritu. Como adaptarse es vivir, y éste era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado al parecer a la postre.

9. En relación con el medio, Ahuinari representaba:
- Un personaje común
 - Un integrante de la región
 - Un foráneo del lugar
 - Un nativo de la región.
10. En el fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas:
- Similares
 - Diferentes
 - Análogas
 - Coetáneas
11. Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento:
- La visión de un selvático
 - La caracterización de tres personajes en la selva
 - La concepción del mundo en la selva
 - La selva y su historia
12. Sngama es un personaje proveniente de:
- Grupos civilizados
 - Generaciones sin historia
 - Un pasado glorioso
 - Una historia sin renombre

FRAGMENTO Nº 4



Hacia el final del siglo XVII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias:

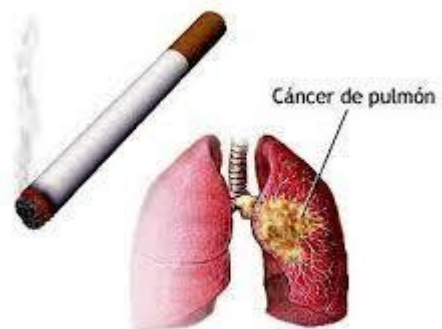
Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y el océano, y en los gases simples de la atmósfera; estas sustancias soportaban manipulaciones energéticas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza esencial y además, parecían existir independientemente de los seres vivos. La otra clase se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo, y estaba compuesta por sustancias relativamente

delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban, o incluso explotaban.

A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas, a la segunda, el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

13. El primer grupo de sustancias se refiere a:
- Cuerpos gaseosos
 - Minerales
 - Sales marinas
 - Gases simples
14. Este fragmento versa sobre:
- Transformación de las sustancias de la naturaleza
 - Fuentes químicas
 - Sustancias de los seres vivos
 - Clasificación de los cuerpos de la naturaleza
15. Señale Ud. La respuesta que no corresponde a la característica del primer grupo de sustancias.
- No dependen de la naturaleza viviente
 - Son relativamente fuertes
 - No sufren transformaciones
 - Son sustancias combustibles

FRAGMENTO Nº 5



Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer. Las sustancias químicas que aumentan la incidencia de cáncer (carcinógenos), se han encontrado en el alquitrán de hulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna ha aumentado los peligros químicos en relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones.

La combustión incompleta del carbón, el petróleo y el tabaco, por ejemplo, puede dar lugar a carcinógenos que podemos respirar.

Recientemente se ha descubierto en el humo de tabaco sustancias que, en ciertas condiciones, han demostrado ser carcinógenos para algunas especies de animales. Es de presumir que también sean carcinógenos para los seres humanos, pero no existe ninguna prueba experimental directa de ello, puesto que, evidentemente, no pueden hacerse en el hombre experimentos para producir cánceres artificiales por medio de carcinógenos potenciales.

De todos modos, la relación posible entre el hábito de fumar y el aumento de la incidencia del cáncer pulmonar se está discutiendo vigorosamente en la actualidad.

16. Un carcinógeno se refiere a:
 - a) Mutaciones de las células
 - b) Sustancias químicas que producen cáncer
 - c) Cáncer artificial
 - d) Cáncer
17. Según el autor, existe:
 - a) Relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el cáncer.
 - b) Relación entre las sustancias químicas y las mutaciones.
 - c) Relación entre el efecto de las radiaciones químicas.
 - d) Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.
18. Se presupone que el tabaco es un carcinógeno potencial porque:
 - a) Existen pruebas experimentales con seres humanos.
 - b) Se produce experimentalmente cáncer artificial en cierta clase de animales.
 - c) Existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores.
 - d) Las radiaciones afectan al organismo.
19. A través de la lectura, se puede deducir que:
 - a) La combustión incompleta del carbón produce cáncer.
 - b) La tecnología moderna aumenta peligros químicos en relación al cáncer.
 - c) En la atmósfera se encuentran elementos carcinógenos.
 - d) No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer.

FRAGMENTO Nº 6



Señalaremos, en primer lugar -con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos-, que difícilmente puede hablarse de la cultura Peruana en singular.

Existe, más bien, una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispanohablantes, en las comunidades quechua-hablantes y en la costeña, la indianidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos, contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano, el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros provincianos y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuyen a la polarización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural que, en un esfuerzo de simplificación, algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

20. El tema expuesto se ubicaría dentro de:
 - a) Literatura
 - b) Economía
 - c) Ecología
 - d) Ciencias sociales
21. Para el autor, la cultura peruana significa:¹
 - a) Subculturas de limitada expresión.
 - b) Multiplicidad de culturas separadas.
 - c) Uniformidad cultural de los grupos humanos.

- d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.

t

22. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:
- Reciprocidad excluyente de los grupos humanos.
 - Sectores diferenciados de trabajadores.
 - Grupos humanos contrastados.
 - Carácter dual de la colectividad nacional. i

23. La idea central del texto versa sobre:
- Pluralismo cultural del Perú.
 - La coexistencia de los grupos humanos en el Perú,
 - La singularidad de la cultura peruana.
 - El dualismo de la cultura peruana.

