

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CALLAO

FACULTAD DE INGENIERÍA PESQUERA Y ALIMENTOS

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA
PESQUERA Y ALIMENTOS



INFORME FINAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SOBRE LA
COMPETENCIA LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA DE INGENIERÍA PESQUERA”

AUTORA: Dra. Mary Dorys Bellodas Hurtado

Callao, 2024

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Mary Dorys Bellodas Hurtado".

M. D. [Signature]

DEDICATORIA

Dedico mi Informe principalmente a Dios, por darme la fuerza necesaria para culminar esta meta.

A mis padres, por todo su amor y motivarme a seguir hacia adelante.

A mi esposo e hijos que son el bastión de mi vida.

Y, finalmente, a los que creyeron en mí y con su actitud lograron que tuviese una mayor motivación.



AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi gratitud a Dios, quien con su bendición lleva siempre mi vida y a toda mi familia por estar siempre presente.

Mi profundo agradecimiento a todas las autoridades y personal, por confiar en mí, abrirme las puertas y permitirme realizar todo el proceso de investigación en la FIPA.

De igual manera mis agradecimientos a la UNAC, a la FIPA, al Sr. Decano, al Director de la Escuela, al Director Académico, al Dr. de Post Grado de la UNAC que creyó en mí; así como a quien preside la comisión de Investigación y a la comisión.

Finalmente, quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a José Gómez, principalmente colaborador durante todo este proceso, a quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración permitió el desarrollo del presente apreciable trabajo de investigación.



INDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
INDICE DE TABLAS	3
RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1. Descripción de la realidad problemática	8
1.2. Formulación del problema.....	11
1.2.1. Problema general	11
1.2.2. Problemas específicos	11
1.3. Objetivos	12
1.3.1. Objetivo general	12
1.3.2. Objetivos específicos.....	12
1.4. Justificación	12
1.5. Limitantes de la investigación	14
CAPÍTULO II	15
MARCO TEÓRICO	15
2.1. Antecedentes	15
2.1.1. Antecedentes internacionales	15
2.1.2. Antecedentes nacionales	18
2.2. Marco	21
2.2.1. Teóricos.....	21
2.2.2. Conceptual	28
2.3. Definición de términos básicos	43
CAPÍTULO III	46
HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	46
3.1. Hipótesis	46
3.1.1. Hipótesis general.....	46



3.1.2. Hipótesis específicas	46
3.2. Definición conceptual de las variables	47
3.3. Operacionalización de las variables	47
3.3.1. Definición operacional de las variables	47
CAPÍTULO IV	53
DISEÑO METODOLÓGICO	53
4.1. Tipo y diseño de investigación	53
4.2. Población y muestra.....	53
4.3. Lugar de estudio y período de desarrollo.....	54
4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	54
4.5. Análisis y procesamientos de datos	55
CAPÍTULO V	56
RESULTADOS	56
5.1. Resultados descriptivos	56
5.2. Resultados inferenciales	58
5.3. Otro tipo de resultados de acuerdo con la naturaleza del problema y la hipótesis.....	61
CAPÍTULO VI	62
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	62
6.1. Contrastación y demostración de la hipótesis con los resultados	62
6.2. Contrastación de los resultados con otros estudios similares.....	70
6.3. Responsabilidad ética	72
CONCLUSIONES	74
RECOMENDACIONES	75
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	76
ANEXOS	87
Anexo 1. Matriz de consistencia.....	88
Anexo 2 Instrumentos	90
Anexo 3 Modelo de consentimiento informado	125
Anexo 4 Base de datos	127



INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje.....	48
Tabla 2	Operacionalización de la variable competencia lectora.....	52
Tabla 3	Medidas de tendencia central en competencia lectora en el grupo experimental a nivel de pretest y postest	56
Tabla 4	Medidas de tendencia central en estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura en el grupo experimental	57
Tabla 5	Medidas de tendencia central en las dimensiones de la competencia lectora en el grupo experimental	58
Tabla 6	Prueba de normalidad Shapiro-Wilk en competencia lectora en el grupo experimental en los momentos pretest y postest	59
Tabla 7	Comparación de los momentos pretest y postest en el grupo experimental en competencia lectora en general	59
Tabla 8	Comparación de los momentos pretest y postest en el grupo experimental en la dimensión literal de la competencia lectora	60
Tabla 9	Comparación de los momentos pretest y postest en el grupo experimental en la dimensión inferencial de la competencia lectora.....	60
Tabla 10	Comparación de los momentos pretest y postest en el grupo experimental en la dimensión crítica de la competencia lectora	61
Tabla 11	Comparación entre los momentos de evaluación de avances mediante rubrica 1 rubrica 2 y rúbrica 3 en el grupo experimental en competencia lectora	61



RESUMEN

El objetivo fue determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje sobre la competencia lectora de textos académicos en estudiantes de una universidad de la Región Callao-Perú. La investigación fue aplicada, preexperimental, participando 27 estudiantes con grupo experimental. Los instrumentos fueron la prueba de uso de estrategias de aprendizaje, el modelo de intervención de estrategias de aprendizaje centrado en la lectura, la prueba de competencia lectora de textos académicos mediante la rúbrica. Los resultados evidenciaron que en competencia lectora el grupo experimental a nivel de postest alcanzó nivel desarrollado ($M = 16.152$). Por otro lado, se evidenció una mejoría en el uso de estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura observándose que en el pretest se ubicó a nivel medio y en el postest se ubicó a nivel alto. Además, se evidenció que el modelo de intervención de estrategias de aprendizaje centrado en la lectura genera un efecto significativo hallándose diferencia entre pre y postest en las dimensiones literal ($M = 7.04 \neq 6.00$; $t = 21.74^{**} \neq 41.57^{**}$, $p < 0.01$); inferencial ($M = 2.74 \neq 3.93$; $t = 31.74^{**} \neq 41.57^{**}$, $p < 0.01$); crítica ($M = 1.78 \neq 6.22$; $t = 51.74^{**} \neq 71.57^{**}$, $p < 0.01$). Además, se halló diferencia entre las medias proporcionales en las practicas mediante ANOVA (practica 1 SC = 1.62, $F = 2.42^{**}$; practica 2 SC = 2.67, $F = 4.21^{**}$ y practica 3 SC = 1.97, $F = 3.19^{**}$, $p < .01$). El estudio concluyó que las estrategias de aprendizaje generan un efecto significativo sobre la competencia lectora ($M = 11.56 \neq 16.15$; $t = 151.74^{**} \neq 161.57^{**}$, $p < 0.01$) validando la eficacia del programa experimental

Palabras clave: Competencia lectora, modelo de intervención de estrategias de aprendizaje centrado en la lectura



ABSTRACT

The objective was determine the influence of the learning strategies with reference to a university located in Callao-Peruvian region students' reading competence. The research was applied and preexperimental, in which there were 27 students who took part of the experimental group. The tools were the usage of learning strategies test, the learning strategies focus on reading intervention model, the competence of reading academic texts through the rubric test. The results shown experimental group obtained a developed level on posttest (M=16.152). On the other hand, there was an improvement in the usage of learning strategies applied to the text, noticing pretest was ranked in a mid-level, meanwhile posttest in a high level. Furthermore, the learning strategies focus on reading intervention model produces a significant effect, finding a difference between pretest and posttest in literal dimensions (M = 7.04 ≠ 6.00; t = 21.74** ≠ 41.57*, p < 0.01); inferential (M = 2.74 ≠ 3.93; t = 31.74≠ 41.57, p < 0.01); critical (M = 1.78 ≠ 6.22; t = 51.74≠ 71.57, p < 0.01). Moreover, there was a difference between the average proportion of the tests through ANOVA (1st test SC = 1.62; 2nd test SC = 1.97 y 3rd test SC = 2.67 p < .01). The research concluded that the learning strategies generate a significant effect on reading competence (M = 11.56 ≠16.15; t = 151.74* ≠ 161.57**, p < 0.01) which validates the efficiency of the experimental program.

Keyword:

Reading competence, learning strategies focus on reading intervention model.



INTRODUCCIÓN

Las tendencias educativas actuales consideran a la lectura como la competencia esencial requerida para el crecimiento cognitivo y de las habilidades cognitivas como el lenguaje (Loayza, 2021). En tal sentido, la competencia lectora, involucra un proceso único entre lectura y comprensión, no tomándose como procesos separados como se aseveraba antiguamente. Este proceso se ha tornado en una exigencia para el proceso formativo en todas las especialidades universitarias, incluidas las de ingeniería. Sin embargo, pese a los avances en el proceso lector, aún existen estudiantes universitarios que presentan dificultades para leer textos académicos o expositivos, a ello se suma la falta de aplicación de actividades de autoaprendizaje (anotaciones al margen, el marcado, señalética lectora), problemas de ortografía y pronunciación, desinterés en el trabajo colaborativo entre compañeros de aula y dificultades para aplicar estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura como la de salteo, el escaneo y la lectura rápida (Caicedo, 2020).

Ante ello, surge como alternativa, el empleo de las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura, constituyéndose en aspectos esenciales para el procesamiento de la información y el aprendizaje. El conocimiento fundamental de las estrategias aplicados a la lectura efectivas ayuda a los estudiantes a convertirse en aprendices autogestionados y autorregulados asumiendo con responsabilidad su formación académica universitaria (Pérez y Lozoya, 2021). En tal sentido, la competencia lectora es una habilidad estratégica esencial para el ser humano porque es una competencia necesaria para la vida y, por su parte, a los estudiantes le permite lograr una mejor formación académica (Morocho & Sisalima, 2021).

Implicando que la competencia lectora es una habilidad sustancial que contribuye al éxito académico de los estudiantes. Bajo estas características, las nuevas teorías del aprendizaje ofrecen a los estudiantes las herramientas estratégicas para que las clases magistrales se reduzcan a escenarios dinámicos encaminados hacia la autoformación a través de la experiencia obtenida y valiéndose de los medios necesarios para lograr esta experiencia



(Peculea & Bocos, 215). En tal sentido, el presente proyecto busca tornarse en una propuesta didáctica metodológica basada en estrategias de aprendizaje que permita a los estudiantes empoderar su proceso formativo en competencia lectora de textos académicos.

El informe presentado está conformado en los siguientes capítulos: Planteamiento del problema, marco teórico, hipótesis y variables, diseño metodológico, resultados, discusión de resultados. Finalizando con las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.



CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

La competencia lectora en general y la comprensión de cualquier material escrito en la universidad se entienden hoy como un prerrequisito para el aprendizaje y el desenvolvimiento de cualquier tarea cotidiana. De hecho, los procesos de comprensión dentro del enfoque de lo que tantas veces se ha denominado aprendizaje significativo, o lo que es lo mismo, un aprendizaje cargado de significado para el que aprende lejos está de ese otro aprendizaje desarrollado desde y para su reproducción. Esta estrecha relación entre comprensión y aprendizaje plantea cuestiones acerca de cómo abordar un viejo problema aún no resuelto y que atañe no solamente al ámbito laboral y a la propia competencia cultural, sino en particular al ámbito educativo universitario.

Cabe reconocer que la globalización que dio paso a la regionalización y la innovación tecnológica, donde toda información ilimitada se puso al alcance de las personas, estas dieron paso a la aparición a la sociedad de la información y el conocimiento (Rengifo, 2015). Esto ha obligado a que los estudiantes universitarios mejor educados, con pensamiento crítico con competencias y habilidades para afrontar los cambios venideros. Weinstein declaró en 1994 que aprender a aprender es quizás el objetivo más importante de la educación universitaria. La principal demanda de las organizaciones internacionales de educación superior es que los estudiantes desarrollen la capacidad de aprender de por vida (Montero & Sierra, 2017).

Es necesario recalcar que los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad pasan por un proceso de transición y adaptación de enorme complejidad que desafía a las instituciones a generar mecanismos para promover la persistencia de los estudiantes hasta su egreso. Sin embargo, esta población proviene de la formación por enseñanza remota durante la pandemia



por Covid 19, donde la virtualidad no tenía los mecanismos para promover la competencia lectora (Din, 2020). Lo expuesto se sustenta a nivel internacional mediante el informe PISA (Programme for International Student Assessment) o el informe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) los cuales ponen de relevancia el bajo nivel de comprensión lectora tanto del alumnado español como de otros países participantes.

El estudio PISA realizado con jóvenes de 15 años en 2018, tuvo la comprensión lectora como competencia principal de evaluación. El informe preliminar recoge que el alumnado español manifestó leer menos por placer (5% menos que en ediciones anteriores), y más estudiantes reflejaron en 2018 que consideraban la lectura “una pérdida de tiempo” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Otro estudio realizado en Etiopía señala que en la actualidad hay una mayor demanda en desarrollar una mejor competencia lectora para comprender textos, sin embargo, la comprensión de los estudiantes está por debajo de los requisitos académicos y expectativas (Din, 2020).

Por otro lado, los países de América Latina que participaron en PISA 2018 fueron Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y, por primera vez, Panamá y República Dominicana. Estadísticamente, el Perú tiene resultados similares en Lectura (401) con Argentina (402) más no con México, Costa Rica, Colombia y Brasil. Donde pese a haber subido en la puntuación (10.3) respecto al año 2009 aún se mantiene en niveles bajos, equivaliendo a que se encuentra en proceso. Teniendo en cuenta esta situación, cabe preguntar en qué niveles de competencia lectora se encuentran los estudiantes cuando llegan a la etapa universitaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [Unesco], 2019a; 2019b; 2019c).

Martín (2020) señala que, si bien la competencia lectora de los universitarios será en términos generales superior a la del resto de la población, este hecho no garantiza que tengan suficiente manejo de la competencia lectora



para un desempeño académico adecuado. Además, como refieren Yubero y Larrañaga (2015) un importante número de universitarios no tienen hábito lector ni leen de forma voluntaria; sumándose lo trascendido por Guerra y Guevara (2017) en su estudio con 570 universitarios donde observaron que su desempeño en una tarea de comprensión lectora era inferior al 70% mostrando un nivel de comprensión lectora bajo. A medida que se siga ignorando el problema, será aún más problemático hacer frente con las exigencias académicas.

El sistema educativo no está hecho para hacer unos constantes lectores, los estudiantes no entienden lo que leen, por ello el problema está centrado en el escaso dominio en comprender lo que se lee para el desarrollo de las disciplinas, así como la dependencia que ejerce transversalmente, dado que una parte del procesos de los aprendizajes de los universitarios se encuentra en dependencia del dominio lector, asimismo el insuficiente conocimiento el uso inadecuado de la estrategia de aprendizajes y la falta de comprensión lectora son los dos factores principales que pueden estar afectando el dominio de las competencias, en diferentes materias, en los estudiantes (Kahu & Nelson, 2018).

Por otra parte, en la enseñanza universitaria en la especialidad de ingeniería, existe aún la tendencia al memorizar y repetir algunos contenidos de textos académicos; muchos catedráticos intentan usar metodologías menos dogmáticas y conductistas, promoviendo estrategias de aprendizaje para evitar, desde los métodos de enseñanza, las barreras del desarrollo de la creatividad e innovación obtenidas probablemente por los bajos niveles en comprender la lectura. Además, en el ámbito universitarios, se ha podido verificar cómo algunos estudiantes no cuentan con estrategias de aprendizaje, mucho de ellos, reprueban el curso, otros abandonan los estudios; generando desmotivación para continuar los estudios (Gavora y otros, 2020).

Actualmente hay investigaciones limitadas sobre las estrategias de aprendizaje y comprensión lectoras para universitarios la mayor parte de



investigaciones están limitadas a investigar esta temática en los escolares (Nurie, 2018). Sin embargo, algunos estudios en el contexto universitario han mostrado evidencia de efectos positivos del uso de estrategias de lectura en la mejora de la comprensión lectora (Espinosa, 2020). Es necesario destacar que, en el ámbito universitario, es preciso que el profesorado y la propia institución tome conciencia de que la competencia lectora no se termina de aprender ni de enseñar cuando finaliza la formación básica. En tal sentido, la etapa universitaria debe ser el momento en que los estudiantes universitarios afiancen su competencia en competencia lectora para que sean capaces de comprender temas especializados de la profesión más complejos (Martín, 2020).

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

Lo anterior hizo pertinente la necesidad de investigar lo siguiente.

¿Cuál es la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora en textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora literal en textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera?
- ¿Cuál es la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora inferencial en textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera?
- ¿Cuál es la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora crítica en textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera?



1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje sobre la competencia lectora de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora literal de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.
- Determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora inferencial de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.
- Determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora crítica de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.

1.4. Justificación

La necesidad de realizar el estudio se sustentó en la pobre práctica de la competencia lectora de los estudiantes universitarios como herramienta de apoyo en su proceso de desarrollo académico. A raíz de esta limitación, los universitarios, no permitiendo el proceso cognitivo de realizar lecturas pertinentes a carreras profesionales de ingeniería, especialmente de ingeniería pesquera. Desde la perspectiva teórica, la existencia de limitados estudios acerca de la temática de competencia escrita en el campo de la ingeniería, considerando que la mayoría de los estudios han sido realizados en el campo de las ciencias sociales y humanidades, razón por la cual la investigación se torna en un aporte, cuyos hallazgos se contrastaran con los enfoques teóricos, postulados y antecedentes a fin de brindar información relevante sobre la temática en el campo de la ingeniería pesquera. En tal sentido, parece justificado a nivel teórico la importancia y necesidad de que el tratamiento educativo



universitario de la competencia lectora en el aula de respuesta a estas grandes demandas cognitivas de los universitarios, facilitando el desarrollo explicativo de un dominio estratégico y autorregulado necesario para afrontar con garantías dicho proceso.

Desde la perspectiva metodológica, la elaboración de un modelo de intervención basado en estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura se tornará en una herramienta didáctica que no se emplea usualmente en la formación de estudiantes universitarios, resultando que la validación de su eficacia podría replicarse y beneficiar a docentes como herramienta didáctica de enseñanza y a los estudiantes como herramienta de aprendizaje. Por lo anteriormente descrito se busca explorar el perfil procedimental enlazándolo con una estrategia específica basadas en la aplicación de estrategias durante los tres momentos de lectura. El diseño de la estrategia pedagógica que se propone cómo una metodología facilitadora, de manejo de información lectora sistematizando un modelo que adaptable a las necesidades propias del campo disciplinar de la Ingeniería Pesquera.

Por otra parte, desde el ámbito práctico, se apoya en la importancia de este tipo de enfoque instruccional permitiendo desarrollar dominio y destreza lectora en los universitarios. Su aplicabilidad contextualizada en el grupo de nuevos ingresantes brindará muestra empírica de la eficacia de este tipo de instrucción para la mejora de la competencia lectora, promoviendo un incremento significativo de la calidad lectora, mediante un enfoque más estratégico y autorregulado de ella. Mostrando mejoría significativa, comparativamente con la instrucción tradicional en la enseñanza de la lectura, donde los resultados darán muestra de la indudable eficiencia de este enfoque metodológico, estratégico e instruccional.

Desde la perspectiva social, la necesidad de herramientas de aprendizaje, es la base del desarrollo de la competencia lectora en jóvenes universitarios, sustentada en fundamentos teórico-prácticos que de manera funcional puedan



realizar lecturas estratégicas, generando bienestar académico, contextual y social como medio de comunicación social, evidenciando la posibilidad de que el estudiante, a través de una adecuada estrategia, pueda pasar del nivel receptivo - pasivo a un nivel constructivo en el ámbito profesional y social.

1.5. Limitantes de la investigación

Las limitaciones teóricas del estudio se sustentan en la poca información de investigaciones en la temática de estrategias de aprendizaje y la competencia lectora en el campo de la ingeniería, tornándose este estudio en un aporte, ya que la información existente obedece a estudios descriptivos, correlacionales y experimentales en el campo de las humanidades, los cuales servirán como referencia. Respecto al aporte, el estudio empleará estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura considerando el enfoque de Solé (2016) basado en estrategias de aprendizaje antes de la lectura, durante la lectura, y posterior a la lectura, siendo ellas de predicción, desarrollo lingüístico, gramatical, sintáctico y semántico, relectura, resumen e inferencias y de contraste o crítica mediante las cuales se promueven momentos reflexivos, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico, siendo una experiencia activada de integración a los esquemas mentales del estudiante universitario. La limitación espacial es que el estudio sólo se realizará en el contexto de la Escuela de Ingeniería Pesquera. Siendo desarrollado en el semestre académico del año 2023 – I y II con estudiantes de los primeros ciclos académicos, siendo la limitación temporal.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional es posible referir el estudio de Castillo (2021) en Venezuela, desarrolló el estudio donde comprobó la metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad. El estudio fue bajo un diseño descriptivo y a la vez experimental, participando dos secciones de las especialidades de Inglés y Biología de un total de 34 estudiantes, primer semestre del turno de la mañana durante el lapso 1-2018 en el curso Lengua Española. En la parte experimental, las estrategias aplicadas durante los talleres se llevó a cabo análisis textual llevados a cabo durante las cinco semanas dirigidos al desarrollo de la comprensión lectora. