

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**RELACIÓN DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE, EN LOS ALUMNOS DE LA CARRERA PROFESIONAL DE
ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD
DE CUSCO, 2012**

Tesis presentada por la Magíster:

NELLY VALDEZ ADUVIRI

Para obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

AREQUIPA - PERÚ

2014

Dedico este trabajo a mi familia por todo su apoyo y paciencia durante los años de estudio y ejecución de este trabajo. Siempre me animaron a continuar y terminar mi doctorado. Gracias a mi esposo amigo y compañero a mis hijos y a mis nietos.



*Vale más actuar exponiéndose a arrepentirse de ello,
que arrepentirse de no haber hecho nada*

DRA: Nelly Valdez.



ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	05
ABSTRAC	07
INTRODUCCIÓN	09
CAPITULO ÚNICO: RESULTADOS	12
DISCUSIÓN	18
CONCLUSIONES	28
SUGERENCIAS	29
PROPUESTAS	30
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXOS	44
ANEXO 1.- Instrumentos	45
Anexo 2.- Proyecto De Tesis	58

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Carrera Profesional de Odontología de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco.

La presente investigación fue descriptiva, correlacional y su población de estudio estuvo conformada por 248 estudiantes, que cursan estudios desde el primer al décimo semestre de la Carrera Profesional de Odontología.

Se identificaron las variables de estudio, la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje. Para obtener datos sobre los niveles de comprensión lectora, se empleó la técnica Cloze de Gonzáles (1998), con seis textos, tres básicos: informativo, documentario, numérico y tres complementarios: científico, humanístico y literario. Para las estrategias de aprendizaje se aplicó las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (1993). Ambos instrumentos fueron sometidos al método de fiabilidad del Alfa de Cronbach, en la ciudad del Cusco, considerando una fiabilidad de 0.896 para el instrumento de comprensión lectora y 0.975 para el instrumento de estrategias de aprendizaje.

Los resultados indican un nivel dependiente e independiente de comprensión lectora en textos básicos con un 48 y 46 % respectivamente, en cuanto a los textos complementarios se encontró un nivel dependiente con 61%. Con respecto a las estrategias de aprendizaje, los estudiantes de la muestra tienen un nivel bajo de dominio de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación con 36%, 35% y 37% respectivamente a diferencia de la estrategia de apoyo al procesamiento de la información donde evidencian un nivel intermedio con 36%. No se encontró relación significativa entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en las dimensiones de adquisición, recuperación y apoyo, sin embargo la relación de la comprensión lectora con la estrategia de codificación de la información evidencia que existe relación significativa determinando que los alumnos alcanzan un nivel

independiente de comprensión lectora con 19% en textos básicos con un nivel bajo de aplicación de esta estrategia y en los textos complementarios tienen un nivel dependiente de comprensión lectora con 23% y con un nivel intermedio de aplicación de esta estrategia.

Palabras Clave: Comprensión Lectora, Técnica Cloze, Estrategias de Aprendizaje, Escalas de Estrategias de Aprendizaje.



ABSTRACT

In our country has come a situation from extreme preoccupation on the subject of the educative achievements and the basic competences, in special by the reading understanding. At the moment due to the development of the technology and the communications, the students are exposed every day to massive amount of information that they must identify, select and process; therefore, they need to develop an adequate technique to benefit from that information.

The present study is a descriptive, co-relational. The population under investigation was constituted by all students from the first to the tenth academic semester, 248, of the professional career of odontology at the National University San Antonio Abad of Cusco.

The study variables were identified as reading understanding and learning strategies. To evaluate the levels of reading understanding of the population the CLOZE procedure was applied by using the technique of Cloze de Gonzales (1998) in which six texts were selected, thus three were basic texts, informational, documentary and numeric; and the other three were complementary texts, scientific, humanistic and literary. To investigate the learning strategies the scales of strategies of learning (ACRA) by Roman and Gallego (1993) were applied, which consist on four independent scales used to evaluate the habits used by the students of seven data acquisition strategies, thirteen codification strategies, four data recovery strategies and nine processing support strategies. Both instruments were evaluated by the reliability method of the Alpha of Cronbach, considering acceptable values of reliability 0.896 and 0.975 for reading understanding and learning strategies instruments respectively.

The results shows that a dependent and independent level on reading understanding of basic texts with 48 and 46 % respectively and in

complementary texts a dependent level is found with 61 %, while, in the learning strategies the results indicate that the students have a low level on the application of the data acquisition, codification and data recovery strategies scales having 36, 35 and 37 % respectively, on the other hand, different behaviour has been found on the processing support scale, which present a middle level with 36 %. Regarding the relation of both variables, no significance level is found on the reading understanding and learning strategies of acquisition, data recovery and data processing support, unlike the codification strategy where it does exist a relation between these two variables, thus, the basic texts with an independent level of reading understanding in a low level of application of this strategy, as well as, the complementary texts with a dependent level of 23 % in a middle level of application of this strategy.

The results suggest the responsibility of the education on the lack of the reading strategies by the students and the responsibility of the University to develop support programs and to consolidate the reading competence, activate their knowledge and their specific strategies of the students in the presence of a text.

Key words: Reading Understanding, Cloze Technique, Learning Strategies, Scales of Learning Strategies.

INTRODUCCIÓN

Señor Presidente y Señores miembros del Jurado:

La lectura como competencia necesaria e imprescindible para acceder a la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, fue graficada a través de una metáfora acuñada a fines de los 90 que decía: la lectura es la llave que abre todas las puertas del conocimiento.

Actualmente se habla del analfabetismo funcional para conceptualizar una situación que se extiende a lo largo del planeta, que compromete tanto a las sociedades más desarrolladas como a las de menor desarrollo. Se caracteriza por la dificultad para comprender lo que se lee. El proceso lector es complejo y plantea múltiples formas de comprender la lectura en función de las estrategias, que a su vez dependen del texto y del uso que se le dé a la información en él contenida.

En muchos estudios realizados en el Perú, tanto en universidades públicas como privadas, se encontraron resultados que confirmaron las severas dificultades en la lectura que presentaba la población universitaria, este déficit es una evidencia de los problemas que se dan en la adquisición del dominio de la lectura, lo que posteriormente influirá en los niveles de desempeño académico.

Como docente de esta universidad pude observar, que en general un grupo significativo de alumnos desconocen las estrategias de aprendizaje, por la dificultad que tienen para comprender lo que leen; esto pone en discusión el tema de la lectura como un proceso sólo ubicado en la escolaridad temprana, para extenderlo a lo largo de la vida.

En este contexto es que surgió esta investigación donde se exploró la relación del nivel de comprensión lectora y el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la carrera profesional de

odontología de la Universidad San Antonio Abad de Cusco, con la finalidad de sentar las bases para investigaciones posteriores y que pudiera ser utilizado por el sistema educativo.

Esta investigación ha sido organizada en diez capítulos.

En el primer capítulo, se registra la caracterización del problema de la investigación, el enunciado del problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico y conceptual que ha guiado el desarrollo de la investigación, en el que se aborda el enfoque actual de la lectura, las demandas para el lector según el tipo de texto. Además se reseñan las distintas estrategias de lectura.

En el tercer capítulo, se plantea las hipótesis de la investigación.

En el cuarto capítulo, encontramos la metodología de la investigación, donde se considera el tipo y diseño de la investigación, la población, definición y operacionalización de las variables, los instrumentos y el plan de análisis.

El quinto capítulo, presenta los resultados de la investigación donde se evaluaron los niveles de comprensión lectora, niveles de las estrategias de aprendizaje y la relación entre estas dos variables de estudio.

En el capítulo seis, se encuentra la discusión de los resultados de la investigación, que ha constituido una experiencia importante, que si bien ha sido analizada críticamente, podría ser tomado como punto de referencia para el desarrollo de investigaciones futuras en este campo.

En el capítulo siete, se presentan las conclusiones sobre el desarrollo y resultados de la investigación.

En el capítulo ocho, se aprecian las implicancias prácticas de los hallazgos de la investigación.

El Capítulo nueve, contiene las referencias bibliográficas.

Por último en el Capítulo diez, se encuentran los anexos, donde se consignan autorizaciones, instrumentos, cuestionarios y tablas.

Arequipa, Agosto del 2014

La Autora



CAPÍTULO ÚNICO:

RESULTADOS

Tabla N° 1

Distribución de la muestra según edad y sexo

Estudio de Compresión Lectora y Estrategias de Aprendizaje Cusco, 2014

Edad	Sexo					
	F		M		Total	
	n	%	n	%	n	%
16 a 17	7	3	9	4	16	6
18 a 19	12	5	78	31	90	37
20 a más	53	15	89	36	142	57
n	72	29	176	71	248	100

En la Tabla N°1 se muestra, la distribución numérica y porcentual de los alumnos de la C.P de Odontología de la UNSAAC, que tiene un total de 260 alumnos matriculados del primer al décimo semestre, de los que se tomó 248, porque el día de la aplicación de la encuesta no se hicieron presentes 12 estudiantes por diferentes motivos.

Sus edades oscilan entre 16 a 17 años un 6%; de 18 a 19 años un 37% y de 20 años a más un 57%, predominando los del sexo masculino en 71% y femenino 29%. Mayoritariamente provienen de la ciudad del Cusco y de sus provincias y un su minoría de algunos departamentos aledaños como Apurímac, Puno y Madre de Dios.

Tabla N° 2

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

COMPRENSIÓN LECTORA	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	f	%
BÁSICA	Deficitario	14	6
	Dependiente	119	48
	Independiente	115	46
	TOTAL	248	100

En la tabla N° 2 se presentan los resultados de la comprensión lectora de textos básicos en los diferentes niveles, deficitario, dependiente e independiente.

De acuerdo a los resultados obtenidos, en la comprensión lectora básica los estudiantes se encuentran en un nivel dependiente con un 48%, este resultados difiere muy poco con el nivel independiente que tiene un 46%.

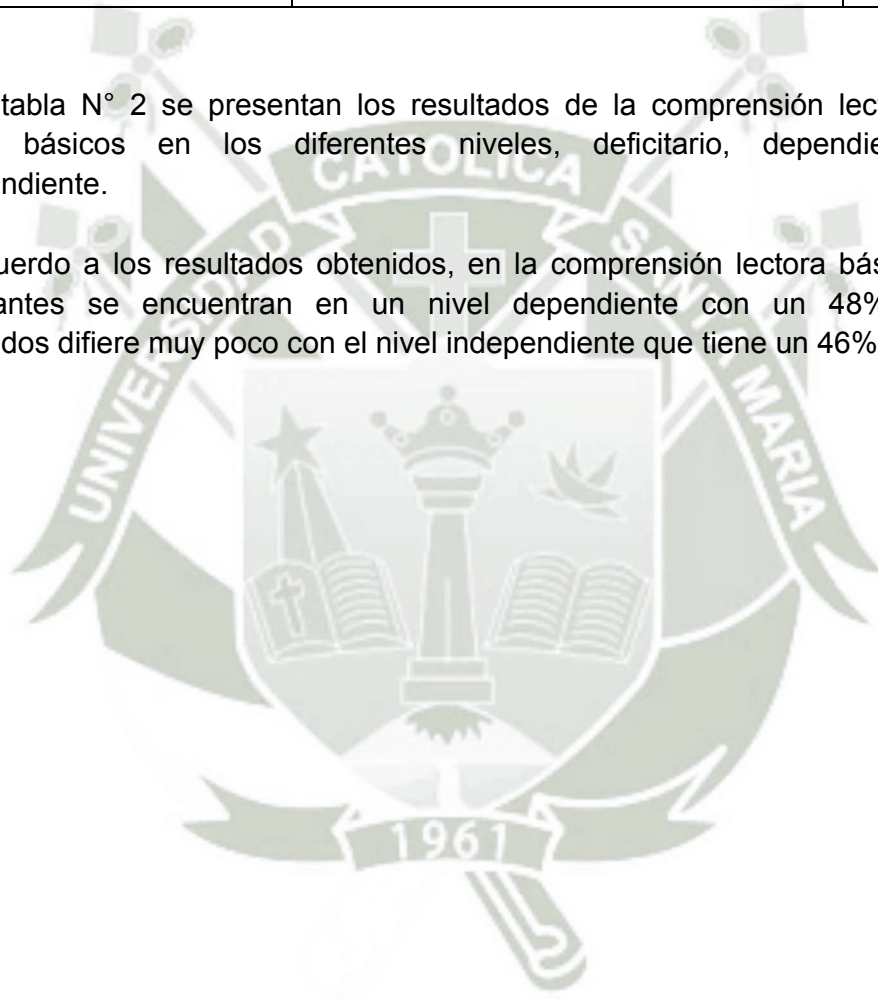


Tabla N° 3

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

COMPRENSIÓN LECTORA	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	f	%
COMPLEMENTARIA	Deficitario	17	7
	Dependiente	151	61
	Independiente	80	32
	TOTAL	248	100

En la tabla N° 3 se presentan los resultados de la comprensión lectora de textos complementarios en los diferentes niveles, deficitario, dependiente e independiente.

De acuerdo a los resultados obtenidos, en la comprensión lectora complementaria los estudiantes se encuentran en un nivel dependiente con un 61%, este resultados difiere mucho con el nivel deficitario (7%) E independiente (32%) respectivamente.

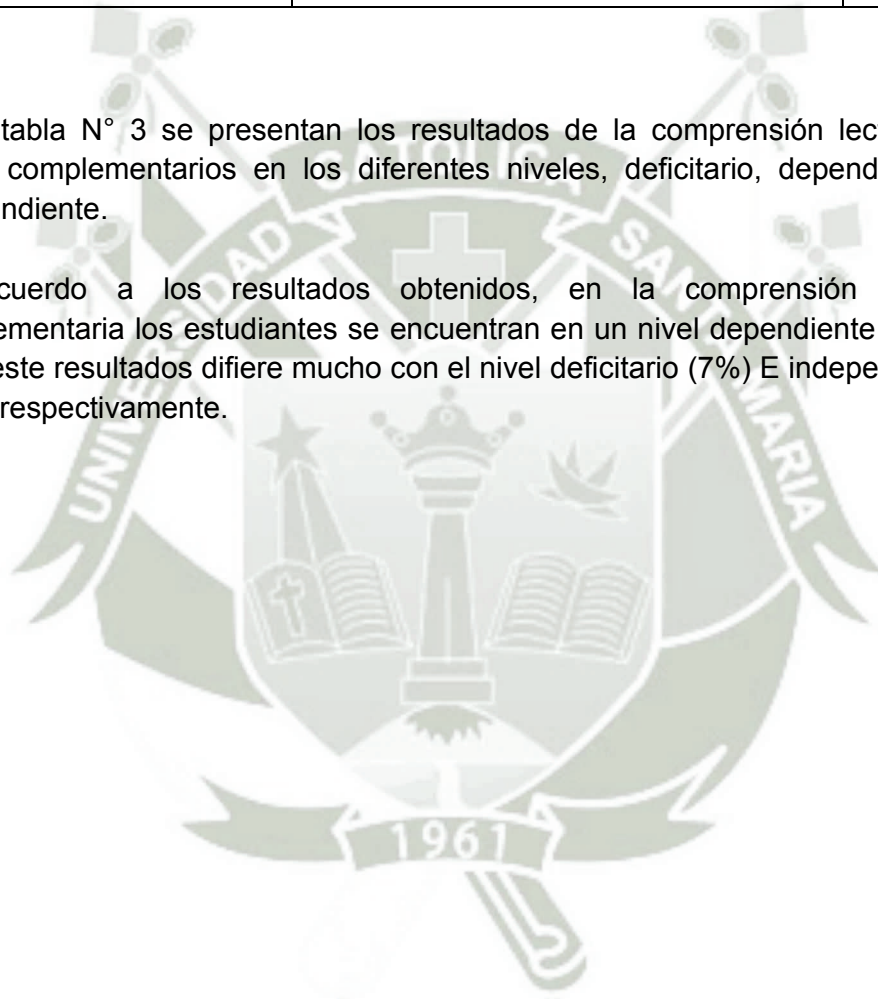


Tabla N° 4

Niveles de Comprensión Lectora

Comprensión Lectora	Niveles de Comprensión Lectora	
	f	%
Básica	Deficitario	14 6
	Dependiente	119 48
	Independiente	115 46
Complementaria	Deficitario	17 7
	Dependiente	151 61
	Independiente	80 32
		n= 248 100

En la tabla N° 4 se presentan los resultados de la comprensión lectora de textos básicos y complementarios en los diferentes niveles, deficitario, dependiente e independiente.

De acuerdo a los resultados obtenidos, en la comprensión lectora básica los estudiantes se encuentran en un nivel dependiente con un 48% e independiente en un 46%, estos resultados difieren muy poco entre estos niveles. En cuanto a los textos complementarios tienen un nivel dependiente 61% de comprensión lectora.

Tabla Nº 5

NIVEL DE UTILIZACION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICION

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	NIVELES	f	%
ADQUISICION	Bajo	89	36
	Intermedio	85	34
	Alto	74	30
	TOTAL	248	100

En la tabla Nº 5 se presentan los resultados del nivel de utilización de las Estrategias de aprendizaje, en una población de 248 estudiantes bajo evaluación, según el Instrumento para Estrategia de Aprendizaje, ACRA (Anexo 1).

De acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes se encuentran en un nivel bajo de aplicación de las estrategias de adquisición de la información en un porcentaje de 36%. Lo que indica que siendo las estrategias de adquisición el primer paso para adquirir información, la táctica de estudio no es la más adecuada o los conocimientos previos a cerca del tema objeto de aprendizaje son pobres.

Tabla N° 6

NIVEL DE UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE CODIFICACIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	NIVELES	f	%
CODIFICACION	Bajo	87	35
	Intermedio	86	35
	Alto	75	30
	TOTAL	248	100

En la tabla N° 6, igualmente en cuanto a la estrategia de codificación existe un nivel bajo e intermedio de 35%, lo que indica que los alumnos no adquieren un aprendizaje significativo, sino un aprendizaje en el momento.



Tabla N° 7

NIVEL DE UTILIZACION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE RECUPERACIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	NIVELES	f	%
RECUPERACION	Bajo	91	37
	Intermedio	89	36
	Alto	68	27
	TOTAL	248	100

En la tabla N° 7, se muestran los resultados en cuanto a la estrategia de recuperación, donde existe un nivel bajo en un 37% e intermedio en un 36%, lo que indica que los alumnos no recuerdan lo aprendido y necesitan apoyo de la estrategia.

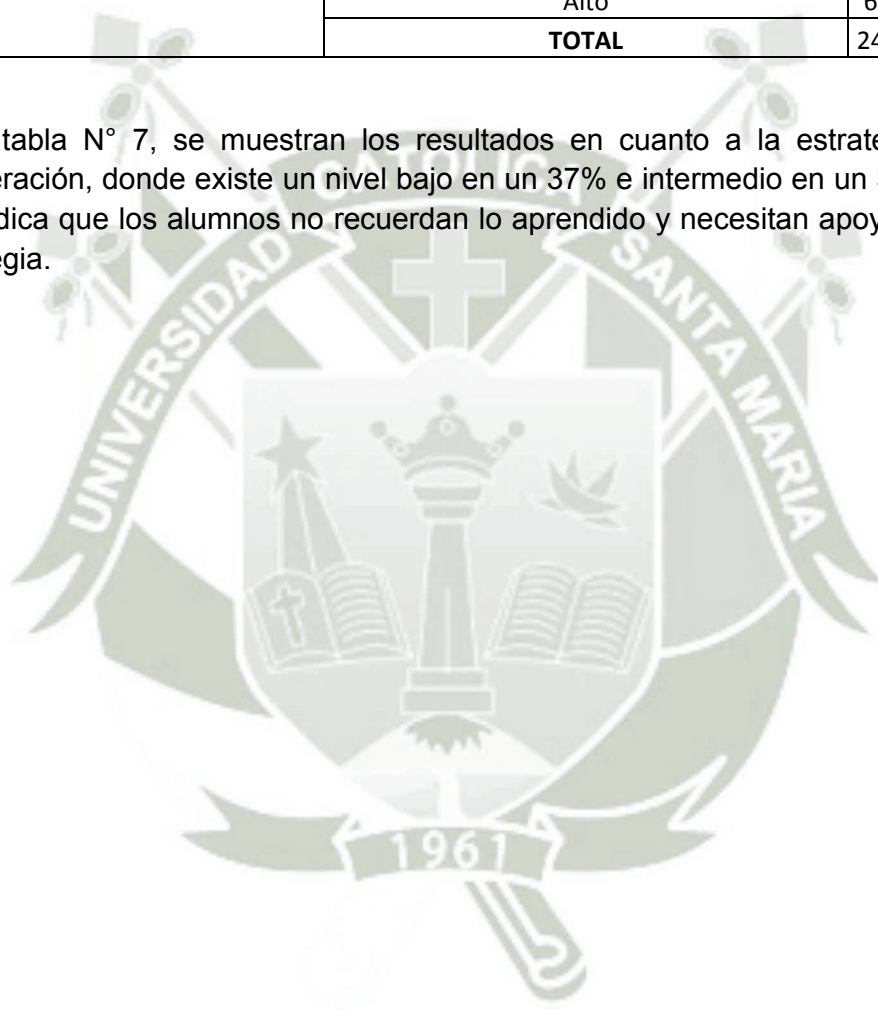


Tabla N° 8

**NIVEL DE UTILIZACION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DE LA C.P DE
ODONTOLOGÍA UNSAAC-CUSCO**

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	NIVELES	f	%
APOYO	Bajo	83	33
	Intermedio	89	36
	Alto	76	31
	TOTAL	248	100

En la tabla N° 8, se muestran los resultados en cuanto a la estrategia de apoyo, donde no existe diferencias entre el nivel bajo (33 %), intermedio (36%) y el alto (31%), lo que indica que los alumnos necesitan apoyo pedagógico.



Tabla N°9

Nivel de utilización de las Estrategias de Aprendizaje

Estrategias de Aprendizaje	Niveles	f	%
Adquisición	Bajo	89	36
	Intermedio	85	34
	Alto	74	30
Codificación	Bajo	87	35
	Intermedio	86	35
	Alto	75	30
Recuperación	Bajo	91	37
	Intermedio	89	36
	Alto	68	27
Apoyo	Bajo	83	33
	Intermedio	89	36
	Alto	76	31

n = 248

En la tabla N° 9, se presentan los resultados del nivel de utilización de las Estrategias de aprendizaje, en una población de 248 estudiantes bajo evaluación, según el Instrumento para Estrategia de Aprendizaje, ACRA (Anexo 1). De acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes se encuentran en un nivel bajo de aplicación de las estrategias de adquisición de la información en un porcentaje de 36%. Lo que indica que siendo las estrategias de adquisición el primer paso para adquirir información, la táctica de estudio no es la más adecuada o los conocimientos previos a cerca del tema objeto de aprendizaje son pobres.

Igualmente en cuanto a la estrategia de codificación existe un nivel bajo e intermedio de 35%, la estrategia de recuperación se encuentra en un nivel bajo con 37% indicando que el alumno identifica a medias las estrategias que puedan ayudarle a comprender tanto conceptual y operativamente los factores, para manejar u optimizar los procesos de aprendizaje. Las estrategias de apoyo se encuentran en un nivel intermedio con un 36%, estas estrategias de apoyo, ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación, de ahí que para llevar a cabo el procesamiento y recuperación de la información se hace un tanto difícil.

Tabla N° 10

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICION		NIVEL DE COMPRENSION LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSION LECTORA BASICA			
BAJO	f	7	38	44	89
	%	3	15	18	36
INTERMEDIO	f	4	44	37	85
	%	2	18	14	34
ALTO	f	3	37	34	74
	%	1	15	14	30

VALOR P

0.85

n =

248

La tabla N° 10, muestra la relación entre niveles de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje de adquisición, en textos básicos, estos resultados no tiene un nivel o grado de significancia, puesto que el valor es mayor a 0.05, de lo que podemos concluir que no existe relación entre ambas variables.

Tabla N° 11

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICIÓN		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSIÓN LECTORA COMPLEMENTARIA			
BAJO	f	6	56	27	89
	%	2	23	11	36
INTERMEDIO	f	4	53	28	85
	%	2	21	11	34
ALTO	f	7	42	25	74
	%	3	17	10	30

VALOR P 0.833 **n =** 248

La tabla N° 11, muestra la relación entre niveles de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje de adquisición, en textos complementarios, estos resultados no tiene un nivel o grado de significancia, puesto que el valor es mayor a 0.05, de lo que podemos concluir que no existe relación entre la comprensión lectora y la estrategia de aprendizaje de adquisición.

Tabla N° 12

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ADQUISICIÓN		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
COMPRENSIÓN LECTORA BÁSICA					
BAJO	f	7	38	44	89
	%	3	15	18	36
INTERMEDIO	f	4	44	37	85
	%	2	18	14	34
ALTO	f	3	37	34	74
	%	1	15	14	30
COMPRENSIÓN LECTORA COMPLEMENTARIA					
BAJO	f	6	56	27	89
	%	2	23	11	36
INTERMEDIO	f	4	53	28	85
	%	2	21	11	34
ALTO	f	7	42	25	74
	%	3	17	10	30

Valor P

0.84

n = 248

La tabla N° 12, muestra la relación entre niveles de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje de adquisición, en textos básicos y complementarios, estos resultados no tiene un nivel o grado de significancia, puesto que el valor es mayor a 0.05, por lo que podemos concluir que no existe relación entre ambas variables.

Tabla N° 13

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE CODIFICACIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE CODIFICACIÓN		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSIÓN LECTORA BÁSICA			
BAJO	f	2	33	48	83
	%	1	13	19	33
INTERMEDIO	f	9	41	39	89
	%	4	17	16	37
ALTO	f	3	45	28	76
	%	1	18	11	30

VALOR P

0.0068

n = 248

La tabla N° 13, muestra la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje de codificación en textos básicos, los alumnos tienen un nivel independiente con un nivel bajo en la utilización de esta estrategia con un 19%. Este resultado si tiene un nivel de significancia, que indica que si existe relación entre la comprensión lectora y la estrategia de aprendizaje de codificación.

Tabla N° 14

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE CODIFICACIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE CODIFICACIÓN		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSIÓN LECTORA COMPLEMENTARIA			
BAJO	f	4	43	36	83
	%	2	16	15	33
INTERMEDIO	f	6	56	27	89
	%	2	23	11	36
ALTO	f	7	52	17	76
	%	3	21	7	31

VALOR P

0.0034

n = 248

En la tabla N° 14, muestra la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje de codificación en textos complementarios, donde el nivel de comprensión lectora es dependiente, y el alumno aplica las estrategias de aprendizaje en un nivel intermedio con un 23%. Este resultado si tiene un nivel de significancia, que indica que si existe relación entre estas dos variables.

Tabla N° 15

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE CODIFICACIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE CODIFICACIÓN		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSIÓN LECTORA BÁSICA			
BAJO	f	2	33	48	83
	%	1	13	19	33
INTERMEDIO	f	9	41	39	89
	%	4	17	16	37
ALTO	f	3	45	28	76
	%	1	18	11	30
		COMPRENSIÓN LECTORA COMPLEMENTARIA			
BAJO	f	4	43	36	83
	%	2	16	15	33
INTERMEDIO	f	6	56	27	89
	%	2	23	11	36
ALTO	f	7	52	17	76
	%	3	21	7	31
VALOR P		0.0051		n = 248	

La tabla N° 15, muestra la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje de codificación en textos básicos, los alumnos tienen un nivel independiente con un nivel bajo en la utilización de esta estrategia con un 19%. En cuanto a los textos complementarios, el resultado es similar, es un lector dependiente que aplica las estrategias en un nivel intermedio con un 23%. Este resultado si tiene un nivel de significancia, que indica que si existe relación entre estas dos variables.

Tabla N° 16

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE RECUPERACIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE RECUPERACIÓN		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSIÓN LECTORA BÁSICA			
BAJO	f	5	47	39	91
	%	2	19	16	37
INTERMEDIO	f	5	42	42	89
	%	2	17	17	36
ALTO	f	4	30	34	68
	%	1	12	14	27

VALOR P 0.4169

La tabla N° 16, muestra la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje de recuperación, predominando el nivel de comprensión lectora dependiente y la estrategia de aprendizaje en un nivel bajo que representa un 19%, y según el valor de p (0.4169) no existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Tabla N° 17

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE RECUPERACIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE RECUPERACIÓN		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSIÓN LECTORA COMPLEMENTARIA			
BAJO	f	7	53	31	91
	%	3	21	13	37
INTERMEDIO	f	6	55	28	89
	%	3	22	11	36
ALTO	f	4	43	21	68
	%	2	17	8	27

VALOR P

0.8134

n = 248

La tabla N° 17, muestra la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje de recuperación, predominando el nivel de comprensión lectora dependiente y la estrategia de aprendizaje en un nivel intermedio que representa un 22%, y según el valor de p (0.8134) no existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Tabla N° 18

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE RECUPERACIÓN

NIVEL DE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE RECUPERACIÓN		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
COMPRENSIÓN LECTORA BÁSICA					
BAJO	f	5	47	39	91
	%	2	19	16	37
INTERMEDIO	f	5	42	42	89
	%	2	17	17	36
ALTO	f	4	30	34	68
	%	1	12	14	27
COMPRENSIÓN LECTORA COMPLEMENTARIA					
BAJO	f	7	53	31	91
	%	3	21	13	37
INTERMEDIO	f	6	55	28	89
	%	3	22	11	36
ALTO	f	4	43	21	68
	%	2	17	8	27

VALOR P

0.615

n = 248

La tabla N° 18, muestra la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje de recuperación, donde no existe relación entre ambas variables porque el grado o nivel de significancia es mayor a 0.05.

Tabla N° 19

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE APOYO

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE APOYO		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSIÓN LECTORA BÁSICA			
BAJO	f	4	37	46	87
	%	2	15	19	36
INTERMEDIO	f	7	45	34	86
	%	3	18	13	34
ALTO	f	3	37	35	75
	%	1	15	14	30
VALOR P		0.4241		n =	248

La tabla N° 19, muestra la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de Adquisición en textos básicos, donde indica que no existe relación entre ambas variables, porque el grado o nivel de significancia es mayor a 0.05, donde el nivel es bajo en un 19%.

Tabla N° 20

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE APOYO

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE APOYO		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSION LECTORA COMPLEMENTARIA			
BAJO	f	5	47	35	87
	%	2	19	14	35
INTERMEDIO	f	7	58	21	86
	%	3	23	8	34
ALTO	f	5	46	24	75
	%	2	19	10	31
VALOR P		0.4241		n =	248

La tabla N° 20, muestra la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de Adquisición en textos complementarios, donde indica que no existe relación entre ambas variables, porque el grado o nivel de significancia es mayor a 0.05, predominando el nivel intermedio en un 23% y siendo el nivel de comprensión lectora dependiente.

Tabla N° 21

RELACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE APOYO

NIVEL DE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE APOYO		NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA			
		DEFICITARIO	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	TOTAL
		COMPRENSIÓN LECTORA B´SSICA			
BAJO	f	4	37	46	87
	%	2	15	19	36
INTERMEDIO	f	7	45	34	86
	%	3	18	13	34
ALTO	f	3	37	35	75
	%	1	15	14	30
		COMPRENSIÓN LECTORA COMPLEMENTARIA			
BAJO	f	5	47	35	87
	%	2	19	14	35
INTERMEDIO	f	7	58	21	86
	%	3	23	8	34
ALTO	f	5	46	24	75
	%	2	19	10	31
VALOR P		0.3366			n = 248

En la tabla N° 21, muestra la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de Apoyo en textos básicos y complementarios, indica que no existe relación entre ambas variables, el grado o nivel de significancia es mayor a 0.05.

DISCUSIÓN

Los resultados de la tabla N° 1, muestran el nivel de comprensión lectora en textos básicos donde alcanzan un nivel dependiente e independiente con un 48% y 46% respectivamente, en cambio la comprensión lectora de textos complementarios el nivel es dependiente con un 61%.

En cuanto a los textos básicos casi la mitad de la población en estudio tiene la capacidad de comprender la lectura y manejar los textos independientemente, mientras que la otra mitad de la muestra requiere de apoyo pedagógico, puede existir una comprensión general global aproximada pero se pierden los detalles o bien no han comprendido el texto o se olvidan fácilmente, como menciona el estudio realizado por Gonzáles – 2004.¹

Se puede observar en este resultado que cuando se incrementa la complejidad de los textos como lo que ocurre con los textos complementarios, los estudiantes tienen mayor dificultad para comprender siendo en su mayoría dependientes con un 61%.

Al respecto de estos resultados Gonzáles (1996), señala que la comprensión es entender el significado o contenido proposicional de los enunciados u oraciones de un texto, puede ser literal o inferencial, en la primera se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto, en cambio la inferencial es el nivel superior de la comprensión lectora. También añade, que durante la lectura se identifica tres estrategias, donde la segunda, a la que la denomina léxica, procesa en paralelo las letras como rasgos instintivos de la palabra escrita en una sola fijación globalizada, y la persona mejora la comprensión, pero aún sobrecarga su memoria a corto plazo, lo que permite sólo una comprensión literal, apegada al texto. Analizando esta teoría, los alumnos del estudio pueden tener una comprensión literal, teniendo aún dificultades para acceder a la comprensión inferencial.

¹ GONZALES MOREYRA, Raúl. Lectoescritura: Aspecto Cognitivos y Psicolingüísticos. Lima 1998.

Se puede deducir entonces que nuestros alumnos realizan la decodificación del texto y sólo alcanzan una comprensión literal. Si se sigue analizando lo que el autor señala que todo esto se reduce a tres niveles jerarquizados de desbordamiento inferencial, la interpretación proposicional, que es cuando el lector apunta a la explicitación de contenidos subtextuales aludidos por el enunciado, es el procesamiento de las oraciones, mientras que en la reestructuración proposicional reordena los contenidos, a través de procesos de comparación, selección, eliminación entre otras, esta es la condición para una comprensión profunda de un texto, en tanto que la implicación proposicional es cuando el lector establece consecuencias, efectos, derivaciones y relaciones causales no explicitadas en el texto.

Por tanto se podría decir que los alumnos de nuestro estudio, alcanzan sólo un nivel de interpretación proposicional, puesto que no se llega a lo que podría denominarse comprensión profunda o la comprensión inferencial, más aún esta muy lejos la implicación proposicional donde se distingue entre implicaciones lógicas con independencia del contexto e implicaciones psicolinguísticas dependientes del contexto.

Igualmente Borafull (2001), manifiesta que la persona que lee pone en juego una serie de elementos, la información del texto, el contexto y los conocimientos previos, por lo que podemos asumir que para llegar a la comprensión, es necesario entonces que el alumno enlace los conocimientos que adquiere en ese momento con los conocimientos previos que posee y construye un nuevo conocimiento, que es posible que no se desarrolle en el grupo objeto de estudio.²

Catalá (2001), enfatiza que existen ciertos componentes de la comprensión lectora y la ha clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica. Es decir que para lograr un nivel de competencia alta en comprensión de lectura

² BORAFULL, T. Comprensión lectora, Editorial laboratorio Educativo. Primera Edición Venezuela, 2001.

se tiene que manejar estos componentes en forma simultánea y muchas veces inseparables.³

Por consiguiente, analizando estos fundamentos por los resultados encontrados, se puede considerar que para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación, las estrategias necesarias que permitan verificar las predicciones y las hipótesis que se van formulando constantemente durante la lectura y también manejar estos componentes de la comprensión lectora, para llegar a construir una interpretación de significados, los cuales posteriormente serán la base para darles autonomía en el estudio. Situación que no se evidencia en el grupo de estudio por los resultados observados.

Al contrastar estos primeros resultados, con los de Cabanillas (2004), se puede observar que son similares, a los que este autor obtuvo antes de aplicar el reactivo, los alumnos tenían serias dificultades en la comprensión del texto debido a su ritmo lento de lectura, y memorización al leer. Este estudio le permitió analizar y verificar la eficacia de la enseñanza directa en la comprensión lectora, el grupo experimental mostró una diferencia significativa en su comprensión lectora.⁴

Con estos resultados podemos asumir que el alumno necesita de apoyo del profesor para entender eficientemente el texto, por lo que podría decirse que requieren de la enseñanza de técnicas adecuadas, tal como lo demostró en su estudio Cabanillas (2004). Esta situación estaría explicando que uno de los factores asociados a la comprensión lectora sería la carencia de técnicas adecuadas de lectura desde la formación básica en nuestros estudiantes.

Los resultados del presente trabajo al ser contrastados con los de Gonzáles R. (1998), en una población de jóvenes universitarios, concluye que existe prevalencia de lectores dependientes en textos básicos y deficitarios en textos

³ CATALA G. Evaluación de la Comprensión Lectora, Editorial Grao, Barcelona 2005.

⁴ CABANILLAS G. Influencia de la Enseñanza Directa en el mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNDCH de Ayacucho, Lima 2004.

complementarios, determinados por la técnica Cloze, estos resultados son muy similares al nuestro porque se trata de una población parecida, en el cual también se aplicó el mismo instrumento, y se arribó a que también son mayoritariamente lectores dependientes en textos básicos y complementarios, lo que indica que estos estudiantes requieren apoyo del docente y no manejan los textos independientemente.

En cuanto a la investigación de Frisancho y Reynoso (1995), donde investigan los niveles de comprensión de lectura respecto a la lengua materna de los estudiantes de zonas urbano y urbano marginales, concluyen que los que tienen como segunda lengua el quechua, existía diferencias en los niveles de comprensión de lectura causadas por el escaso dominio idiomático, dadas las características de nuestros estudiantes que tienen como lengua materna el quechua los niveles de comprensión lectora son dependientes debido al escaso dominio idiomático.⁵

Por lo tanto por estos resultados no se acepta lo que se planteó en la hipótesis específica N° 1, que los alumnos de la carrera profesional de odontología tienen un nivel independiente de comprensión lectora en textos básicos y complementarios.

En cuanto a los resultados encontrados a la utilización de las estrategias de aprendizaje de la tabla N° 2, se observa que los estudiantes de la muestra aplican las estrategias tanto las de adquisición de la información, en nivel bajo 36%, de la de codificación en niveles que va entre bajo e intermedio con un 35%, en el de recuperación igualmente en un nivel bajo, de 37% y la estrategia de apoyo que tiene un nivel intermedio con un 36%.

Las bases teóricas señalan, en referencia a las estrategias de aprendizaje, Monereo (1997), las define como conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje Desde su perspectiva las estrategias varían

⁵ FRISANCHO V. Niveles de Rendimiento Académico en la Lectura Comprensiva por Influencia de la Situación multilingüe, Universidad del Altiplano, Puno-1995.

según la información sea procesada, a un nivel superficial como las de repetición y profundo que son las de elaboración y organización, existiendo una de apoyo relacionada con los procesos motivacionales.⁶

En ese sentido, el aprendizaje consiste en la rápida asimilación y comprensión de los distintos textos y de la habilidad para recordar todo lo leído y aprendido. El estudiante que llega al nivel superior de comprensión lectora es quien pueda leer muchos libros o reseñas y comprenderlos en detalle, es quien puede ordenar el material de lectura en apuntes bien organizados y reproducirlos en su memoria. Cada una de las lecturas tiene intereses específicos, lo realiza sobre objetos específicos y la lectura se debe ubicar en un contexto específico, con sus condicionantes propios. Al tomar conciencia de este fenómeno y ubicarse en él cada vez que se lee, alcanzará mejores resultados en la comprensión de lo leído.

Los alumnos de la muestra el no aplicar adecuadamente las estrategias, podrían influir en su comprensión o en la construcción del conocimiento nuevo. Llama la atención el alto porcentaje de alumnos que tienen dificultad no solo al adquirir, guardar o de recuperar la información, que puede ser por falta de ejercitación, podrían no estar habituados a relacionar sus conocimientos con la información que provee el texto, también podrían carecer de la información necesaria para establecer relaciones entre lo conocido y lo nuevo, para elaborar hipótesis y para construir un significado personal del texto. Podría explicar la baja comprensión y la tendencia a leer mecánicamente sin tener una orientación clara, ya que su experiencia de lectura estaría circunscrita al objetivo de estudiar o que los alumnos se estarían habituando a que exista una pauta externa que dirija su comportamiento. Todo esto estaría determinando que el estudiante tuviera un rol pasivo en la planificación de sus lecturas y en el planteamiento de hipótesis.

Haciendo un contraste con el trabajo de Altamirano (2005), donde encuentra, que una de las estrategias más empleadas es la codificación (35%) seguida de

⁶ MONEREO C. Estrategias de Aprendizaje. Visor Distribuciones S.A, Madrid 2000.

la estrategia de recuperación (38%), se puede observar en el presente estudio, que la estrategia más utilizada es la de apoyo aunque los valores para las otras estrategias varían muy poco, lo importante sería resaltar que las estrategias relacionadas con la apertura o iniciación del aprendizaje son bajísimos.⁷

Gamarra (2005), en su trabajo también encuentra que la estrategia que se utiliza con más frecuencia es la de recuperación, mientras que la que menos utiliza es la de codificación de la información. En los resultados del presente estudio de igual manera, los alumnos aplican la estrategia de codificación en un nivel bajo (30%), lo que indica, que si el proceso de codificación de la información se sitúa en la base de los niveles de procesamiento más o menos profundos y de acuerdo con estos resultados el alumno se puede aproximar más o menos a la comprensión o al significado, por eso tendrían dificultad para entender.⁸

Las estrategias de codificación permiten el paso de la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, activando ciertos procesos que conectan la nueva información con los conocimientos previos, posteriormente integrarla en estructuras de significado más amplio, y que más tarde constituirán la base del conocimiento, de allí que los niveles bajos encontrados en este grupo de estudio inducen a explicar un aprendizaje superficial.

En cuanto al estudio de Madera (2004), refiere que los alumnos en su mayoría emplean estrategias de adquisición (30%), lo que refleja un primer nivel de procesamiento de la información, en consecuencia tendrían serias dificultades para interpretar, traducir y comprender un texto. En el presente trabajo los alumnos también utilizan las estrategias de adquisición en un nivel bajo, que

⁷ ALTAMIRANO G. Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los estudiantes del Quinto al Noveno ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, 2005.

⁸ GAMARRA C. Estrategias de Aprendizaje y rendimiento Académico en los alumnos del Instituto Superior Ricardo Palma, Cusco-2005.

implica que los alumnos logran un procesamiento superficial de la información esencialmente dirigido al significado y no a un procesamiento profundo.⁹

Sotil (2005), explica que el nivel económico, el clima familiar son factores asociados en las estrategias de aprendizaje. En consecuencia la motivación y autoestima del alumno son elementos importantes para un mejor aprendizaje. También encuentra diferencias significativas para todas las estrategias de aprendizaje evaluadas a excepción de la estrategia de recuperación. Al contrastar estos resultados con el presente estudio se puede señalar que aunque no se encontraron diferencias significativas en la aplicación de estas estrategias, se podría afirmar que el clima familiar, la motivación, la autoestima y la atención, garantizan el contexto adecuado para el buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo.¹⁰

En referencia a las estrategias de adquisición los resultados indican un nivel bajo en la aplicación de esta estrategia con un 36%, Román (1994) al respecto, refiere que el primer paso para adquirir información es atender, los procesos atencionales son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial, utilizando una serie de tácticas, que pueden llevarlo desde un procesamiento superficial hasta un procesamiento profundo, esencialmente dirigido al significado o a la comprensión de la información. Por lo tanto los alumnos del estudio al no aplicar adecuadamente estas tácticas de estudio tienen dificultad de hacer durar esta información y/o facilitar el paso de la información a la memoria de largo plazo.¹¹

De la misma manera en cuanto se refiere a las estrategias de codificación, cuyos resultados determinan niveles entre bajo e intermedio con un 35%, indican que si bien existe dificultad para la adquisición de la información se

⁹ MADERA M. Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los alumnos del Instituto superior Técnico Pedagógico La Salle de Urubamba, Cusco-2004.

¹⁰ SOTIL A. Influencia del Clima Familiar, Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico, Universidad Nacional de San Marcos, Lima-2005.

¹¹ ROMAN SANCHEZ J. Escala de Estrategias de Aprendizaje. TEA Ediciones, S.A Madrid, 1994.

hace mucho más difícil guardar esta información en la memoria de largo plazo, integrándola en estructuras de significado más amplias que constituyen la base de conocimientos. Activar los procesos de codificación es conectar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos del individuo y construir un significado.

En cuanto se refiere a las estrategias de recuperación, estas también tienen un nivel bajo en los resultados obtenidos, con un 37%. Las estrategias de recuperación según Román (1994), manifiesta que el sistema cognitivo necesita contar con la capacidad de recuperación o de recuerdo de ese conocimiento ya almacenado en la memoria a largo plazo, pero si ha habido defectos en los pasos anteriores al adquirir, procesar y guardar esta información, y al no haber un manejo adecuado de la capacidad de recuperación o de recuerdo del conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo, se hace más difícil la búsqueda de la información y la generación de respuesta, de modo que el alumno tiene serias dificultades al emitir respuestas que demuestren el dominio de lo que ha aprendido y le sirvan para resolver problemas.¹²

De las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, que son escalas que apoyan y potencian el rendimiento de las escalas que ya mencionamos, existe un nivel intermedio de aplicación de esta estrategia con un 36%, lo que indica que el alumno desconoce que manejando estas estrategias pueden incrementar la motivación y la autoestima para manejar mejor sus procesos de aprendizaje.

También podemos señalar lo que Smith (1989) refiere que dentro de las interferencias de un aprendizaje significativo influyen críticamente los conflictos personales, sociales o culturales, en la motivación o en la habilidad para aprender.¹³

¹² ROMAN SANCHEZ J. Escala de Estrategias de Aprendizaje. TEA Ediciones, S.A Madrid, 1994.

¹³ SMITH, Frank. Comprensión de la Lectura. Editorial Trillas, 1989.

Por todo lo manifestado, podemos apreciar entonces que nuestros alumnos no utilizan adecuadamente las estrategias de aprendizaje, porque hay desconocimiento, o no le fueron enseñadas, lo que hace que haya serias dificultades en la comprensión lectora, es posible que haya una comprensión literal del texto porque los resultados demuestran que son lectores dependientes, pero en la mayoría de las estrategias tienen un nivel bajo de aplicación. Lo importante para el estudiante es saber cuándo utilizar una estrategia, seleccionar la adecuada en cada momento y comprobar la eficacia de la estrategia utilizada.

De esta manera no se acepta la hipótesis específica N° 2, donde se planteó que estos alumnos tienen un nivel alto en la aplicación de las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo.

En lo referente a la relación de comprensión y las estrategias de adquisición, presentada en la tabla N° 3, no existe relación entre ambas variables por el nivel de significancia que es mayor a 0.05, en este caso el nivel de significancia es 0.85 en textos básicos y 0.833 para los textos complementarios.

La tabla N° 4, muestra la relación de los niveles de comprensión de lectura y la aplicación de las estrategias de codificación en textos básicos, existe relación entre estas dos variables con un nivel de significancia menor a 0.005, en este caso con 0.0068 en textos básicos y 0.0034 en textos complementarios. Se encuentran en un nivel independiente con una baja utilización de esta estrategia 19% en textos básicos y en cuanto a los textos complementarios tienen un nivel de comprensión de lectura dependiente y la utilización intermedia de esta estrategia 23%, este resultado determina que el estudiante, es un lector que tiene dificultades para la comprensión del texto, demuestra que carece de los procesos de atención, repetición y de organización para conectar los conocimientos previos e integrarla en estructuras de significado más amplias. Las estrategias de codificación en estos sujetos precisan de más tiempo y esfuerzo, pero no obstante pueden hacer que la información sea almacenada en la memoria a largo plazo.

La tabla N° 5 muestra, la relación de comprensión de lectura con el nivel de aplicación de la estrategia de recuperación, no hay nivel de significancia entre estas dos variables, el nivel de significancia es mayor a 0.05, con 0.4169 en textos básicos y 0.8134 en textos complementarios.

De la misma manera los resultados de la tabla N° 6, determinan un nivel de significancia mayor a 0.05, con 0.4241 en textos básicos y 0.2492 en textos complementarios, lo que determina que no hay relación significativa entre ambas variables.

Por lo tanto no se acepta lo que se planteó en la hipótesis específica N° 3, donde los estudiantes de la Carrera Profesional de Odontología, tienen un nivel independiente de comprensión lectora tanto en textos básicos y complementarios cuando aplican un nivel alto las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo.

Al tratar de analizar con lo que se ha hallado en los resultados del estudio, observamos que estos alumnos aplican las estrategias de manera automática que no garantiza el propio proceso de aprendizaje. Entendemos que para ello el estudiante debe tener pautas que lo guíen y que puedan aplicarse a todas las situaciones, así facilitar el aprendizaje, por tanto el recuerdo y la transferencia.

Si el alumno aprende el manejo o la aplicación de estas estrategias, estará en condiciones para realizar las tareas adecuadamente y si precisa de un horario o de unos requisitos ambientales los buscará o en caso de imposibilidad o dificultad para lograrlos aprenderá a trabajar correctamente aunque el ambiente no sea el más idóneo. Igualmente se puede deducir que estos alumnos no conocen la existencia de las estrategias que puedan ayudarlo a comprender mejor el texto, que prácticamente estas son ayudas para discriminar la información esencial del otro suplementario, al no distinguir estos dos tipos de información lleva a distorsionar el significado global del texto, tanto para procesar, almacenar y recuperar la información.

CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados, con los fundamentos teóricos se puede concluir en los siguientes puntos:

Primero

Los alumnos de la Carrera Profesional de Odontología presentan un nivel dependiente de comprensión lectora en textos básicos y en textos complementarios.

Segundo

Los niveles de aplicación de las estrategias de aprendizaje, adquisición, codificación y recuperación se encuentran en un nivel bajo, en tanto que la estrategia de apoyo se ubica en un nivel intermedio.

Tercero

No se encontró relación significativa entre los niveles de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje de adquisición, recuperación y apoyo, tanto en textos básicos y complementarios, a excepción de la estrategia de codificación con un nivel de significancia menor a 0.05.

Cuarto

Se han logrado los objetivos propuestos y la hipótesis no fue comprobada.

SUGERENCIAS

Basadas en esta investigación, podemos plantear las siguientes recomendaciones:

1. Que este trabajo sirva de base para realizar investigaciones de tipo experimental para identificar los factores que limitan al alumno en la comprensión lectora.
2. Los docentes de educación superior, deben incentivar, motivar e incrementar la comprensión lectora desarrollando actividades que permitan al alumno adquirir, elaborar, organizar y utilizar adecuadamente la información, mediante la elaboración de mapas conceptuales.
3. A las autoridades de la carrera profesional, que existiendo asignaturas como metodología del trabajo académico, se incluyan capítulos donde los alumnos desarrollen capacidades en la comprensión lectora y ésta se inserte dentro del proceso de la educación sistemática y por ende propicie un mejor nivel académico, reforzando las técnicas de comprensión lectora y al mismo tiempo se explique la importancia de la lectura en su aprendizaje.
4. Además en la asignatura de Diseño de Tesis, que ya se lleva en el último semestre se realice un capítulo de Comprensión Lectora y revisión bibliográfica, para poder mejorar la calidad de Tesis de nuestros alumnos.

PROPUESTA

Propuesta para mejora de la comprensión lectora

Objetivos:

- Mantener la atención
- Trabajar conocimientos previos
- Descubrir la estructura del texto

Actividad

Se realizarán actividades de tipo educativo para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la C.P de Odontología.

Duración

Se realizará un proyecto a largo plazo, donde se buscará el apoyo de las autoridades y de los docentes de las diferentes asignaturas, para poder realizar sesiones educativas que sirvan para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Dirigida

Estará dirigida a los alumnos de la Carrera Profesional de Odontología de la UNSAAC.

Responsables

Docente de la asignatura de metodología del trabajo académico.

Evaluación

La evaluación se realizará después de cada semestre académico, donde se les aplicará los instrumentos de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.

Esquema de contenidos

Presentamos, a continuación, algunas propuestas prácticas que se pueden realizar con los alumnos en el contexto de un aula ordinaria. *En todas ellas, los*

alumnos tienen que «hacer algo» mientras leen. Para leer de forma comprensiva hace falta marcarse un objetivo, saber para qué se lee.

Estas propuestas, en general, se presentan de una forma en la que se enfatiza las dimensiones más intelectuales y cognitivas de la comprensión de textos y son deudoras de las teorías psicolingüísticas más consistentes que han estudiado esta compleja actividad mental. Al igual que un medicamento tiene un principio activo y un excipiente, presentamos aquí «los principios activos» de tipo cognitivo, esperando que cada docente sepa encontrar el excipiente más adecuado para sus alumnos. Dicho de otro modo, cuando se entiende el *por qué* y el *para qué* de una actividad resulta más fácil buscarle el formato didáctico que responda a los criterios de motivación y adecuación al alumnado.

La diversidad de edades de los alumnos, la diferencia entre los grupos y el profesorado, nos han llevado a plantear estas propuestas de una forma escuela. Cada profesor decidirá si las lleva a cabo de forma individual o en grupo, con un formato más académico o más bien lúdico, etc. Tampoco se hace mención a la tipología de textos: bien es verdad que algunas actividades son más apropiadas para trabajar un tipo de texto en especial, pero se ha procurado no incluir este aspecto porque se pretende que todo el profesorado pueda trabajar con sus alumnos los textos típicos de su asignatura, bajo el supuesto de que la lectura comprensiva es objetivo transversal de toda la docencia.

Las propuestas se han agrupado en cinco grandes apartados, según los procesos mentales que se pretenden trabajar en cada actividad.

Actividades:

Las propuestas se han agrupado en cinco grandes apartados, según los procesos mentales que se pretenden trabajar en cada actividad.

Actividades para mantener la atención

El lector poco competente suele tener problemas relacionados con el mantenimiento de la atención a lo largo del texto. A continuación se describen

algunas actividades que se pueden realizar con los alumnos para que desarrollen este hábito.

1. Valorar la comprensión de cada oración

Se pretende que el lector vaya tomando conciencia al hilo de la lectura de su grado de comprensión. Al final de cada oración, el alumno pone un signo (+) si ha entendido, un signo (?) si ha entendido parcialmente y un signo (-) si no ha entendido. En estos dos últimos casos puede optar por la relectura de la oración o bien esperar a terminar la lectura y volver sobre ella. Además, irá subrayando las palabras o expresiones que no entienda bien.

2. Tomar notas

Cuando tomamos notas estamos leyendo de forma activa y ese es el principal valor de esta actividad. No se debe ser muy exigente en cuanto a la calidad de las anotaciones, pues cumplen una función para el lector y, por lo tanto, no debe extrañar que a veces sean crípticas para otra persona.

3. Visualizar la lectura

Se trata de visualizar lo que se está leyendo, como si estuviésemos viendo una película. De esta forma se mantiene la atención más fácilmente y se facilita el paso de las palabras a las imágenes mentales. Después, los lectores adolescentes no tendrán dificultades para realizar un cómic con la historia que han leído. Si se trabaja en grupo, puede ser muy interesante dividir la clase en dos. Mientras la mitad lee el texto a la vez de forma lenta y clara, la otra mitad escucha con los ojos cerrados. Una vez terminada la lectura es el momento de una puesta en común, que será muy enriquecedora para los alumnos porque habrán descubierto el valor de la imagen para facilitar la comprensión de la lectura.

Actividades para trabajar los conocimientos previos

Ayudan a activar los conocimientos previos del alumno, necesarios para comprender el texto, y despiertan su motivación para leer el texto propuesto.

1. Técnica del listado

Antes de leer el texto, los alumnos hacen una lista con sus ideas sobre el tema. Por ejemplo, a la hora de leer un texto que trate sobre si hay que disimular o no para facilitar la convivencia, los alumnos podrían completar (individualmente o en grupos) estos cuadros.

CONVIVENCIA

Cosas que facilitan la convivencia. Cosas que dificultan la convivencia

DISIMULAR

Razones a favor Razones en contra

2. La discusión antes de la lectura

El profesor plantea una discusión dirigida que pretende sacar a la luz las ideas y experiencias más relevantes para la comprensión de determinado texto. Lógicamente, esta discusión debe ser debidamente guiada por el profesor con el fin de que las ideas expuestas sean relevantes para entender el texto que se va a leer. Puede plantearse de forma complementaria a la actividad anterior.

Actividades para descubrir la estructura del texto

Estas actividades pretenden favorecer un tipo de lectura global y permiten al lector hacerse una idea aproximada de la estructura y del contenido de la lectura.

1. Una mirada panorámica al texto

Consiste en leer el inicio del párrafo, algo del medio y el final del mismo, de tal forma que se pueda «escanear» mentalmente el texto en pocos minutos. Es un buen procedimiento para acercarnos al texto y formarnos una primera idea de su contenido.

2. Buscar los verbos que aparecen en el texto

Es una variante de la anterior propuesta. Consiste en localizar los verbos y desplazar la vista hacia la izquierda y la derecha de los mismos. De esta forma

se obtiene, al término de la lectura, una idea aproximada del contenido del texto. Si los alumnos en vez de hacer mentalmente esta actividad escriben los verbos, es posible reconstruir el texto a partir de las acciones. Por ejemplo, un alumno lee el verbo y otro tiene que recordar quién realizó la acción y completar el predicado con los complementos.

3. Empezar a leer por el final

En muchas lecturas sabiendo el final es más fácil interpretar el principio y el medio del texto. Esta actividad consiste precisamente en buscar el final para interpretar el conjunto del texto a la luz de la solución final. Se inicia la lectura y cuando el lector descubre el tema y el enfoque del mismo, lee el final para después volver al punto anterior.

Actividades para elaborar y reorganizar la información

Sirven para enseñar a los alumnos a realizar una lectura activa y a desencadenar estrategias de reelaboración y reordenación de la información del texto.

1. Técnica del «periodista»

Consiste en leer un texto para responder a las preguntas que se hacen los periodistas cuando tienen que contar una noticia: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué? Los alumnos completan un cuadro semejante a éste después de leer el texto. Para ello, segmentan la lectura en trozos que tengan un sentido completo.

Acontecimientos más importantes del relato

¿Qué? Personajes implicados

¿Quién? Circunstancias relevantes

¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?

¿Por qué?

2. Identificar el «problema»

Consiste en identificar el «problema» que plantea el texto, descubrir las dificultades y, en su caso, constatar la solución que da el autor. Muchos textos se pueden analizar con este esquema, siempre que se entienda el término «problema» en un sentido muy amplio.

Problema Dificultades Solución (explícita o implícita)

3. Representar el texto mediante «mapas conceptuales»

Mediante esta técnica los alumnos desarrollan de forma importante una serie de estrategias que les permite reelaborar y reordenar el texto atendiendo a los conceptos y sus relaciones. Además, les ayudará a discriminar la importancia relativa de las ideas, ya que para elaborar mapas conceptuales deben estructurar el contenido del texto atendiendo a la importancia jerárquica de las ideas que aparecen en el texto.

4. Reorganizar el contenido del texto atendiendo a los escenarios

Se pretende relacionar los personajes, las acciones y los escenarios de las mismas. Es muy adecuada para trabajar textos narrativos, e incluso expositivos que se desarrollan en distintos escenarios.

Escenario nº 1	Escenario nº 2	Escenario nº 3	Escenario nº
Personajes			
Acciones y sucesos			

5. Hacer preguntas sobre el texto

En vez de responder a las preguntas sobre el texto que ha hecho el profesor u otra persona, es el propio alumno quien se inventa preguntas. Se trata de intentar descubrir las preguntas importantes a las cuales pretende responder el texto. Conviene que el alumno sea sintético a la hora de buscar las preguntas; por eso conviene indicarle que plantee un máximo de cinco preguntas.

Actividades para la síntesis y la identificación de las ideas principales

Se usan para trabajar la capacidad de síntesis y la detección de las ideas importantes. Al hacer una síntesis de un texto el alumno debe diferenciar lo anecdótico de lo esencial y, en muchos casos, tiene que elaborar enunciados más genéricos que los del texto leído.

1. Recapitular progresivamente

Segmentar la lectura en tres partes. Al final de la primera, el lector recapitula (mental u oralmente) y continúa con la segunda y vuelve a recapitular la primera y la segunda partes. Se inicia la tercera y al término de la misma se recapitula todo el texto. Suele ser útil contar con un magnetófono. Si se hace en grupos de tres personas, cada una de ellas recapitula su parte correspondiente.

2. Eliminar las partes poco relevantes del texto

Una vez leído el texto detenidamente, se hace una segunda lectura quitando la información innecesaria para entender el argumento del texto. Una vez hecha la «poda», se crea un resumen reelaborando las oraciones escribiendo otras más genéricas.

3. Titular párrafos

Buscar la idea matriz de cada párrafo. Debe buscarse una idea que abarque el conjunto del contenido. Prácticamente se puede hacer de distintas maneras: escribir el título con lápiz de punta fina en el espacio en blanco entre párrafos o en un lateral a modo de «ladillo»; es posible, también, no escribir en el texto y apuntar en hoja aparte, etc. Es importante constatar que el título inventado funciona como un paraguas que cubre las distintas proposiciones del párrafo, o al menos, las más relevantes.

4. Subrayado y esquema

Tal vez sean las técnicas más aplicadas y sobre las que se han escrito más manuales, además de ser objeto de múltiples cursos y seminarios, no sólo en el mundo académico sino también en el sector empresarial. Se podría decir que

son unas técnicas universales. Por su eficacia probada y simplicidad formal (no así en la práctica), se incluyen aquí también como una propuesta más que se puede utilizar para aprender a leer comprensivamente.

TALLERES

EL ORIGEN DE INTERNET

Con Internet podemos comunicarnos con cualquier parte del mundo. También con el teléfono podemos hablar con cualquier persona del mundo cuando hacemos una llamada telefónica. Internet funciona igual que el teléfono, se utilizan un conjunto de ordenadores conectados unos con otros y gracias al teléfono lleva la información de un lugar a otro lugar.

Pero internet empezó con un proyecto militar en Estados Unidos, los militares querían que varios ordenadores colocados en lugares diferentes se pudieran comunicar. Entonces los militares conectaron los ordenadores por si algún día había una guerra para que las comunicaciones entre los diferentes ordenadores no pudieran pararse. Estos ordenadores funcionaban así: el ordenador tiene una información y la separa en informaciones más pequeñas. Esa información tiene que ir por el cable y encontrar el camino hasta llegar al ordenador final, con el que se quiere conectar.

Es igual que el teléfono, nosotros marcamos un número para hablar con alguien y el teléfono busca el camino por el cable, hasta que encuentra el número de teléfono que hemos marcado.

Pero este experimento de ordenadores no tuvo mucho interés y los militares lo dejaron.

Pasó el tiempo y entonces las Universidades de Estados Unidos empezaron a utilizar el ordenador e internet para enseñar a sus alumnos, la gente vio que con los ordenadores e internet podíamos conocer muchas cosas.

Ahora casi todas las personas tenemos internet en casa.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quién empezó el proyecto que hoy conocemos como Internet?
 - Los universitarios de Estados Unidos
 - Los militares de Estados Unidos
 - Las personas de Estados Unidos en general
2. ¿A qué otro aparato que sirve para la comunicación se parece Internet?
A la televisión A la radio Al teléfono
3. Completa las siguientes frases:
 - Internet es un medio con el que podemos _____ con _____ del mundo.
 - Internet funciona igual que el _____, también utiliza ordenadores _____ unos con otros.
 - Su origen comienza en un proyecto _____ de Estados Unidos.
4. El experimento fue:
 - Abandonado por los estudiantes y recogido por los militares
 - Abandonado por militares y universitarios
 - Abandonado por los militares y recogido por la universidad
 - El conjunto de ordenadores estaba:
 - Desconectadas totalmente
 - Conectadas solo las pares
 - Conectadas unas a otras
5. Escribe frases con las siguientes palabras:
 - Militar- Internet

 - Teléfono – Internet

 - Universidad – Internet

6. Los ordenadores cuando estaban funcionando debían:
 - Recopilar información
 - Dividir la información
 - Informarse

7. Los ordenadores tienen que estar:

- Todos juntos
- En lugares diferentes
- En mi casa

LOS INSTRUMENTOS MUSICALES

Los instrumentos musicales son objetos capaces de producir sonidos. Pero no todos los objetos que producen sonidos son instrumentos musicales. Para que un objeto que produzca sonido sea considerado instrumento musical debe de estar fabricado para construir (tocar) música o bien puede ayudar a una creación musical

Los instrumentos musicales están contruidos de muchas formas y con muchos materiales, por eso los instrumentos musicales se clasifican en familias.

Familia de instrumentos musicales de cuerda

También llamados cordófonos. Son todos los instrumentos musicales que producen sonidos con cuerdas, por ejemplo la guitarra, el violín, el piano (cuerdas que se golpean). Estos instrumentos musicales están formados por una parte hueca que se llama caja de resonancia, sobre la cual se encuentran las cuerdas. Para producir el sonido se pueden pellizcar las cuerdas o bien golpearlas o frotarlas con un arco, como en el caso del violín.

Familia de instrumentos musicales de viento

También llamados aerófonos. Son los instrumentos musicales que producen el sonido cuando el aire vibra dentro de ellos, para ello hay que soplar por la boquilla.

Los instrumentos de viento pueden ser de madera o de meta, según el material con que estén hechos y según el carácter que tenga su sonido.

Instrumentos de viento y de metal son la trompeta, el trombón, la trompa y la tuba. Instrumentos de madera son el clarinete, el oboe, y aunque está hecha de

metal, la flauta está considerada como instrumento de madera por su suavidad en el sonido.

Familia de instrumentos musicales de percusión

Son los instrumentos musicales que producen el sonido cuando son golpeados. También hay varias familias según el instrumento este hecho de madera, metal o membranas. Los tambores y bombos pertenecen a las membranas, los platillos al metal y las claves a la madera. Hay muchísimos instrumentos de percusión.

RESPONDER

1.- Escribe verdadero (V) o falso (F), según corresponda:

- Todo lo que haga ruido puede ser considerado Instrumento musical
- Los instrumentos de percusión se soplan
- El piano es un instrumento de viento
- El piano es un instrumento de percusión
- El piano es un instrumento de cuerda

2.- Completa las frases:

.- Los instrumentos de viento producen el _____ cuándo el _____ vibra dentro de ellos.

.- Las familias de los instrumentos de viento son _____ y _____.

.- La flauta es un instrumento de _____ por el carácter de su sonido, aunque está fabricada con _____.

3.- Escribe frases con:

- Cuerda – Violín _____
- Viento – Madera _____
- Sonido – Percusión _____

4.- Señala en instrumento equivocado.

- | | | |
|-----------|---------------|-------------|
| • VIOLIN | - VIOLONCELLO | - TROMPETA |
| • CLAVES | - FLAUTA | - TAMBOR |
| • PANDERO | - TAMBOR | - TRIANGULO |
| • TROMBON | - TUBA | - FLAUTA |
| • ARPA | - OBOE | - GUITARRA |

5.- Une con flechas los elementos de la izquierda con los de la derecha:

TROMPETA -

TROMBON -

FLAUTA -

- MADERA

TUBA -

- METAL

CLARINETE -

FAGOT -

TROMPA -

6.- Encuentra 5 instrumentos de cuerda.

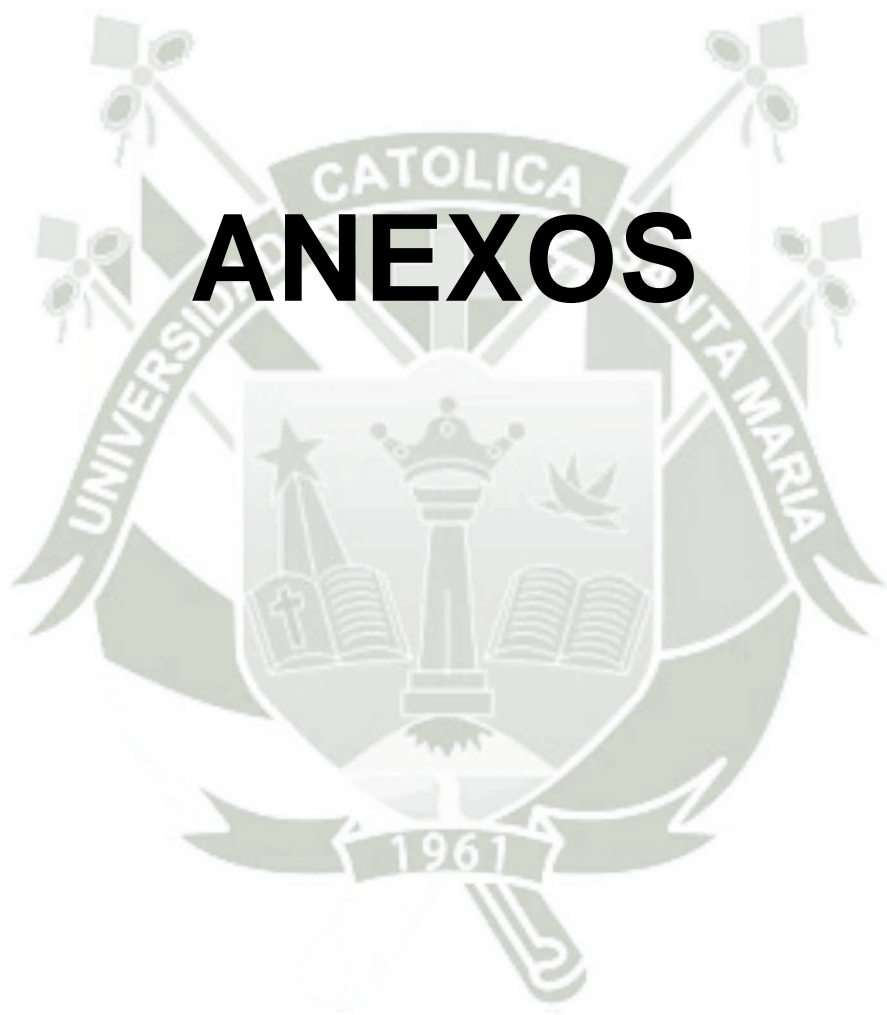
A S D E F G H Z X C V
R E T O E N D V O S A

P A T A T A P I A N O

A E I O U R O F G E O

S K J H U Y T L W I L

ANEXOS



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



RELACIÓN DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE, EN LOS ALUMNOS DE LA CARRERA PROFESIONAL DE
ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD
DE CUSCO, 2012

Proyecto de tesis presentada por la Magíster:
NELLY VALDEZ ADUVIRI

Para obtener el Grado Académico de:
DOCTOR EN EDUCACIÓN

AREQUIPA - PERÚ
2014

I. PREÁMBULO

El presente estudio tiene por finalidad conocer la relación existente entre el desempeño docente de los catedráticos que regentan las asignaturas de formación en las Carreras Profesionales de Estomatología de las universidades de la Región Cusco, con la calidad de aprendizajes que alcanzan los estudiantes. Estableciendo un análisis valorativo y la incidencia en el desarrollo del perfil profesional de acuerdo a las demandas de la sociedad; así como formular recomendaciones que permitan mejorar la práctica pedagógica de los docentes.

La crisis de la educación peruana en todos sus niveles y modalidades tiene origen en diferentes factores, una de ellas corresponde a la baja calidad de la enseñanza en la mayoría de las universidades, este caso motivo de estudio.

Los insuficientes recursos económicos públicos es un factor determinante que limita mejorar los logros educacionales, sumados a estos la precaria formación y condición laboral de los docentes universitarios en particular y los aún bajos niveles de conciencia de su tarea formadora constituyen serios limitantes para una formación profesional de calidad.

El desempeño docente a nivel universitario se caracteriza por cátedras expositivas, interacciones verticales, escaso uso de medios y materiales educativos, falta de innovaciones en las sesiones de clase, escasa socialización entre docentes, existencia de grupos antagónicos, prácticas de trabajo individualizado, egoísmo y en definitiva falta de identidad institucional. Tradicionalmente, en el contexto de las aulas universitarias, el modelo de enseñanza-aprendizaje predominante ha sido el que contempla la función del profesor como transmisor de contenidos y la de los estudiantes como receptores pasivos y han de reproducir fielmente en las situaciones de evaluación.

Por otra parte, la calidad de aprendizaje a nivel de estudiantes se caracteriza por el escaso nivel de desarrollo de capacidades de: análisis y síntesis, para aprender, resolver problemas, aplicar los conocimientos a la práctica, adaptarse a nuevas situaciones, preocuparse por la calidad de sus

aprendizajes, gestionar la información, trabajar en forma autónoma, organizar y trabajar en equipo.

II PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 ENUNCIADO DEL PROBLEMA

Relación del Nivel de Comprensión Lectora y Estrategias de Aprendizaje, en los alumnos de la Carrera Profesional de Odontología de la Universidad San Antonio Abad de Cusco, 2014.

1.2 DESCRIPCION DEL PROBLEMA

1.2.1 Campo, área y línea de acción

Campo: Ciencias de la Educación.

Área: Educación Superior.

Línea: Estrategias de Aprendizaje y Comprensión Lectora.

1.2.2 Análisis de Variables

Primera Variable

Estrategias de Aprendizaje

Segunda Variable

Comprensión Lectora

1.2.3 Operacionalización de variables

Variable	Definición Operacional	Indicadores	Subindicadores	Items, Instrumento
Comprensión Lectora	Es entender el significado o contenido proposicional de los enunciados de un texto.	Comprensión lectora Complementaria	Primer Nivel: Independiente Se realiza la comprensión lectora con fluidez y precisión, entiende la estructura total del texto.	Nivel Excelente: Puntajes de 90% a 100% Nivel Bueno: Puntajes de 75% a 85%
			Segundo Nivel: Dependiente El sujeto no maneja el texto independientemente, requiere de apoyo pedagógico específico para este tipo de textos. Puede haber una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que no se han comprendido o	Nivel Regular: Por encima del 58% Nivel Bajo: Por debajo del 57%
			Comprensión Lectora Básica	Tercer Nivel: Deficitario. Tiene un nivel de comprensión lectora básica, para efectos de la investigación.

Fuente: Raúl Gonzáles Moreyra (1996)¹⁴

¹⁴ GONZALES MOREYRA, Raúl. Lectoescritura : Aspecto Cognitivos y Psicolinguísticos. Lima 1998, pág. 29-31.

Variable	Definición Operacional	Indicadores	Subindicadores		Ítems, Instrumento
Estrategias de Aprendizaje	Procesos o actividades mentales deliberadas, intencionales, es decir concientes.	Escala I: Estrategias de Adquisición de la Información	1	Repaso en voz alta	Ítems 13-14-16-19
			2	Repaso mental	Ítems: 4-15-17-18
			3	Subrayado lineal	Ítems: 5-8
			4	Exploración	Ítems: 1-3-11
			5	Subrayado idiosincrático	Ítems: 6-7-10
			6	Repaso Reiterado	Ítems: 12-20
			7	Epigrafiado	Ítems: 2-9
		Escala II: Estrategias de Codificación de la Información	1	Agrupamientos	Ítems: 30-32-33-34-42
			2	Nemotecnias	Ítems: 43-44-45-46
			3	Aplicaciones	Ítems: 6-7-16-17-18-19
			4	Autopreguntas.	Ítems: 21-22-23-27-28
			5	Relaciones Intracontenido	Ítems: 3-4-5-29
			6	Diagramas	Ítems:1-2-3-40-41
			7	Mapas Conceptuales	Ítems:38-39
			8	Secuencias	Ítems:35-36
			9	Imágenes	Ítems:11-12-13
			10	Relaciones Compartidas	Ítems:8-9-10
			11	Paráfrasis	Ítems:20-24-25-26
			12	Metáforas	Ítems:14-15

Fuente: Román Sánchez y Gallego Rico (1993) ¹⁵

¹⁵ ROMAN SANCHEZ J. Escala de Estrategias de Aprendizaje. TEA Ediciones, S.A Madrid, 1994, pág. 35-38.

Variable	Definición Operacional	Indicadores	Subindicadores		Ítems, Instrumento
Estrategias de Aprendizaje	Procesos o actividades mentales deliberadas, intencionales, es decir consientes.	Escala III: Estrategias de Recuperación de la información	1	Búsqueda de Indicios	Ítems:5-6-7-8-9
			2	Búsqueda de Codificaciones	Ítems:1-2-3-4-10
			3	Planificación de respuesta	Ítems:11-12-14-17-18
			4	Respuesta Escrita	Ítems:13-15-16
		Escala IV: Estrategias de Apoyo al Procesamiento	1	Autoconocimiento	Ítems: 1-2-3-4-5-6-7-
			2	Motivación Intrínseca/Extrínseca	Ítems:31-32-33-34
			3	Interacciones Sociales	Ítems:25-27-28-29
			4	Automanejo Regulación Evaluación	Ítems: 8-9-14-15-16-17
			5	Autoinstrucciones	Ítems:18-20-21-26-30
			6	Auto manejo-planificación	Ítems:10-11-12-13
			7	Contradistractoras	Ítems:22-23-24
			8	Motivación de Escape	Ítems:35
			9	Autocontrol	Ítems:19

Fuente: Román Sánchez y Gallego Rico (1993)

CUADRO DE COHERENCIA

PREGUNTA	RESPUESTA HIPOTESIS	OBJETIVOS	MARCO TEORICO	CAMPO OBSERVACIONAL
¿Cual es la relación del Nivel de Comprensión Lectora y Estrategias de Aprendizaje, en los alumnos de la Carrera Profesional de la Odontología de la Universidad San Antonio Abad de Cusco, 2014	Existe una relación positiva entre el nivel de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje, en los alumnos de la carrera profesional de Odontología de la Universidad San Antonio Abad de Cusco.	Determinar la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de Aprendizaje, en los alumnos de la Carrera Profesional de Odontología de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco.	Comprension Lectora, Estrategias de Aprendizaje.	Alumnos de la Carrera Profesional de Odontología de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco.

1.2.4. INTERROGANTES BÁSICAS

- 1.- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los alumnos de la carrera profesional de odontología de la universidad nacional San Antonio abad de Cusco?
- 2.- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje, en los alumnos de la carrera profesional de odontología de la universidad nacional San Antonio abad de Cusco?
- 3.- ¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en los alumnos de la carrera profesional de odontología de la universidad nacional San Antonio abad de Cusco?

1.2.5 TIPOS Y NIVEL DEL PROBLEMA

Tipo: De Campo

Nivel: Descriptivo Relacional

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Razón Personal.- La investigación se justifica en la medida que puede significar un antecedente de valor para estimular y orientar a nuestros alumnos aquellos procesos que les permitan establecer las conexiones para comprender un texto, tanto su retención y recuerdo implican la utilización de distintas estrategias con la finalidad de aprender de la información que se les entrega, es decir que sean capaces de construir en sus memorias representaciones coherentemente conectadas.

Validez Social.-ha surgido la necesidad de realizar esta investigación para identificar cómo está la situación de los estudiantes universitarios, en qué nivel de comprensión lectora se encuentran y que estrategias de aprendizaje utilizan para procesar la información, conocer cuáles son las características de la lectura que realiza de determinados textos, que tipo de interferencias elabora

para construir sus significados y cuáles son sus dificultades a los que se enfrenta para comprenderlos y para dar cuenta de esto mediante respuestas a ciertas preguntas.

Es normal que cada estrategia de aprendizaje se utilice con mayor o menor frecuencia, algunos quizás no la hayan empleado nunca, en cambio otras muchísimas veces, esta frecuencia es precisamente lo que queremos conocer.

Factibilidad.-También realizar esta investigación es factible, se cuenta con la población universitaria, existen los instrumentos para medir las variables y la metodología a seguir conduce a dar respuesta al problema.

Científica.- Esta investigación primero va medir de que manera el alumno aplica las estrategias de aprendizaje en su comprensión lectora, podemos afirmar que si la lectura implica una relación en el que interactúan texto y lector, entonces la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental del texto, cuánto es el conocimiento previo respecto al tema mayor será la posibilidad que conozca las palabras relevantes y que construya modelos de significado correctos, en el sentido de una aproximación a lo que el escritor quiso transmitir.

En segundo lugar esta investigación va permitir que se establezcan bases para tomar decisiones actualizadas que permitan la reorientación, desde el punto de vista metodológico, del proceso enseñanza aprendizaje de la lectura.

Actualidad.- estos resultados se pueden iniciar otras investigaciones que contribuyan a la formación general del universitario que tenga una posición crítica frente al saber y la realidad, no solo como un modo de realización personal, sino como el aporte que la sociedad requiere para su continua superación.

Académica.- La utilización de los resultados puede servir para organizar sesiones de información/ discusión con los alumnos, que podrían ser consideradas como sesiones de reflexión sobre las estrategias que cada estudiante aplica, otra utilización puede estar orientada para realizar intervenciones correctivas u optimizadoras sobre comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Definición de comprensión lectora

Bofarull (2001), define la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual la persona que lee intenta alcanzar los diferentes objetivos que guían su lectura y que le permiten interpretar el texto, construir un significado, en función del objetivo que se haya propuesto.¹⁶

Gonzáles (1996), señala que la comprensión es entender el significado o contenido proporcional de los enunciados de un texto. Donde ha identificado tres estrategias en la ejecución lectura, que lo considera como estrategias subléxicas, léxicas y supraléxica.

Una primera estrategia es la subléxica, señala a Smith quien considera como doblemente mediada porque el sujeto para llegar al significado procede identificando el valor fonético de las agrupaciones de letras, es decir deletrea o silabea generalmente para lograr alcanzar la decodificación sin comprensión, esta estrategia carga mucho la memoria de corto plazo y dificulta si es que no lo impide, la comprensión. Es una estrategia que aplican los niños en sus primeras aproximaciones lectoras o los adultos alfabetizados tardíamente o las personas con dificultades disléxicas.

¹⁶ BORAFULL, T. Comprensión lectora, Editorial laboratorio Educativo. Primera Edición Venezuela, 2001, pág. 105-108.

La segunda estrategia, la que denomina léxica, procesa en paralelo las letras como rasgos instintivos de la palabra escrita en una sola fijación globalizada, el sujeto al aplicar esta estrategia mejora su comprensión lectora, pero aún sobrecarga su memoria de corto plazo, pues procesa unidad por unidad léxica, lo que permite sólo una lectura de comprensión literal, totalmente apegada al discurso textual y a poca velocidad. Manifiesta que para Smith esta estrategia es mediata simple porque el sujeto pasa de la palabra al significado.

La tercera estrategia supraléxica, y para Smith inmediata, en esta estrategia el lector avanza anticipando los significados de las palabras, las fijaciones sobre el texto son segmentarías y de control, lo que permite alcanzar por la naturaleza misma de la estrategia una comprensión inferencial, es decir la marcha lectora que anticipa los significados es en sí misma una compleja red de inferencias que se despliegan a partir de los primeros indicios semánticos de la lectura, rótulos y oraciones iniciales.

Gonzáles (1996), también refiere que en la literatura sobre la lectura aparecen como productos de la actividad lectora la decodificación y la comprensión. La decodificación es el desciframiento de la letra impresa, es decir la puesta en correspondencia operacional de la pauta gráfica de la palabra con la pauta fonológica en un proceso a nivel de significantes, puede ser de dos tipos: por recodificación en la que se tantea la pronunciación para acceder al patrón sonoro de la palabra y de ahí su significado o un mejor nivel de competencia, puede ser por emparejamiento directo en la que el patrón visual activa directamente el significado sintáctico semántico de la palabra en la memoria a largo plazo.

La decodificación es el proceso que debe automatizarse en la lectura y sirve de base a la comprensión textual. Hay que tener en cuenta que la decodificación es léxica, mientras que la comprensión es textual.

La comprensión es entender el significado o contenido proposicional de los enunciados u oraciones de un texto. Puede ser literal o inferencial. En la comprensión literal se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto. En cambio en la comprensión inferencial, el nivel superior de la comprensión lectora, el pensamiento proposicional se apoya en la comprensión literal, pero la desborda. Pueden reducirse a tres niveles jerarquizados de desbordamiento inferencial: interpretación proposicional, reestructuración proposicional e implicación proposicional.

Gonzáles (1996), citando a Luria (1979), señala que en la interpretación proposicional el lector apunta a la explicitación de contenido subtextuales aludidos por el enunciado, como sucede cuando se comprende un proverbio, un refrán, una metáfora o también cuando se traslada un problema enunciado verbalmente o una ecuación matemática.¹⁷

Gonzáles (1996), refiriendo a Dijk (1998), manifiesta que en la reestructuración proposicional se reordena los contenidos proposicionales a través de procesos de comparación, selección, eliminación, jerarquización y condensación proposicional que generan una macrocomposición, que es un breve resumen provisional constituido por la macroestructura, idea central y las macroposiciones, ideas generales relevantes relacionadas con la macroestructura, que guía el procesamiento del texto total.¹⁸

La interpretación proposicional apunta al procesamiento de las oraciones y la reestructuración proposicional es condición de la comprensión profunda de un texto, la comprensión inferencial.

En la implicación proposicional, el lector establece consecuencias, efectos derivaciones y relaciones causales no explícitas en el texto, pero

¹⁷ LURIA A. Conciencia y Lenguaje, Editorial Pablo del Río, Perú 1979, pág. 135-145.

¹⁸ DIJK HARDY T. Aprendizaje y Cognición. Editorial Hall, INC Madrid, 1998, pág. 184-187.

que se desprenden de él. Se ha distinguido entre implicaciones lógicas con independencia del contexto e implicaciones psicolinguísticas dependientes del contexto.

Solé (1996), autora de referencia obligada en artículos sobre expresión y sobre comprensión, señala que en la comprensión de un texto intervienen estrategias combinadas, la elaboración de una síntesis o resumen, requiere la identificación de objetivos claros de lectura.¹⁹

Vidal (2001), Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia, sostiene que durante la lectura de un texto, el lector conecta y sintetiza ideas del texto, evoca ideas de su conocimiento previo y elabora nuevas ideas. El resultado de estos procesos es la construcción de una red o representación mental jerarquizada de ideas.²⁰

Bofarull (2001), manifiesta que el modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje nos propone una concepción interactiva de la lectura. Así se habla de lector activo, que procesa la información que lee. Desde este modelo podemos definir la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual la persona que lee intenta alcanzar los diferentes objetivos que guían su lectura y que le permitan interpretar el texto, construir un significado, en función del objetivo que se haya propuesto.

El proceso de interacción entre el lector y el texto, la persona que lee pone en juego una serie de elementos, la información que facilita el texto, el contexto y los conocimientos previos que el lector posee. A partir de todos estos elementos, el lector hará predicciones, las verificará y elaborará otras nuevas hasta llegar a la comprensión del texto.

¹⁹ SOLE Isabel, Leer, Lectura y Comprensión: ¿Hemos hablado siempre de los mismo?, Artículos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Venezuela 2001, pág. 234-238.

²⁰ VIDAL N. Estrategias de Aprendizaje, Tercera Edición Pretince Hall, México 2001, pág. 138-141.

En la lectura, los procesos de nivel superior, son aquellos que se relacionan con la comprensión de la lectura y se consideran metacognitivos. La metacognición, una definición inicial puede ser la siguiente: saber pensar implica ser consciente de los errores y tropiezos del propio pensamiento y sus expresiones; saber captar y corregir dichas fallas en el pensamiento, para hacerlo más fluido, coherente y eficiente de una manera de aprender a razonar sobre el razonamiento.

Se asume entonces que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Smith (1989), manifiesta que la lectura no solo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido. Son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no visual. Aún cuando puede haber un intercambio entre las dos, hay un límite para la cantidad de información visual que pueda manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso. Por lo tanto el uso de la información no visual es crucial en la lectura y en su comprensión.²¹

La información visual, añade el autor es la información que el cerebro recibe de lo impreso, en otras palabras es la información que va de los ojos al cerebro. El acceso a la información visual es una parte necesaria de la lectura, pero no es una condición suficiente. El conocimiento del lenguaje pertinente es parte de la información esencial para la lectura, el conocimiento de la materia de estudio, el conocimiento de la manera en

²¹ SMITH, Frank. *Comprensión de la Lectura*. Editorial Trillas, 1989, pág. 237-239.

que se debe leer, es la información que se posee detrás de los globos oculares y es la que llama información no visual.

Klingler y col. (2000), la comprensión lectora define como un proceso complejo intelectual que involucra una serie de habilidades; las dos principales se refieren al significado de las palabras y al razonamiento verbal. Aunque es difícil establecer que lleva a la buena comprensión, se ha percibido que los lectores eficientes, en términos de comprensión, comparten algunas características: pueden razonar con inferencia, pueden asimilar, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información; integran la nueva información con la ya existente en su sistema de memoria y pueden pensar más allá de los conocimientos que reciben y son capaces de seleccionar lo que es relevante y lo que no. La comprensión lectora depende en una buena medida del vocabulario; en menor medida, la experiencia previa relevante. Se dice que la comprensión lectora sucede antes y después de leer un texto. Antes al construir un puente entre lo nuevo y lo que ya se conoce y después al revisar, separar y sustentar lo leído.²²

2.2 Componentes de la comprensión lectora

En los trabajos más recientes sobre comprensión lectora se han tenido en cuenta determinados componentes de la comprensión y se ha clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica.

Catalá (2001), refiere que a partir de la taxonomía de Barret, ha considerado las siguientes dimensiones cognitivas: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio. Hay que tener en cuenta que estos significados no se dan por separado, sino que un buen lector los emplea simultáneamente conforme va leyendo y que no siempre se puede asumir que los niveles

²² KLINGLER KAUFMAN, Cynthia. Psicología Cognitiva: Estrategias en la Práctica Docente. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A, México D.F 2000, pág. 267-274.

implicados están o pueden estar ordenados jerárquicamente ya que todos ellos son necesarios a la hora de comprender un texto.²³

Entendemos por comprensión literal, el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión, aquella sobre la cual se hace más hincapié habitualmente como distinguir entre información relevante e información secundaria, saber encontrar la idea principal, identificar relaciones causa efecto, reconocer las secuencias de una acción, identificar los elementos de una comparación, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiple significado, reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, identificar sinónimos, antónimos y homófonos, dominar el vocabulario básico.

Pero también un buen proceso lector comporta la reorganización de la información recibida, sintetizándola esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma. El lector debe aprender a suprimir información trivial o redundante, incluir conjuntos de ideas de conceptos inclusivos, reorganizar la información según determinados objetivos, hacer un resumen de forma jerarquizada, clasificar según criterios dados, deducir los criterios empleados en una clasificación, reestructurar un texto esquematizándolo, interpretar un esquema dado, poner títulos que engloben el sentido de un texto, dividir un texto en partes significativas, encontrar subtítulos, reordenar cambiando el criterio temporal, causal, jerárquico, etc.

De esta manera se pueden dar estrategias de organización, que son aquellas actividades mentales que se aplican sobre la información esquematizándola, haciéndola más clara y precisa. Ordenándola lógicamente a través de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, de

²³ CATALA G. Evaluación de la Comprensión Lectora, Editorial Grao, Barcelona 2005, pág. 197-204.

doble entrada, etc., los cuales posteriormente serán la base para darles autonomía en el estudio.

La comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el componente del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o formulando mientras se va leyendo. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

Es donde el lector debe predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas según el contexto, interpretar con corrección el lenguaje figurativo, recomponer un texto variando algún hecho, prever un final diferente, etc.

El nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. De esta manera un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

2.3 Clasificación de la comprensión lectora

Existen varias clasificaciones, pero con fines del estudio, se ha tomado la siguiente clasificación, utilizada en el trabajo de investigación por Gonzales (1996) para interpretar la clasificación utilizada en la técnica Cloze.

Primer Nivel: Independiente, se realiza la comprensión lectora con fluidez y precisión. Se entiende la estructura total del texto. Puede diferenciarse en este nivel los rendimientos buenos de los rendimientos excelentes. El lector independiente comprende el texto sin necesitar apoyo pedagógico. Es un lector anónimo.

Segundo Nivel: Dependiente, el sujeto no maneja el texto independientemente, requiere de apoyo pedagógico específico para este tipo de textos. Puede haber una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que no se han comprendido o se olvidan fácilmente.

Tercer Nivel: Deficitario, el sujeto tiene serias dificultades para la comprensión del texto, no tiene prerequisites para esta lectura que carece para él de legibilidad, tiene dos niveles pésimo y malo.

2.4 Monitoreo cognitivo de la lectura

Pinzas (2003), refiere que Baker y Brown describen varias técnicas de investigación que han sido empleadas para evaluar el monitoreo cognitivo en la comprensión de la lectura, es así que señala la técnica de preguntas de comprensión, técnicas tipo cloze, informes verbales, medidas de la creencia de haber comprendido, medidas de procesamiento durante la lectura, técnica de texto inferido.²⁴

2.5 La Técnica Cloze

La mejor medida que conocemos de la comprensión lectora inferencial es el procedimiento cloze, que aplicaremos en este trabajo.

Se puede definir el cloze estándar como la elaboración de un texto al que se le ha suprimido una palabra cada cinco, con excepción de las diez primeras y diez últimas palabras del texto que se mantienen

²⁴ PINZAS J. Metacognición y Lectura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Segunda Edición, Lima 2003, pág. 199-208.

intactas. La tarea del sujeto explorado es completar el texto, identificando las palabras que han sido suprimidas.

La primera propuesta fue hecha por Taylor 1953, y es a su vez la propuesta originaria. Se explica el cloze por un cierre gestáltico. La estructura sintáctico-semántica proporciona ideas con lagunas que deben ser llenadas significativamente completando una gestalt a partir de los componentes exigentes en el campo lingüístico del texto.

El cloze exige que el sujeto movilice todos sus recursos lingüísticos. Ante la variabilidad de las palabras suprimidas, no se trata de un simple completar, sino que pone en juego la potencialidad creativa del lenguaje del sujeto en un proceso de composición controlada.

Sánchez (1994), cita a Rumelhart (1981), indica el cloze en el ámbito de entender la lectura, como la activación de procesos abajo-arriba determinados por el texto y de procesos arriba-abajo determinados por las expectativas y experiencias previas del sujeto. Esta doble activación es simultánea e interactiva y determina la comprensión lectora a partir del material impreso.²⁵

Gonzáles (1996) cita a Morles (1997), quien determina la competencia lectora por la aplicación que hace el lector de tres estrategias en la tarea lectora: procesamiento de la información, resolución de problemas y regulación de la acción. En el cloze el lector deberá procesar información redundante, deberá resolver el problema de carencia de una unidad léxica y, finalmente, monitorear y regular metacognitivamente su actividad.²⁶

El cloze es una tarea definida por un texto incompleto al que el sujeto debe cerrar inferencialmente identificando significados contextuales a la

²⁵ RUMELHART J. *Comprensión de Lectura*, Editorial Trillas, México 2005, pág. 267-274.

²⁶ MORLES A. *Comprensión de Lectura y Acción Docente*. Editorial Pirámide. Fundación Sánchez Ruiz Pérez, Madrid 1991, pág. 275-289.

información redundante depositada en él, activando sus procesos abajo-arriba y arriba-abajo, guiando una actuación lectora implicativa bajo control predominantemente textual y metacognitivo.

En esta técnica se utilizan tres tipos de textos básicos, dentro de los cuales están los textos informacionales centrados básicamente en la prosa periodística, los textos documentarios, que es la lectura con componentes gráficos y cuadros, y los textos numéricos, que exigen el reconocimiento numérico y operaciones aritméticas elementales.

Además de los textos básicos mencionados, están los textos complementarios donde se consideran tres tipos de texto, los textos científicos, de divulgación científica no especializado, los textos humanísticos, especialmente del tipo ensayo filosófico inicial, que exige una construcción ideativa racional importante y los textos literarios, donde se ha escogido trozos de escritores peruanos vivos de carácter urbano, muy conocidos.

En consecuencia se tienen seis textos, tres básicos: informacional, documentario y numérico, y tres complementarios: científico, humanístico y literario.

2.6 Definición de estrategias de aprendizaje

Monereo (1997), define las estrategias de aprendizaje como un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje. A partir de esta premisa podríamos colocar en el cajón de las estrategias de aprendizaje tópicos tan básicos en Psicología de la Educación como: capacidades y habilidades cognitivas, hábitos de trabajo intelectual, técnicas y métodos de estudio y resolución de problemas y procedimientos de aprendizaje.²⁷

²⁷ MONEREO C. Estrategias de Aprendizaje. Visor Distribuciones S.A, Madrid 2000, pág. 256-264.

También, Monereo cita a los autores como Dancerau, Weinstein y Mayer, Zimmerman y Shunk, quienes consideran las estrategias como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o utilización de información o conocimientos.²⁸

Desde su perspectiva las estrategias varían según la información sea procesada a un nivel más superficial y fonológico que son las estrategias de repetición o más profundo y semántico que los considera como estrategias de elaboración y de organización, existiendo, a parte, unas estrategias de apoyo relacionadas con los procesos motivacionales.

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar a las estrategias de aprendizaje. Sin embargo en términos generales, una gran parte de ellas coinciden.

Díaz (1998), lo define como un procedimiento que puede incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, que persigue un propósito determinado donde el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos, y que son más que los hábitos de estudio porque se realizan flexiblemente; pueden ser abiertas, también se denominan públicas o encubiertas ó privadas, son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.²⁹

La gran mayoría de autores definen las estrategias como un conjunto de actividades que se instrumentan y se llevan a cabo para alcanzar algún objetivo, plan o meta.

²⁸ SHUNK N. Comprensión de lectura, Editorial Trillas, 1989, pág. 286-295.

²⁹ DIAZ BARRIGA, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Mc. Graw-Hill Interamericana Editores, S.A México 1998, pág. 297-302.

2.6.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Existen varias clasificaciones propuestas por investigadores, desde distintos enfoques o puntos de vista.

Serra (1997), refiere que el aprendizaje de las habilidades necesarias para leer comprensivamente ha de tener como uno de los objetivos finales la capacidad de aprender autónomamente, realiza una aproximación descriptiva de las estrategias más comunes que se dan antes, durante y después de leer un determinado texto.³⁰

Es conveniente señalar, también que de todas las estrategias aquí recogidas se utilizan prácticamente de manera simultánea, por tanto la siguiente clasificación no representa necesariamente, ni su ordenación temporal, ni su jerarquía. Tampoco pueden ser consideradas de igual rango, ya que algunos implican procesos más generales y amplios como decodificación, atención, etc., mientras que otras se ciñen exclusivamente al proceso lector en sí mismo.

Decodificar con fluidez, no es posible avanzar en la lectura sin interpretar los símbolos arbitrarios de cada lengua. Si la decodificación es muy lenta o dificultosa, ésta exigirá un alto grado de esfuerzo que puede llevar al alumno a perder el significado global de lo que lee. Es importante que el alumno decodifique con seguridad, fiabilidad y fluidez.

Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica, una sola palabra por su significado o por su situación en una frase, pudo cambiar la interpretación de un texto. Es conveniente, insistir en la necesidad de hacer dudar al alumno delante de determinadas palabras y términos, giros, frases hechas, etc. poco conocidos y ayudarlo a buscar la aceptación correcta dentro del texto.

³⁰ SERRA Y. Comprensión de la Lectura. Editorial Trillas. 1997, pág. 184.195.

Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y con lo que le dicta el sentido común, los alumnos deben tener una actitud crítica delante del texto, deben aprender a confrontar la información que reciben del mismo con la que ellos ya poseen o que adquieren en su entorno. Deben poder distinguir aquello que es cierto de lo que es falso, inexacto de lo que es exacto.

Distinguir aquello que es fundamental de aquello que es poco relevante o poco pertinente con relación a los objetivos de lectura. Construir el significado global, el alumno una vez reconocidas las ideas principales y complementarias, ha de poder jerarquizarlas y resumirlas. Elaborar y probar inferencias de tipo diferente, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Los conocimientos previos sobre una organización retórica favorece que la pueda profundizar en un texto determinado, es decir, en su comprensión. Distinguir la estructura de una carta, de un relato o un diálogo, ayuda al alumno a activar sus conocimientos referidos a las características gráficas, formales y lingüísticas del texto, pudiendo así codificar la información textual dentro de las características del esquema activado, distribuyendo los contenidos en la misma. Posteriormente puede utilizar este mismo esquema organizativo como un plano para recordar la información cuando le sea necesaria.

La atención concentrada es fundamental para que las relaciones interactivas sean factibles. Si falta atención, el alumno puede desconectarse del proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario por tanto, activarlo en cualquiera de los momentos de la lectura. Se deben reconocer los objetivos de la lectura: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué he de leer? Activar los conocimientos previos pertinentes, también evaluar y controlar si se va produciendo la comprensión de lo leído y autorregular la actividad lectora partiendo de la revisión de la propia actividad y de la recapitulación de lo leído.

Los principales procesos cognitivos de procesamiento de información son la adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación, las estrategias cognitivas de aprendizaje o estrategias de procesamiento pueden ser definidas como secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

En cambio Beltrán, y otros sostienen que existen las estrategias atencionales: que son las de fragmentación, combinación y exploración. Estrategias de codificación: que son las de repetición donde se enumera y se toma notas; de elaboración, de frases y analogías; de organización, donde se categoriza, ideas principales; de recuperación, asociar o formar imágenes. Estrategias metacognitivas, conocimiento del conocimiento puede ser declarativo o procedimental, y control ejecutivo que incluye evaluación, planificación y regulación y las Estrategias Afectivas, que trata de la reducción de la ansiedad.³¹

Este autor, estima por conveniente clasificar las estrategias en: estrategias afectivas que se refieren a las destrezas o habilidades de manejo a sí mismo, que permiten al sujeto gobernar sus propios procesos, contenidos y afectos, siguiendo un conjunto de procedimientos que facilitan el logro del objetivo. Son muy importantes en el manejo de las emociones, sentimientos y actitudes, en el control de la motivación para el aprendizaje, en la reducción de la ansiedad a lo nuevo y a las evaluaciones y en las atribuciones del éxito o fracaso de los propios aprendizajes.

Estrategias cognitivas, que son aquellas que permiten adquirir, elaborar, organizar y utilizar adecuadamente la información. Actúan sobre los procesos de atención, memoria, pensamiento y lenguaje, se dividen en estrategias de procesamiento y de ejecución. Las de procesamiento

³¹ BELTRAN R. La Formación Integral del Profesional Universitario, Mundo Odontológico. Año 1, N° 5, Lima 1993, pág. 302-307.

incluyen las estrategias atencionales, de elaboración verbal, de elaboración mediante imágenes y de interferencia. Las de ejecución permiten recuperar y utilizar información ya almacenada, de modo que el sujeto pueda emitir respuestas que demuestran el dominio de lo que ha aprendido y le sirvan para resolver problemas.

Díaz (1998), señala que la propuesta más acertada es la de los autores Pozo y Alonso, donde clasifican las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.³²

- a) Las estrategias de recirculación de la información, se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz. Dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje al pie de la letra de la información. La estrategia básica es el repaso, el cual consiste en repetir una y otra vez la información que se ha de aprender a la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria a largo plazo.
- b) Las estrategias de elaboración, suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser de dos tipos: simple y compleja, la diferencia entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración.
- c) Las estrategias de organización de la información, permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información, explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información

³² DIAZ BARRIGA F. y HERNANDEZ ROJAS G. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Mc. Graw-Hill, Interamericana Editores, S.A México 1998, pág. 303-310.

y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz.

- d) Las estrategias de recuperación de la información las cuales son aquellas que permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo y se denomina episódica o semántica.

2.6.2 Descripción de las escalas de estrategias de aprendizaje

Son escalas de Estrategia de aprendizaje ACRA: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo. Son instrumentos de medida, aplicados por psicólogos profesionales y la utilización en investigación por psicólogos académicos, que permiten delimitar conceptual y operativamente mejor las estrategias cognitivas de procesamiento de información que utilizan los estudiantes.

A partir de los conocimientos disponibles sobre tales procesos cognitivos, se pueden deducir estrategias de procesamiento o estrategias cognitivas para su manipulación, control y dirección. Es decir, procedimientos que permitan optimizar, enseñar, prevenir y/o corregir su adecuado funcionamiento. Estos procedimientos mentales o estrategias de manejo, a las que suele denominarse microestrategias, tácticas de aprendizaje, estrategias de estudio.

Es posible identificar mediante la aplicación de las Escalas de Estrategias de aprendizaje, el nivel de procesamiento con las que habitualmente un estudiante lleva a cabo sus tareas de aprendizaje; aquél puede ir desde un procesamiento superficial hasta un procesamiento profundo, esencialmente dirigido al significado, a la comprensión de la información.

I. Escala de estrategias de adquisición de información

Román (1994), señala según el modelo de Atkinson y Shiffrin, que el primer paso para adquirir información es atender. Parece que los procesos atencionales, son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. A continuación, una vez atendida, lo más probable es que pongan en marcha los procesos de repetición, encargados de llevar la información transformarla y transportarla, junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la memoria de corto plazo. En el ámbito de la adquisición se han venido constatando dos tipos de estrategias de procesamiento que favorecen el control o dirección de la atención, y aquellas que optimizan los procesos de repetición.

Según este autor se tiene:

A. Estrategias atencionales

La enseñanza aprendizaje de éstas se dirige a favorecer los procesos Atencionales y, mediante ellos, el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Dentro de las Atencionales se distinguen las de exploración y las de fragmentación.

Se recomienda utilizar estrategias de exploración cuando la base de conocimientos, previo sobre el material verbal que se haya que aprender sea grande, cuando las metas u objetivos no sean claros, o cuando el material verbal disponible para el estudio no esté bien organizado. La táctica de estudio consiste en leer superficial y/o intermitentemente todo el material verbal, centrándose solo en aquellos aspectos que cada estudiante hipotetice o discrimine como relevantes.

En cambio es aconsejable utilizar estrategias de fragmentación cuando los conocimientos previos acerca del tema objeto del aprendizaje sea pobre, cuando las metas u objetivos estén claros, y cuando el material

de trabajo esté bien organizado. Son tácticas de fragmentación identificadas por la escala según los resultados del análisis factorial.

- a) Subrayado, lineal y/o subrayado idiosincrásico, del término o conjunto de términos que en cada párrafo o párrafos se consideren más relevantes.

- b) Epigrafiado de aquellos cuerpos de conocimientos que no tengan este tipo de indicadores en el libro o artículo. Un resultado claro de la fragmentación del texto mediante estas tácticas es el descubrimiento de su sentido lógico y psicológico.

B. Estrategias de repetición

Dentro del esquema general de procesamiento, la repetición tiene la función de hacer durar y/o hacer posible y facilitar el paso de la información a la memoria a largo plazo.

Se emplean tales estrategias para repasar una y otra vez el material verbal a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo y utilizando simultáneamente los receptores más variados: vista, oído, sinestesia-motriz, boca y/o mente. La escala identifica operativamente tres tácticas de repetición: repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado.

II. Escala de estrategias de codificación de información.

El paso de la información de la memoria a corto plazo a la memoria de largo plazo requiere activar procesos de codificación. La elaboración y la organización más sofisticada de la información, conectan ésta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias que, constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos.

Codificar en general es traducir a un código. El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento, más o menos

profundos y de acuerdo a éstos se aproxima más o menos a la comprensión, al significado. Se han venido reconociendo estrategias de codificación en el uso de:

Nemotecnias, en las cuales la forma de representación del conocimiento es predominantemente verbal y pocas veces icónica, elaboraciones de diverso tipo, organizaciones de la información. Los tres grupos de estrategias precisan de más tiempo de esfuerzo, pueden hacer que la información almacenada a largo plazo.

Román (1994), manifiesta que se han venido reconociendo estrategias de codificación en el uso de nemotecnias, en las cuales la forma de representación del conocimiento es predominantemente verbal y pocas veces icónica, son elaboraciones y organizaciones de la información.

C. Estrategias de nemotecnización

Utilizar nemotecnias para aprendizaje supone una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento.

En este trabajo se pone de manifiesto la utilización de esas nemotecnias como los acrónimos y/o acrósticos, rimas y/o muletillas, Loci y palabras clave.

D. Estrategias de elaboración

Siguiendo lo señalado por Román (1994), al describir las escalas de estrategias de aprendizaje, aplicado en su trabajo de investigación manifiesta que Weinstein y Mayer distinguen los niveles de elaboración: el simple, basado en asociación intra material a aprender, y el complejo que lleva a cabo la interacción de la información en los conocimientos previos del individuo. El almacenamiento duradero parece aprender más de la elaboración y/u organización de la información que de las nemotecnias.

Ahora bien, la elaboración de la información puede tener lugar de muchas maneras: estableciendo relaciones de los contenidos de un

texto; elaborando metáforas o analogías; buscando aplicaciones posibles de aquellos contenidos que se están procesando; haciéndose auto preguntas o preguntas; parafraseando.

E. Estrategias de organización

Las estrategias de organización podrían considerarse como un tipo especial de elaboración o una fase superior de la misma. Hacen que la información todavía sea más significativa y más manejable.

La organización de la información previamente elaborada, tiene lugar según las características del estudiante, la naturaleza de la materia, de acuerdo con las ayudas disponibles, etc. y pueden llevarse a cabo: mediante agrupamientos, construyendo mapas; y diseñando diagramas, entre otras.

Es aconsejable iconografiar siempre que el volumen de contenidos a aprender sea grande y no se encuentren relaciones con los conocimientos previos. En estos casos la información puede ser reducida a un dibujo, a un gráfico o icono.

III. Escala de estrategias de recuperación de información

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

La escala identifica y evalúa en que medida los estudiantes utilizan Estrategias de Recuperación, es decir aquellas que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta. Por tanto están las:

F. Estrategias de búsqueda

Las estrategias de búsqueda sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la memoria a largo plazo. Fundamentalmente en este campo se han venido constatando dos estrategias: búsqueda de codificaciones y búsqueda de indicios.

G. Estrategias de generación de respuesta

La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación. Las tácticas para ello pueden adoptar una disposición secuencial: libre asociación; ordenación y redacción, dicción o también ejecución.

III. Escala de estrategias de apoyo al procesamiento

Las estrategias de apoyo, ayudan y potencian el rendimiento de las de adquisición Escala I, de las de codificación Escala II y de las de recuperación Escala III, incrementando la motivación, la autoestima, la atención. Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. De ahí que para llevar a cabo el procesamiento y recuperación de información sea imprescindible su identificación y correcto manejo, y comprenden las:

H. Estrategias metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas suponen y apoyan, por una parte, el conocimiento que una persona de los propios procesos en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje, en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas.

Las de autoconocimiento puede versar acerca del: qué hacer, como un conocimiento declarativo, por ejemplo un mapa conceptual, pero además cómo hacerlo como conocimiento procedimental, cuándo y por qué hacerlo, como conocimiento condicional. Lo importante para el estudiante es saber cuándo utilizar una estrategia, seleccionar una adecuada en cada momento y comprobar la eficacia de la estrategia utilizada.

I. Estrategias socioafectivas

Es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación, etc., incluso en el grado de ansiedad / relajación con el que el alumno se pone a trabajar.

Son estrategias afectivas implicadas en cierta medida a lo largo de los procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información.

Las estrategias sociales son todas aquellas que sirven a un estudiante para tener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, competir lealmente. Así la competencia social y la habilidad social apoyan el funcionamiento de las estrategias primarias o básicas de aprendizaje.

3.- ANTECEDENTES DE INVESTIGACION

Cabanillas G. (2004), investigó acerca de la “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga”, estudio que les permitió analizar, verificar la eficacia de la enseñanza directa en la comprensión lectora.

Las conclusiones establecieron que, tras la aplicación de las estrategias de enseñanza directa en el grupo experimental, se incrementó significativamente el nivel de comprensión lectora, el mismo que en un inicio era muy bajo, debido a su ritmo lento de lectura, memorización al leer y sus serias dificultades en la comprensión del vocabulario de un texto. Así mismo,

constató que el grupo experimental mostró una diferencia significativa en su comprensión inferencial respecto al otro grupo, en cambio en la comprensión literal no existían diferencias en ambos grupos.³³

Esta investigación, aunque es una investigación experimental tiene importancia por sus primeros resultados que pueden ser comparados con el presente estudio.

Carpio U. (2004), en la investigación sobre “Relación entre la Comprensión Lectora y Uso de la Reflexión sobre el Aprendizaje en Estudiantes del primer ciclo de la Universidad Ricardo Palma”, empleó como muestra aleatoria a 271 estudiantes del primer semestre de las Facultades de Arquitectura, Ciencias Biológicas, Medicina Humana, Ciencias Económicas, Psicología, Lenguas Modernas e Ingeniería, a quienes también se les aplicó una prueba de comprensión lectora, el Test Cloze, para ver su nivel de lectura inferencial.³⁴

Llegando a la conclusión, de que no existía relación entre ambas variables. Los estudiantes de la Facultad de Arquitectura tuvieron mayores niveles de comprensión lectora que los de Ciencias Económicas; mientras que los estudiantes de medicina alcanzaron mayores niveles de reflexión sobre el aprendizaje respecto a los de Ciencias Económicas y Psicología.

En este trabajo se investiga la comprensión lectora que tiene relación con la primera variable del presente estudio, además se aplica el Test de Cloze, que será de mucha utilidad en la discusión de los resultados obtenidos.

González R. (1996) en su investigación sobre “Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios Iniciales”, para efectos de su trabajo eligió una muestra representativa de 311 sujetos de 18 a 20 años promedio, a quienes

³³ CABANILLAS G. Influencia de la Enseñanza Directa en el mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNDCH de Ayacucho, Lima 2004, pág. 145-156.

³⁴ CARPIO U. Relación entre la Comprensión Lectora y el Uso de la Reflexión sobre el Aprendizaje en Estudiantes del Primer ciclo de la Universidad Ricardo Palma, Lima- 2004, pág. 166-172.

se les aplicó una prueba con la técnica Cloze para conocer su comprensión lectora inferencial.

Llegando a las siguientes conclusiones, que existe prevalencia de lectores dependientes en textos informativos, documentarios y numéricos; además lectores deficitarios en textos literarios, humanísticos y científicos. Como otra conclusión añade que existe responsabilidad de la educación secundaria por la deficiencia en la comprensión lectora de sus egresados y también existen variables grupales como sexo, edad, idioma, lugar de nacimiento, centro de estudios y nivel de estudios de los padres, que afectan la comprensión lectora, especialmente en textos científicos y humanísticos.

Al relacionar este estudio con la investigación en este trabajo, donde se aplica el mismo instrumento, el grupo étnico es similar servirá para contrastar resultados ya que las conclusiones determinan que existen formas de aprendizaje que tienen dos maneras de encarar el aprendizaje por parte del estudiante, aprender en superficie o aprender en profundidad.

Frisancho V. y Reynoso M. (1995), realizaron una investigación relacionada a los “Niveles de Rendimiento Académico en la Lectura Comprensiva por influencia de la situación multilingüe”, tuvieron como objetivo principal, el identificar los factores intervinientes en los niveles de la comprensión de la lectura respecto a la lengua materna de los estudiantes de las zonas urbanas y urbano marginales.³⁵

Al término de su investigación concluyeron que los estudiantes que tienen como segunda lengua el quechua, necesitaban una enseñanza diferenciada en la lectura, que el tratamiento de la escritura de textos y el uso de vocabulario deberían ser más significativos, para mejorar la información no visual del estudiante; se encontró también que existían diferencias en sus niveles de lectura comprensiva causadas por el escaso dominio idiomático del castellano en especial de los estudiantes de zona urbano marginales, los

³⁵ FRISANCHO V. Niveles de Rendimiento Académico en la Lectura Comprensiva por Influencia de la Situación multilingüe, Universidad del Altiplano, Puno-1995, pág. 174-189.

que registran los más bajos niveles en su lectura comprensiva a diferencia de los estudiantes de zona urbana que alcanzan mejores niveles de comprensión.

Estas conclusiones son importantes porque nos permitirá comparar realidades de alumnos que manejan el quechua, similar población es la que se va a manejar en este estudio, de esta manera podremos determinar, de qué manera afecta en el aprendizaje, su condición de bilingüe, cuya lengua materna es el quechua.

Altamirano G, (2005), realizó una investigación sobre “Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los estudiantes del quinto al noveno ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad San Antonio Abad de Cusco”, para la primera variable utilizó el instrumento de Adquisición, Codificación, Recuperación, Apoyo. En una de sus conclusiones argumenta, que haciendo un análisis desde un punto de vista global, de acuerdo a los puntajes y medias obtenidas, la estrategia de aprendizaje más empleada es la codificación seguida de las estrategias de recuperación, lo que equivale a decir que las estrategias relacionadas con la apertura del aprendizaje son bajísimos, los niveles de relación con el rendimiento académico y en el proceso intermedio como es el de codificación hay un repunte asociativo.³⁶

Este trabajo tiene relación con el presente estudio, porque aplica el mismo instrumento, las Escalas de Estrategias de aprendizaje, cuyos resultados podrán ser de utilidad para comparar y derivar en conclusiones.

Gamarra C. (2005), en su tesis “Estrategias de aprendizaje y Rendimiento Académico en los alumnos del IST Ricardo Palma del Cusco”, concluye que las estrategias de aprendizaje son especialmente importantes para el aprendizaje, puesto que constituyen herramientas para el desarrollo de

³⁶ ALTAMIRANO G. Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los estudiantes del Quinto al Noveno ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, 2005, pág. 56-58.

competencias comunicativas básicas, la tendencia que se observa en los estudiantes es privilegiar aprendizajes superficiales.³⁷

Continua manifestando, que la estrategia que se usa con mayor frecuencia, en el grupo de estudio, es la recuperación de la información, la estrategia que se aplica con menor frecuencia es la estrategia de codificación de la información, esta dificultad perjudica el proceso de aprender, puesto que el proceso de codificación se sitúa en base de los niveles de procesamiento y posibilita la elaboración y organización de la información en la memoria, se podría entender estas dificultades como verdaderas.

Este trabajo de investigación tiene cierta correspondencia con el presente estudio por la aplicación de la variable de estrategias de aprendizaje, aunque es aplicado en alumnos de un Instituto de alguna manera puede servir de base para comparar y contrastar los resultados.

Sotil A. (2005) en su tesis de investigación “Influencias de Clima Familiar, Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional, en el Rendimiento Académico”, en una muestra de 250 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en relación al rendimiento académico concluye que los alumnos provenientes de familias balanceadas destacan en las estrategias de aprendizaje hasta en dos eneatis por encima de los provenientes de familias extremas, encontrando diferencias significativas para todas las estrategias de aprendizaje evaluadas a excepción de la estrategia de Recuperación de la Información.³⁸

Este estudio aplica la variable Estrategias de Aprendizaje, cuya conclusión puede ser de utilidad para contrastar con los resultados de esta investigación, tiene una población muy similar, provienen de una Universidad Nacional y aplica el instrumento de las Escalas de estrategias de aprendizaje.

³⁷ GAMARRA C. Estrategias de Aprendizaje y rendimiento Académico en los alumnos del Instituto Superior Ricardo Palma, Cusco-2005, pág. 31-36.

³⁸ SOTIL A. Influencia del Clima Familiar, Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico, Universidad Nacional de San Marcos, Lima-2005, pág. 29-32.

Madera M. (2004), investigó sobre “Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los Alumnos en el Instituto Superior Técnico Pedagógico La Salle de Urubamba”, tuvo como propósito el establecer una asociación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico con una muestra de 115 alumnos.³⁹

Como resultado de esta investigación encontró que no había asociación significativa entre ambas variables, el rendimiento académico de los estudiantes era poco satisfactorio y en su mayoría emplean estrategias de adquisición, lo que refleja a su vez un primer nivel de procesamiento de la información, en consecuencia tenían dificultades para interpretar, traducir y comprender un texto.

Este estudio puede ser comparado con el presente trabajo porque una de sus variables, son las estrategias de aprendizaje, donde los alumnos utilizan más las estrategias de adquisición, aunque la población no es similar, puede utilizarse como parámetro.

4.- OBJETIVOS.

4.1 Objetivo General

Determinar la relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de Aprendizaje, en los alumnos de la Carrera Profesional de Odontología de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco.

4.2 Objetivos Específicos

- Identificar los Niveles de Comprensión Lectora, en los alumnos de la Carrera Profesional de Odontología.

³⁹ MADERA M. Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los alumnos del Instituto superior Técnico Pedagógico La Salle de Urubamba, Cusco-2004, pág. 26-29.

- Identificar el nivel de las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo en los alumnos de la Carrera Profesional de Odontología.
- Relacionar los niveles de comprensión lectora de textos básicos, complementarios y los niveles de las estrategias de aprendizaje adquisición, codificación, recuperación y apoyo en los alumnos de la Carrera Profesional de odontología.

5.- HIPÓTESIS

5.1 Hipótesis General

Existe una relación positiva entre el nivel de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje, en los alumnos de la carrera profesional de Odontología de la Universidad San Antonio Abad de Cusco.

5.2 Hipótesis Específicas

- Los estudiantes de la Carrera Profesional de odontología tienen un nivel independiente de comprensión lectora en textos básicos y complementarios.
- Los estudiantes de la Carrera Profesional de Odontología, tienen un nivel alto en la aplicación de las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo.
- Los estudiantes de la Carrera Profesional de Odontología, tienen un nivel independiente de comprensión lectora tanto en textos básicos y complementarios cuando aplican en nivel alto las estrategias de aprendizaje tanto de adquisición, codificación, recuperación y apoyo.

III. PLANTEAMIENTO OPERACIONAL

1. Técnicas Instrumentos y Materiales de Verificación.

1.1 Técnica. Es la observación.

1.2. Instrumentos.

Instrumento de Comprensión Lectora: La Técnica Cloze

Fue utilizado por Gonzáles Moreyra en 1998, cuando realizó su investigación en jóvenes universitarios de Lima.

La técnica cloze estándar consiste en la elaboración de un texto al que se le ha suprimido una palabra cada cinco, con excepción de las diez primeras y diez últimas palabras del texto que se mantienen intactas. La tarea del sujeto explorado es completar el texto, identificando las palabras que han sido suprimidas.

Desde el punto de vista teórico se han propuesto cuatro marcos conceptuales para definir el significado de los mecanismos explorados. Como veremos a continuación estos cuatro marcos no son en absoluto contradictorios entre sí, sino complementarios. Cada uno de ellos enriquece y actualiza la propuesta anterior.

La primera propuesta fue hecha por Taylor 1953, y es a su vez la propuesta originaria. Se explica el cloze por un cierre gestáltico. La estructura sintáctico-semántica proporciona ideas con lagunas que deben ser llenadas significativamente completando una gestalt a partir de los componentes exigentes en el campo lingüístico del texto.

El cloze exige que el sujeto movilice todos sus recursos lingüísticos. Ante la variabilidad de las palabras suprimidas, no se trata de un simple completar, sino que pone en juego la potencialidad creativa del lenguaje del sujeto en un proceso de composición controlada.

El cloze es una tarea definida por un texto incompleto al que el sujeto debe cerrar inferencialmente identificando significados contextuales a la información redundante depositada en él.

En esta técnica se utilizan tres tipos de textos básicos, dentro de los cuales están los textos informativos centrados básicamente en la prosa periodística, los textos documentarios, que es la lectura con componentes gráficos y cuadros, y los textos numéricos, que exigen el reconocimiento numérico y operaciones aritméticas elementales.

Además de los textos básicos mencionados, están los textos complementarios donde se consideran tres tipos de texto, los textos científicos, de divulgación científica no especializado, los textos humanísticos, especialmente del tipo ensayo filosófico inicial, que exige una construcción ideativa racional importante y los textos literarios, donde se ha escogido trozos de escritores peruanos vivos de carácter urbano, muy conocidos.

En consecuencia se tienen seis textos, tres básicos: informativo, documentario y numérico, y tres complementarios: científico, humanístico y literario.

González (1996), en su investigación aplica el test de Cloze, que es un instrumento para medir la comprensión lectora, fue validado por este autor. Antes de ser aplicado en los alumnos de la universidad San Antonio Abad de Cusco fue sometido al método de fiabilidad de Alfa de Cronbach, considerando una fiabilidad de 0.896, como consta en los anexos de esta investigación. La prueba se elaboró con seis tipos de textos de 120 palabras promedio a partir de la undécima. El orden de presentación aleatorizado fue el siguiente:

Texto N° 1: “Asalto a la embajada”, está basado en noticias periodísticas sobre acontecimientos sucedidos en el año 1997 en la residencia del embajador de Japón. Un texto muy sencillo que debe activar una gran cantidad de información que se ha podido procesar recibiendo del entorno familiar, periodístico y televisivo corriente.

Texto N° 2: Incremento del Producto Bruto Interno es un texto documentario donde la lectura tiene que sustentarse en la información de la tabla adjunta. Exige comprensión de datos económicos cuantificados, pero que forman parte de la base de la cultura socioeconómica y política cultural.

Texto N° 3: “Viaje a las estrellas” es un texto científico de divulgación, tomado de las publicaciones que hace Tomás Unger en los diarios de la capital. Es un texto sencillo que corresponde a una temática también muy difundida en los medios.

Texto N° 4: “Ante la tabla de planchar” es un texto literario de A. Bryce Echenique que teóricamente plantea la tarea más difícil. La literariedad de un texto se define estilísticamente por su desviación de la norma (Riffeterre, 1976). Esta característica del trabajo literario determina que este texto sea un indicador de máxima dificultad.

Texto N° 5: “El menú” es un texto numérico, su resolución exige hacer operaciones aritméticas y comprender las relaciones numéricas entre los datos del listado y las acciones que se describen en un texto. Es sencillo.

Texto N° 6: “Nuestra actitud ante el pasado” es un texto humanístico, extraído de un ensayo de X. Zubiri. Es también sobre un tema de reflexión común pero muy elaborada. Puede

considerarse como un texto difícil, aunque no tanto como el literario.

Procedimientos:

Se aplicó la prueba formada por los seis textos mencionados colectivamente a grupos formados por unos 45 sujetos promedio. Antes de la aplicación se leyó el texto motivacional que figuraba en la hoja de respuestas.

Una vez llenadas las hojas con las respuestas respectivas durante un lapso máximo de 60 minutos, fueron entregados a los encargados de su aplicación. La corrección consistió en contabilizar las respuestas correctas por texto. Se obtuvieron nueve puntuaciones, una para cada texto (seis); dos de promedios parciales, una de los textos básicos (textos 1,2 y 5) y otra de textos complementarios; y la última puntuación se obtiene por el promedio total de los puntajes. Las puntuaciones fueron convertidas en porcentajes para facilitar las comparaciones y se convirtieron en calificaciones cualitativas usando la tabla N° 1. La interpretación de las calificaciones es la siguiente, utilizados por Condemarín (1990), Morales (1991), Rodríguez (1981) citados por Gonzáles Moreyra, en su investigación.

Primer nivel: Independiente. Los puntajes obtenidos van por encima del 75%, se realiza la comprensión lectora con fluidez y precisión. Puede diferenciarse en este nivel los rendimientos buenos entre 75% al 85%, de los rendimientos excelentes que están entre 90% y 100%.

Segundo nivel: Dependiente. Cuando se obtienen puntajes entre 44% y 74%, puede haber una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que no se han comprendido o se olvidan fácilmente. Pueden diferenciarse también dos niveles, por debajo

del 57% el sujeto enfrenta mucha dificultad con el texto, por encima del 58%.

Tercer nivel: Deficitario. Los puntajes están por debajo del 43%, el alumno tiene serias dificultades para la comprensión del texto, pueden diferenciarse también dos niveles: el pésimo por debajo del 29% y el malo entre 30% y 43%.

Instrumento de Estrategias de Aprendizaje

La formulación inicial de los ítems, trabajo fundamentalmente hecho a lo largo de 1990, fue realizada deductivamente a partir del marco teórico, posteriormente completada y contrastada inductivamente con el rastreo en textos especializados y en instrumentos análogos de evaluación.

La versión definitiva de las ACRA es el resultado de la aplicación de pruebas piloto y valoración de expertos en más de tres oportunidades, antes de ser publicado por los autores José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico, Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid en 1993.

Se trata de cuatro que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes (I) de siete estrategias de adquisición de información, (II) de trece estrategias de codificación de información, (III) de cuatro estrategias de recuperación de información y (IV) de nueve estrategias de apoyo al procesamiento.

La aplicación completa se realizó aproximadamente en 45 minutos. El tiempo estimado fue el siguiente: Escala I, 10 minutos; Escala II, 15 minutos; Escala III, 8 minutos y Escala IV, 12 minutos.

Las cuatro escalas compuestas de 20, 46, 18 y 35 ítems respectivamente, se dirigen a conocer, cómo el estudiante adquiere, codifica y recupera información y como utiliza estrategias de apoyo al procesamiento durante el estudio.

Para conocer el grado de utilización de una estrategia completa, o de un grupo de estrategias o de todos los contenidos en algunas de las escalas, se pudo hacer valorando las respuestas mediante el procedimiento de cuantificación que van desde 1 a 4 puntos.

Para cada uno de las cuatro escalas básica fue posible obtener, una puntuación global en la que intervinieron todos los ítems que la integran y también se obtuvo una puntuación en cada una de las estrategias específicas apreciadas, definidas por un número variable de ítems.

En uno y otro caso, la puntuación depende además, de la frecuencia con que el sujeto manifiesta que realiza el tipo de conducta propuesta o de la respuesta elegida. Para realizar la corrección se procedió a contar el número de respuestas dadas en cada una de las cuatro alternativas, luego se sumaron el total de respuestas, lo que permitió comprobar la exactitud del recuento, que debe ser igual al número de ítems de cada escala.

Procedimiento:

Se aplicó la prueba a los 248 estudiantes. Se les entregó un cuadernillo conteniendo las preguntas y una hoja de respuestas. Se realizó en 6 aulas con 40 alumnos en un 6to salón con 48 alumnos, en primer lugar se les hizo una breve explicación sobre la escala que tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenido en un texto, en un artículo, en apuntes, es decir cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puede haberla utilizado con mayor o menor frecuencia, algunas de las no haya utilizado nunca y en cambio otras muchísimas veces, esa frecuencia es la que se pretende medir.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que se puede utilizar. Cuyas categorías van desde la A hasta la D, con respuestas que van desde nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre o casi siempre respectivamente.

Para contestar deberán leer la frase que describe la estrategia y a continuación deberán marcar sobre la hoja de respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la utilicen.

La escala no tiene límite de tiempo para su contestación, lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible la manera de procesar información, cuando se lean revistas, artículos, es decir cualquier material que desea aprender.

Posteriormente se realizó la evaluación cuantitativa, donde se obtuvieron valores primero una puntuación global en la que intervienen todos los ítems que la integran y segundo una puntuación en cada una de las estrategias específicas apreciadas, definidas por un número variable de ítems.

En cualquiera de los casos depende de la frecuencia con que el sujeto manifiesta que realiza el tipo de conducta propuesta, a partir de las puntuaciones totales de cada una de las escalas se asigna el valor 1 a la respuesta A, 2 a la respuesta B, 3 a la C y 4 a la D.

Para obtener estas puntuaciones, en forma ordenada se siguieron los siguientes pasos:

- a) Observar la hoja de respuestas y trazar una raya horizontal a lo largo de las filas en que el alumno no haya anotado ninguna contestación o haya anotado más de una.
- b) Contar el número de respuestas dadas en cada uno de las cuatro alternativas, excepto las previamente anuladas.
- c) Sumar el total de respuestas, lo que permitirá comprobar la exactitud del recuento, el valor obtenido más el de las filas anuladas debe ser igual al número de ítems de la escala.
- d) Dentro de cada escala, la suma de los valores de la primera columna, más los de la segunda multiplicados por 2, los de la tercera multiplicados por 3 y los de la cuarta por 4, constituye la puntuación directa total.

Para conocer el grado de utilización de una estrategia concreta, o de un grupo de estrategias o de todas las contenidas en alguna de las escalas se realiza valorando las respuestas mediante el procedimiento de cuantificación de 1 a 4 puntos. Para el análisis pormenorizado se lleve a cabo con amplitud, se tiene los cuadros que se incluyen en los anexos.

2. CAMPO DE VERIFICACIÓN

2.1.- Ubicación Espacial

El Distrito del Cusco es uno de los ocho que conforman la Provincia del Cusco, ubicada en el Departamento del Cusco, bajo la administración del Gobierno Regional del Cuzco, Perú. Limita al norte con la Urubamba, la Proveniencia de Calca y la Provincia de Anta, al este con el Distrito de San Sebastián, al sur con el Distrito de Wanchac., el Distrito de Santiago y al oeste con el Distrito de Poroy y el Distrito de Ccorca.

El distrito tiene una población aproximada de 109 000 habitantes

El departamento de Cusco tiene 108 distritos y 13 provincias. La capital departamental es la provincia de Cusco que tiene 8 distritos. El Departamento de Cusco se ubica en la región sur-oriente del territorio

peruano, su altitud oscila entre los 650 msnm. En el distrito Quellouno y 4801 msnm. En el distrito Suykutambo.

La provincia que presenta mayor población es la capital del departamento de Cusco con 299,692 habitantes, seguido de la provincia de La Convención con 185,724 habitantes y Canchis con 100,762 habitantes. En cuanto a superficie la provincia de La Convención es la de mayor superficie 30,062 kilómetros cuadrados. Cusco, en cuanto a su situación orográfica está atravesado por dos grandes sistemas de cordilleras que forman el nudo de Vilcanota por el Este y por el oeste por la cordillera de Vilcabamba. La provincia de Cusco está conformada por 8 distritos: Cusco, Ccorca, Poroy, San Jerónimo, San Sebastián, Santiago, Saylla, Wanchaq.

El Distrito de Cusco tiene un territorio de 116,22 kilómetros cuadrados y una altitud de 3 339 metros sobre el nivel del mar; éste distrito limita al este con el distrito de San Sebastián, al sur con el distrito de Wanchaq, el distrito de Santiago y al oeste con el distrito de Poroy y el distrito de Ccorca.

EXTENSIÓN GEOGRAFICA.

- **Superficie** 72,104.41 km²
- **Latitud Sur** 11o10'00"
- **Longitud oeste** entre meridianos 70 o25'00" y 73o58'00"
- **Densidad demográfica** 16,3 hab. /km².
- **Población** 1 144.595 habitantes.
- **Capital del Departamento** Cusco (3.399 msnm)

La provincia del Cusco conforma una unidad geoeconómica diferenciada, debido a la gran variedad de actividades económicas que allí se desarrollan, abarcando a los tres sectores esenciales de la economía (primario – agricultura, secundario – industria y terciario – servicios).

2.2. Ubicación Temporal.

Tiempo que durara el trabajo de Investigación es de 01 año de Marzo a Octubre del año 2014. Hasta la sustentación del Informe final.

2.3 Unidades de Estudio

Alumnos de la Carrera Profesional de odontología d ela Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, durante el año 2014.

Universo: 260 estudiantes

Muestra: .- Los parámetros utilizados para el cálculo del tamaño muestra fueron: Confiabilidad del 95% un margen de error de 5% y una probabilidad del 50%, para lo cual se utilizó la fórmula para poblaciones finitas.

$$n = \frac{N.Z^2(Pq)}{e^2(N-1)+Z^2.Pq}$$

Dónde:

Z : Valor correspondiente a la distribución de Gauss, y que para un nivel de confianza del 95% ($\alpha=0,05$) es 1,96

N : Tamaño de la población, correspondiente al número total de alumnos del nivel primario de la Instituciones Educativas Estatales de las zonas periféricas, durante el año 2011 ($N=4770$).

p : (0.5) representa los aciertos

q : (0.5) representa la probabilidad de desaciertos

e : error que se espera cometer, en este caso el 5%, es decir 0,05

Este estudio se desarrolló en la Facultad de Medicina Humana, Carrera profesional de Odontología con 248 alumnos, del primero al décimo semestres, matriculados el año académico 2014.

Distribución de la muestra según edad y sexo

Estudio de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje Cusco, 2014

Edad	Sexo					
	F		M		Total	
	n	%	n	%	n	%
16 a 17	7	3	9	4	16	6
18 a 19	12	5	78	31	90	37
20 a más	53	15	89	36	142	57
	72	29	176	71	248	100

La muestra, es de tipo no probabilístico, intencional, la carrera profesional de odontología tiene un total de 260 alumnos, matriculados del primer al décimo semestre, de los que se tomó 248, porque el día de la aplicación de la encuesta no se hicieron presentes 12 estudiantes por diferentes motivos. Los cuales presentan las siguientes características.

De condición económica baja a media, cuyas edades oscilan de 16 a 17 años en un 6%; de 18 a 19 años en un 37% y de 20 años a más en un 57%, predominando los del sexo masculino en 71% y femenino 29%. Mayoritariamente provienen de la ciudad del Cusco y de sus provincias y un su minoría de algunos departamentos aledaños como Apurímac, Puno y Madre de Dios.

En el segundo semestre académico llevan la asignatura de Metodología del trabajo académico, además de éste nunca han llevado otras asignaturas, seminarios o talleres relacionados con lectura comprensiva y utilización de las estrategias de aprendizaje como parte del plan de estudios. En adición estos alumnos en su mayoría son bilingües, manejando además el idioma quechua.

3. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

3.1. ORGANIZACIÓN.

Se coordinara las autoridades de la Carrera Profesional de Odontología, para poder realizar el presente trabajo de investigación. La duración del estudio en su totalidad está prevista para el año 2014 y la recolección de datos en el mes de Agosto, Setiembre y Octubre, con los datos que se encuentran en la Carrera Profesional de Odontología,

3.2. Recursos

Recursos Humanos: la investigadora y docentes de la Carrera Profesional de Odontología.

Recursos Económicos: propios de la Investigadora.

Recursos Institucionales: Universidad Católica de Santa María de Arequipa, Carrera Profesional de Odontología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

3.3 **Validación de Instrumentos.** El Instrumento para el estudio de Investigación no requería realizar la validación, puesto que es un instrumento que ya está siendo utilizado para muchas investigaciones referentes a las estrategias de aprendizaje. Sin embargo se aplico el Índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1, que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen.

Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0.80. De esta manera el instrumento de ACRA tiene una fiabilidad de 0.975 y el de comprensión lectora 0.896.

3.4. Manejo de Resultados. El vaciado de datos se hizo en un software SPSS 13 para realizar los cálculos pertinentes. Para hallar el coeficiente de Chi cuadrado de Pearson se utilizó la estadística no paramétrica o de distribución libre del software SPSS versión 13, para variables categóricas o cualitativas.

Estadístico Chi-cuadrado de Pearson.- En el presente estudio, se utilizó el Chi- cuadrado, con el fin de buscar la relación entre las variables comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, es muy usual y se utiliza para hacer una comparación global de grupos de frecuencia variables categóricas. Para la presente investigación se utilizó este estadístico, con lo que se determinó si la frecuencia observada del fenómeno en estudio es significativamente igual a la frecuencia teórica prevista, o sí, por el contrario, estas dos frecuencias acusan una diferencia significativa para un nivel de significancia del 5%.

2. Cronograma de Trabajo.

Actividad		2014											
		Meses											
		Agosto				Setiembre				Octubre			
		1ra. semana	2da. semana	3ra. semana	4ta. semana	1ra. semana	2da. semana	3ra. semana	4ta. semana	1ra. semana	2da. semana	3ra. semana	4ta. semana
1	Elaboración de proyecto												
2	Aprobación del Proyecto												
3	Elaboración del proyecto final												

V.- BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. ALTAMIRANO G. Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los estudiantes del Quinto al Noveno ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, 2005.
2. BELTRAN R. La Formación Integral del Profesional Universitario, Mundo Odontológico. Año 1, N° 5, Lima 1993.
3. BORAFULL, T. Comprensión lectora, Editorial laboratorio Educativo. Primera Edición Venezuela, 2001.
4. CABANILLAS G. Influencia de la Enseñanza Directa en el mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNDCH de Ayacucho, Lima 2004.
5. CARPIO U. Relación entre la Comprensión Lectora y el Uso de la Reflexión sobre el Aprendizaje en Estudiantes del Primer ciclo de la Universidad Ricardo Palma, Lima- 2004.
6. CATALA G. Evaluación de la Comprensión Lectora, Editorial Grao, Barcelona 2005.
7. DIAZ BARRIGA F. y HERNANDEZ ROJAS G. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Mc. Graw-Hill, Interamericana Editores, S.A México 1998.
8. DIAZ BARRIGA, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Mc. Graw-Hill Interamericana Editores, S.A México 1998.
9. DIJK HARDY T. Aprendizaje y Cognición. Editorial Hall, INC Madrid, 1998.
10. FRISANCHO V. Niveles de Rendimiento Académico en la Lectura Comprensiva por Influencia de la Situación multilingüe, Universidad del Altiplano, Puno-1995.
11. GAMARRA C. Estrategias de Aprendizaje y rendimiento Académico en los alumnos del Instituto Superior Ricardo Palma, Cusco-2005.
12. GONZALES MOREYRA, Raul. Lectoescritura: Aspecto Cognitivos y Psicolingüísticos. Lima 1998.

13. KLINGLER KAUFMAN, Cynthia. Psicología Cognitiva: Estrategias en la Práctica Docente. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A, México D.F 2000.
14. LURIA A. Conciencia y Lenguaje, Editorial Pablo del Rio, Perú 1979.
15. MADERA M. Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los alumnos del Instituto superior Técnico Pedagógico La Salle de Urubamba, Cusco-2004.
16. MONEREO C. Estrategias de Aprendizaje. Visor Distribuciones S.A, Madrid 2000.
17. MORLES A. Comprensión de Lectura y Acción Docente. Editorial Pirámide. Fundación Sánchez Ruiz Pérez, Madrid 1991.
18. PINZAS J. Metacognición y Lectura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Segunda Edición, Lima 2003.
19. ROMAN SANCHEZ J. Escala de Estrategias de Aprendizaje. TEA Ediciones, S.A Madrid, 1994.
20. RUMELHART J. Comprensión de Lectura, Editorial Trillas, México 2005.
21. SERRA Y. Comprensión de la Lectura. Editorial Trillas. 1997
22. SHUNK N. Comprensión de lectura, Editorial Trillas, 1989.
23. SMITH, Frank. Comprensión de la Lectura. Editorial Trillas, 1989.
24. SOLE Isabel, Leer, Lectura y Comprensión: ¿Hemos hablado siempre de los mismo?, Artículos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Venezuela 2001.
25. SOTIL A. Influencia del Clima Familiar, Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico, Universidad Nacional de San Marcos, Lima-2005.
26. VIDAL N. Estrategias de Aprendizaje, Tercera Edición Pretince Hall, México 2001.

**ANEXO 02
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARIA
ESCUELA DE POSTGRADO**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PEDIR A LOS ALUMNOS DE LA C.P DE ODONTOLOGIA PARA LA REALIZACION DE INVESTIGACION DE TESIS DOCTORAL EN EL DE CUSCO- 2014

Investigación:

RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, EN LOS ALUMNOS DE LA CARRERA PROFESIONAL DE ODONTOLÓGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO-2014

Se pide el permiso correspondiente para la autorización y participación para el tema de Investigación en forma voluntaria, para un estudio que realizará el Mg. Nelly VALDEZ ADUVIRI, alumna de la Universidad Católica de Santa María, de la Escuela de Post Grado de Doctorado en Educación, con el objetivo de conocer la forma en que se realiza la técnica de procedimiento de toma para la recolección de datos llenado del formulario dl instrumento.

El responsable debe realizar el procedimiento, y tener la oportunidad de realizar el llenado de la ficha de recolección de datos de los alumnos del nivel primario, que al final de la investigación de la tesis y hecho los resultados se le harán llegar una copia de las Conclusiones.

Este estudio contiene datos que serán publicados pero son confidenciales.
Yo entiendo que este estudio no implica riesgos para los escolares, y que será de mucha utilidad y beneficio para mejorar la calidad de la educación de la C.P de Odontología

Atentamente:

.....
Mg. Nelly VALDEZ ADUVIRI
DNI. Nº 23833511

ANEXO 03

Instrumento de Comprensión Lectora

Texto N°1

Asalto a la embajada

En una espectacular operación militar estudiada hasta en sus más (1) _____ detalles un comando del (2) _____ tomó por asalto la (3) _____ del embajador del Japón (4) _____ el Perú, donde retuvo (5) _____ una gran cantidad de (6) _____ calculada en varios centenares (7) _____ exigir la libertad (8) _____ emerretistas presos.

Encabezados por (9) _____ Cerpa Cartolini el comando (10) _____ integrado por menos de (11) _____ subversivos, entre ellos tres (12) _____ Ingresó al recinto diplomático (13) _____ las primeras horas de (14) _____ noche, burlando los estrictos (15) _____

Los rebeldes (16) _____ de sofisticadas armas de (17) _____ sorprendieron a los asistentes (18) _____ la recepción que ofrecía (19) _____ embajador. ingresando al interior (20) _____ la embajada por un forado hecho en una pared colindante con el interior de una casa vecina.

TEXTO N°2

Incremento del PB1

Comportamiento de la Producción en Setiembre de 1996

(Variación porcentual)

Sector	Septiembre	Ene-Set
AGROPECUARIO	3.3	5.0
Agrícola	7.5	6.4
Pecuario	-3.1	1.6
PESCA	-11.1	-4.4
Marítima	-18.2	-6.8
Continental	7.0	18.7
MINERÍA	1.1	3.2
Metálica	-1.0	6.4
Hidrocarburos	5.5	-2.9

MANUFACTURA	0.3	1.7
Bienes de consumo	-2.3	0.3
Bienes intermedios	6.9	4.7
Bienes de capital	-20.9	-9.9
ELECTRICIDAD Y AGUA	2.7	1.2
Electricidad	3.5	1.1
Agua potable	0.5	2.5
CONSTRUCCIÓN	-5.6	-6.4
COMERCIO	1.2	2.7
OTROS	0.7	2.5
P.B.I .TOTAL	0.4	1.9

Fuente: INEI Oficinas Sectoriales de Estadística

Nota: Cálculos elaborados con cifras al 02-11-96

La actividad productiva del país se ha incrementado durante los (1) _____ nueve meses del año (2) _____ curso. El crecimiento experimentado (3) _____ sido de 1.9% todos (4) _____ sectores productivos con excepción (5) _____ la actividad pesquera y (6) _____ construcción han crecido. El (7) _____ más desarrollado ha sido (8) _____ agropecuario con un 5.0 % (9) _____ aumentó. En el (10) _____ agrícola creció en un (11) _____. Por debajo del promedio (12) _____ crecido dos sectores manufactureros (13) _____ de electricidad agua. (14) _____ comercio y otros crecieron (15) _____ encima del promedio. En (16) _____ pasado, la producción nacional (17) _____ incrementó en un 0.4 % respecto (18) _____ mismo mes del año (19) _____. Este incrementó alcanzó (20) _____ consecuencia, igualmente. de los incrementos de casi todos los sectores salvó pesca y construcción que bajaron, el primero en 11.1 % y el segundo en 5.6 %.

Texto N° 3

Viaje a las Estrellas

Nos hemos acostumbrado a pensar en viajes a otros mundos (1) _____ que lejos de ser inhóspitos (2) _____ asemejan al nuestro, con (3) _____ respirable, y presión y (4) _____ tolerables.

Todos altamente improbables. (5) _____ el deseo de que (6) _____ vida fuera de nuestro (7) _____ y que podamos conocerla. (8) _____ muy (9) _____ lo estimula, y como (10) muchos tienen la convicción (11) _____ que los espaciales (12) _____ el encuentro con otras (13) _____ de vida son inminentes; (14) _____ una cuestión de tiempo. (15) _____ es tiempo en magnitudes (16) _____ son difíciles de comprender, (17) _____ es justamente el factor (18) _____ el que hace que (19) _____ sueños sobre viajes

espaciales (20) _____ condenados a ser solo sueños, si bien debe haber vida en otros lugares del universo es muy probable que nos cruzamos con ella.

Texto N°4

Ante la tabla de planchar

Vio con agrado sobre la mesa blanca, el atado con (1) _____ camisas del señor. Avanzó (2) _____ cogerlo y abrirlo, como (3) _____ el sol cegó (4) _____ vez ella pensó en (5) _____ cortinas para esa ventana, (6) _____ se la había arreglado (7) _____ poner periódicos mientras trabajaba, (8) _____ ahora le daba cansancio (9) _____ que flojera acomodarlos bastaba (10) _____ ponerse de espaldas a (11) _____ ventana cuando planchaba. El (12) _____ estaba ahí, en un (13) _____ de la tabla de (14) _____ pestañeó para acomodarse que (15) _____ había llenado la vasija, (16) _____ se le borró para (17) _____ haberla llenado jamás en (18) _____ vida, volvió a pestañear , (19) _____ le molestó quedarse sin (20) _____ trocitos de pasado para siempre, hay agua. Enchufar la plancha. Volteó porque el enchufe estaba a lado de la ventana, nuevamente la cogió el sol, la cegó completamente.

Texto N° 5

El menú

Menú

Entradas

Tamal 0.80
Crema volteada 2.00
Palta rellena 1.80
Mazamorra 1.50
Papa a la huancaína 1.75
Ensalada/ fruta 2.50
Causa 1.60
Cebiche 2.50
Leche asada 1.60
Leche asada 1 .60

Sopas

Sopa de la casa 2.10
Consomé de pollo 2.60
Sopa a la criolla 2.45
Menestrón 3.50
Cazuela 3.00
Ensalada de frutas 2.50

Segundos

Saltados 4.00
Bistec 4.50
Arroz a la cubana 3.00
Ají de gallina 3.50
Tallarines 3.80
Gelatina 1 .00

Postres

Gelatina 1.00

Juan, Rosa y Elsa almuerzan en un restaurante cercano. El (1) _____ escoge un menú de (2) _____ soles, compuesto de la (3) _____ y postres más baratos (4) _____ la lista y otro (5) _____ fuerte barato. Rosa no (6) _____ ahorrativa y prefiere un (7) _____ más

completo y de (6) _____ calidad. Ella consume los (9) _____ más caros de cada (10) _____ . Éste le cuesta 13.00 (11) _____ .

Elsa escoge generalmente un (12) _____ de gastos que es (13) _____ de lo que gasta (14) _____ y Rosa. Es de 6.50 (15) _____ ese máximo. Ella escoge (16) _____ platos, uno fuerte, siempre (17) _____ segundo de precio intermedio (18) _____ y un día un (19) _____ otro una entrada y (20) _____ una sopa, con precios que no superen su límite.

Texto N 6

Nuestra actitud ante el pasado

El pasado es, por lo pronto, algo que sólo puede (1) _____ entendido desde un presente. (2) _____ pasado, precisamente por serlo, (3) _____ tiene más realidad que (4) _____ de su actuación sobre (5) _____ presente. De suerte que (6) _____ actitud ante el pasado, (17) _____ pura y simplemente de (8) _____ respuesta que se dé (9) _____ la pregunta: ¿cómo actúa (10) _____ el presente?

Para una (11) _____ consideración, en cierto modo. (12) _____ el pasado “ya pasó” (13) _____ Por tanto “ya no (14) _____ “. La realidad humana es (15) _____ esta concepción, su puro (16) _____ : lo que en él (17) _____ y hace efectivamente. Y (18) es precisamente la historia: (19) _____ sucesión de realidades presentes. (20) _____ pasado no tienen ninguna forma de existencia real: en su lugar posemos un fragmentario recuerdo de él.

Clave

Texto N° 1

1. mínimos
2. MRTA
3. residencia
4. en
5. a
6. rehenes
7. para
8. los
9. Néstor
10. emerretista
11. veinte
12. mujeres
13. a
14. la
15. dispositivos

Texto N° 2

- 1 primeros
2. en
3. há
4. los
5. de
6. la
7. sector
8. el
9. de
10. actividad
11. 6.4%
12. han
13. y
14. minería
15. por

Texto N° 3

1. que
2. se
3. atmósfera
4. temperatura
5. pero
6. exista
7. planeta
8. es
9. ficción
10. resultado
11. de
12. y
13. formas
14. sólo
15. pero

16. provistos
17. juego
18. a
19. el
20. de

Texto N°. 4

1. muchas
2. para
3. siempre
4. una
5. pedir
6. después
7. con
8. pero
9. más
10. con
11. la
12. agua
13. extremo
14. plancha
15. ayer
16. pero
17. siempre
18. su
19. no
20. ese

16. septiembre
17. se
18. al
19. pasado
20. como

Clave

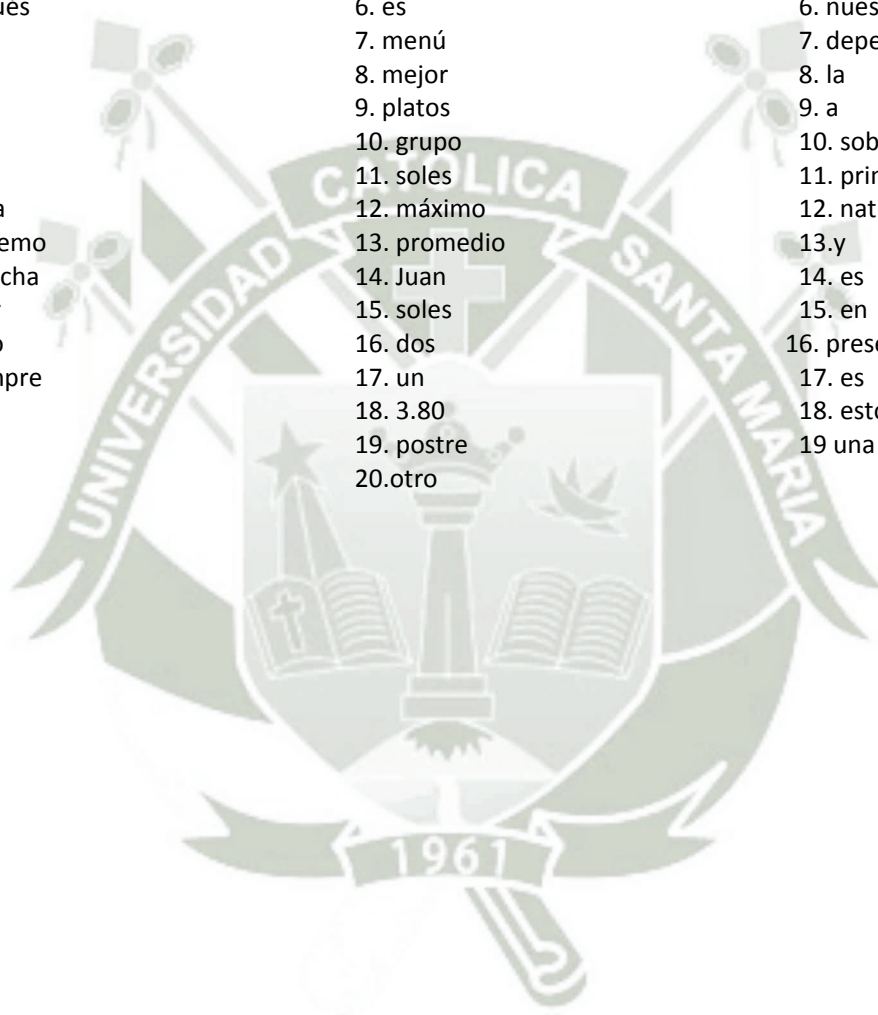
Texto N°. 5

1. primero
2. 4.80
3. entrada
4. de
5. plato
6. es
7. menú
8. mejor
9. platos
10. grupo
11. soles
12. máximo
13. promedio
14. Juan
15. soles
16. dos
17. un
18. 3.80
19. postre
20. otro

16. que
17. y
18. tiempo
19. nuestros
20. estén

Texto N°. 6

1. ser
2. el
3. no
4. la
5. un
6. nuestra
7. depende
8. la
9. a
10. sobre
11. primera
12. natural
13. y
14. es
15. en
16. presente
17. es
18. esto
19. una



Instrumento para Estrategias de Aprendizaje.**ACRA****Escala de Estrategias de aprendizaje.****Instrucciones.**

La escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en apuntes, es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puede haberla utilizado con mayor o menor frecuencia, algunas puede que no las haya utilizado nunca, y en cambio, otras muchísimas veces.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje.

- A. NUNCA O CASI NUNCA
- B. ALGUNAS VECES
- C. BASTANTES VECES
- D. SIEMPRE O CASI SIEMPRE

Para contestar lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la hoja de respuestas, la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

Escala I**Estrategias de Adquisición de Información.**

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en un primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero lo leo toda por encima.
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
7. Hago uso de los lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.

9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes.
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativa, en los márgenes de los libros, artículos, apuntes... o en hoja aparte.
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio.
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mi mismo
17. Aunque no tenga que hacer examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, u oído a los profesores.
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
19. Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.
20. Cuando estoy estudiando una lección para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.

Estrategias de Codificación de la información

1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.
2. Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.
3. Cuando leo, diferencio los aspectos o contenidos importantes o principalmente de los accesorios o secundarios.
4. Busco la “estructura del texto”, es decir las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.
6. Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.
7. Aplico lo que aprendo en una asignatura para comprender mejor los contenidos de otras.
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.

9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.
10. Completo la información del libro o texto o de apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular social.
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.
13. Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver en una película aquello que me sugiere el tema.
14. Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo.
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto de suceso), que se parezca lo que estoy aprendiendo.
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.
18. Procuero encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.
23. Cuando estudio me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.
24. Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.
25. Procuero aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte.
27. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.
28. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.

30. Resumo lo más importante de cada uno o de los apartados de un tema, lección o apuntes.
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.
35. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.
37. Si he de aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema, tarea, etc..) hago diagramas de flujo, es decir gráficos análogos a los utilizados en informática.
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o las redes o redes para relacionar los conceptos de un tema.
39. Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos.
41. Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc..) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones – clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar todos los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir lo esencial de cada tema o lección.
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como acrósticos, "acrónimos" o siglas.
44. Construyo rimas o muletillas para memorizar listados de términos o conceptos (como tabla de elementos químicos, autores y obras de la generación del 98 etc.).
45. A fin de memorizar, conjunto de datos empleo la nemotecnia de los "loci", es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.
46. Aprendo nombres de términos familiares o abstractos elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.

Estrategias de Recuperación de la información

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.
2. Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas, mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.
4. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices) hechos a la hora de estudiar.
5. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar acordarme de lo importante.
6. Me ayuda a recordar lo aprendido al evocar sucesos, episodios o anécdotas, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
7. Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en otro momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.
10. Para recordar una información primero busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
12. Intento expresar lo aprendido en mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo por su presentación, orden, limpieza, márgenes.
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar solución intuitiva.
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.

Escala IV: Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la información

1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes).
2. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar y lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.
3. Soy conciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, subpreguntas, paráfrasis).
4. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.
5. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc., que elaboré al estudiar.
6. Soy conciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.
7. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación).
8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo que van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que estudiar.
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.
11. Tomo nota de las tareas que he realizado en cada asignatura.
12. Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
14. A lo largo del estudio voy comprobando si la estrategia de “aprendizaje” que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.
16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.
17. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.

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

ACRA – HOJA DE RESPUESTAS

Escala I Adquisición

1. A B C D
2. A B C D
3. A B C D
4. A B C D
5. A B C D
6. A B C D
7. A B C D
8. A B C D
9. A B C D
10. A B C D
11. A B C D

Escala II Codificación

1. A B C D
2. A B C D
3. A B C D
4. A B C D
5. A B C D
6. A B C D
7. A B C D
8. A B C D
9. A B C D
10. A B C D
11. A B C D

Escala III Recuperación

1. A B C D
2. A B C D
3. A B C D
4. A B C D
5. A B C D
6. A B C D
7. A B C D
8. A B C D
9. A B C D
10. A B C D
11. A B C D

Escala IV Apoyo

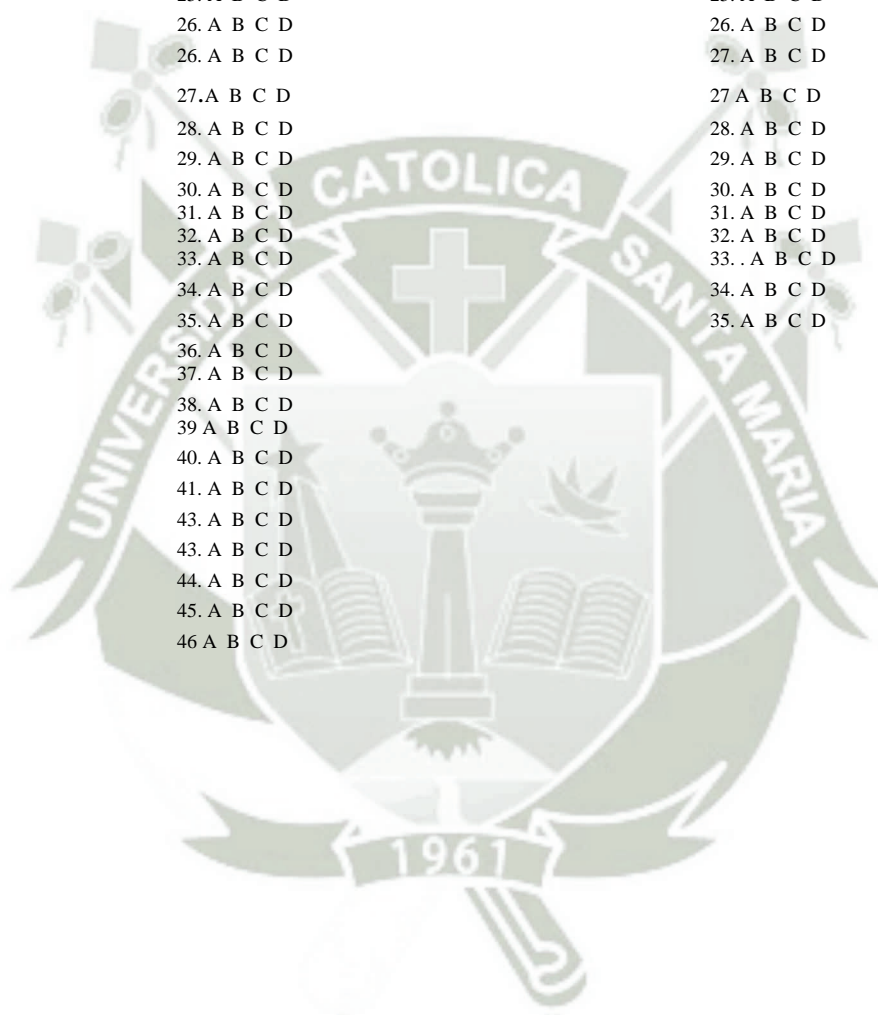
1. A B C D
2. A B C D
3. A B C D
4. A B C D
5. A B C D
6. A B C D
7. A B C D
8. A B C D
9. A B C D
10. A B C D
11. A B C D

12.A B C D
13. A B C D
14. A B C D
15. A B C D
16. A B C D
17. A B C D
18. A B C D
18. A B C D
20. A B C D

12. A B C D
13. A B C D
14. A B C D
15. A B C D
16. A B C D
17. A B C D
18. A B C D
19. A B C D
20. A B C D
21. A B C D
22. A B C D
23. A B C D
24. A B C D
25. A B C D
26. A B C D
26. A B C D
27. A B C D
28. A B C D
29. A B C D
30. A B C D
31. A B C D
32. A B C D
33. A B C D
34. A B C D
35. A B C D
36. A B C D
37. A B C D
38. A B C D
39 A B C D
40. A B C D
41. A B C D
43. A B C D
43. A B C D
44. A B C D
45. A B C D
46 A B C D

12. A B C D
13. A B C D
14. A B C D
15. A B C D
16. A B C D
17. A B C D
18. A B C D

12. A B C D
13. A B C D
14. A B C D
15. A B C D
16. A B C D
17. A B C D
18. A B C D
19 A B C D
20. A B C D
21. A B C D
22. A B C D
23. A B C D
24. A B C D
25. A B C D
26. A B C D
27. A B C D
27 A B C D
28. A B C D
29. A B C D
30. A B C D
31. A B C D
32. A B C D
33. A B C D
34. A B C D
35. A B C D



CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO PARA LA COMPRENSIÓN

LECTORA (CLOZE)

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	30	100.00
Excluidos ^a	0	0
Total	30	100.00

A. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

**Alfa de
Cronbach**

0,896

**N de
elementos**

120

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE ACRA

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	30	100.00
Excluidos ^a	0	0.00
Total	30	100.00

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

**Alfa de
Cronbach**

0,975

**N de
elementos**

119

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y METACOGNICION

USE SOLO LAPIZ N°2 CORRECTO ERRORES NO ARRUGUE NI MALTRATE ESTE FORMULARIO

APELLIDOS Y NOMBRES:
Luna Santa Cruz Sheila

SEXO
 Masculino
 Femenino

EDAD (en años)
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

CENTRO DE ESTUDIOS:
UNSAAC

ESPECIALIDAD
1 2 3 4 5

SEMESTRE
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

LUGAR:
Cusco

CARRERA PROFESIONAL:
Odontología

COMPRESION LECTORA - HOJA DE RESPUESTAS

TEXTO N° 1	TEXTO N° 2	TEXTO N° 3	TEXTO N° 4	TEXTO N° 5	TEXTO N° 6
1. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	1. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	1. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	1. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	1. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	1. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
2. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	2. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	2. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	2. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	2. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	2. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
3. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	3. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	3. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	3. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	3. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	3. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
4. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	4. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	4. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	4. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	4. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	4. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
5. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	5. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	5. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	5. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	5. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	5. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
6. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	6. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	6. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	6. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	6. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	6. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
7. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	7. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	7. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	7. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	7. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	7. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
8. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	8. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	8. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	8. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	8. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	8. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
9. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	9. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	9. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	9. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	9. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	9. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
10. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	10. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	10. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	10. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	10. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	10. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
11. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	11. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	11. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	11. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	11. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	11. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
12. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	12. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	12. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	12. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	12. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	12. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
13. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	13. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	13. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	13. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	13. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	13. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
14. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	14. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	14. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	14. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	14. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	14. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
15. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	15. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	15. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	15. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	15. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	15. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
16. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	16. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	16. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	16. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	16. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	16. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
17. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	17. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	17. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	17. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	17. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	17. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
18. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	18. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	18. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	18. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	18. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	18. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
19. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	19. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	19. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	19. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	19. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	19. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
20. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	20. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	20. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	20. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	20. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	20. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

INVENTARIO DE HABITOS DE ESTUDIO - HOJA DE RESPUESTAS

1. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	19. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	37. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	55. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	73. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
2. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	20. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	38. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	56. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	74. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
3. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	21. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	39. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	57. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	75. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
4. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	22. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	40. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	58. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	76. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
5. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	23. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	41. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	59. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	77. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
6. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	24. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	42. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	60. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	78. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
7. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	25. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	43. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	61. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	79. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
8. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	26. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	44. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	62. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	80. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
9. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	27. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	45. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	63. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	81. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
10. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	28. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	46. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	64. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	82. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
11. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	29. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	47. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	65. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	83. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
12. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	30. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	48. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	66. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	84. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
13. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	31. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	49. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	67. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	85. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
14. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	32. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	50. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	68. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	86. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
15. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	33. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	51. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	69. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	87. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
16. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	34. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	52. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	70. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	88. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
17. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	35. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	53. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	71. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	89. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
18. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	36. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	54. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	72. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	90. <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

07394

15

SISTEMAS S.A.C. INCSOIR FORM. 1593X

ACRA - HOJA DE RESPUESTAS

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

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS - HOJA DE RESPUESTAS

ANTE UNA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE O PROBLEMA:	Siempre	Muchas Veces	Regularmente	Pocas Veces	Nunca
1. Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema que enfrentarás.	1	2	3	4	5
2. Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	1	2	3	4	5
3. Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de la tarea o actividad.	1	2	3	4	5
4. Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a desarrollarla o resolverla.	1	2	3	4	5
5. Eres consciente de que técnica o estrategia de pensamiento debes usar y cuándo usarla.	1	2	3	4	5
6. Identificas y procedes a corregir tus errores.	1	2	3	4	5
7. Te preguntas cómo se relaciona lo que ya sabes con la información importante de la actividad.	1	2	3	4	5
8. Intentas concretar qué se te pide en la tarea.	1	2	3	4	5
9. Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción para enfrentar la tarea o resolver el problema.	1	2	3	4	5
10. Un vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que no realizaste.	1	2	3	4	5
11. Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a resolverla.	1	2	3	4	5
12. Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo debes hacerlo.	1	2	3	4	5
13. Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	1	2	3	4	5
14. Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias en pleno desarrollo.	1	2	3	4	5
15. Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o tarea.	1	2	3	4	5
16. Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.	1	2	3	4	5
17. Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	1	2	3	4	5
18. Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.	1	2	3	4	5
19. Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	1	2	3	4	5
20. Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	1	2	3	4	5