FRAGMENTO N° 7



La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil millones de años y, desde entonces, ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes. Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies de vegetales han sido identificadas mediante los esfuerzos de naturalistas y sistemáticos en los siglos XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas distintas. En términos muy generales, se ha calculado que el número de especies de organismos que han existido desde que hay vida en la tierra, es superior a millares. Es posible que aún existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos, como aves y mamíferos, están bien catalogadas, es indudable que muchas otras especies todavía no han sido descubiertas o formalmente reconocidas, sobre todo entre los insectos, clase en la que se encuentra el número más grande de formas clasificadas.

24. El estudio de las especies ha sido realizado por:
- Biólogos y antropólogos.
 - Paleontólogos y naturalistas.

- Naturalistas y geólogos.
- Antropólogos y paleontólogos.

25. Una conclusión adecuada sería:
- Todas las especies han sido clasificadas.
 - Aves y mamíferos ya se encuentran catalogadas.
 - En los insectos se encuentra un número más grande de formas clasificadas.
 - Existen especies aún no descubiertas y clasificadas.

26. Escoja entre las siguientes expresiones el mejor título para el fragmento:
- Investigaciones científicas
 - Formación de las especies
 - Número de seres vivos en el planeta
 - Evolución de las especies

FRAGMENTO N° 8



Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en pantanos o lugares donde forma compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra, en la que se inserta profundamente. Desde entonces, el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir el árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. En cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan retoños que con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol con múltiples tallos deformados y de capas que no

coinciden con los troncos. Poco a poco, desarrollando su propiedad asesina, el renaco va formando bosque donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

27. El renaco es una planta que crece especialmente en:
- Tierra fértil.
 - En las inmediaciones de la selva.
 - A las orillas de un río.
 - En lugares pantanosos.
28. El fragmento versa sobre:
- La caracterización de la selva.
 - La vegetación de los bosques,
 - La descripción de una planta.
 - El crecimiento de las plantas.
29. El renaco es una planta, cuya propiedad es:
- Destructiva
 - Medicinal
 - Decorativa
 - Productiva
30. La descripción de la planta se ha realizado en forma:
- Geográfica
 - Histórica
 - Científica
 - Literaria

FRAGMENTO N° 9



El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales -que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía aunque en irreparable y progresiva disolución-, ha colocado por mucho tiempo a las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y de su clientela. Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero y de la casta, o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades parecía ser, principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el

miserio radio de la instrucción pública, cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres. Las universidades, acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización las conducía, de modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

31. Según el autor, en la América Latina subsiste:
- El predominio de la aristocracia colonial.
 - La oligarquía de las castas.
 - Privilegio de la clase dominante.
 - Las influencias extranjeras.
32. La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta:
- Privilegiada
 - Burocratizada
 - Capacitada
 - Seleccionada
33. En su opinión, cuál sería el mejor título para el fragmento.
- La educación superior en América Latina.
 - La enseñanza académica en las universidades en América.
 - La enseñanza universitaria privilegiada en América Latina.
 - La calidad de la educación superior en América Latina.
34. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba:
- La política administrativa del gobierno.
 - El tipo de instrucción pública.
 - El régimen político y económico.
 - El régimen económico.

FRAGMENTO N° 10



El problema agrario se presenta, ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debía ser realizada ya por el régimen demo burgués formalmente establecido por la revolución de la independencia. Pero en el

Perú no hemos tenido, en cien años de república, una verdadera clase burguesa, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana ha conservado sus posiciones.

La política de desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de su pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de su régimen de latifundista produjo en la práctica el mantenimiento del latifundio. Sabido es que la desamortización atacó más bien a la comunidad. Y el hecho es que durante un siglo de república la gran propiedad agraria se ha reforzado y engrandecido a despecho del liberalismo teórico de nuestra constitución y de las necesidades prácticas de nuestra economía capitalista.

35. No existía una verdadera clase burguesa porque:
- Los burgueses seguían siendo terratenientes.
 - Sus ideas eran liberales
 - No eran latifundistas
 - Eran capitalistas
36. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba:
- Desarrollar la economía capitalista
 - Fortalecer la gran propiedad agraria
 - Afectar el desarrollo de las comunidades
 - Suprimir el régimen latifundista
37. El problema agrario en el Perú republicano es un problema de:
- Eliminación de la base capitalista
 - Mantenimiento del feudalismo
 - Eliminación de la propiedad privada
 - Mantenimiento del régimen capitalista
38. La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada en:
- Posición capitalista
 - Posición liberal
 - Posición demo-burguesa
 - Posición comunista

FIN DE LA PRUEBA

VERIFICA, POR FAVOR TUS RESPUESTAS A TODAS

LAS AFIRMACIONES

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!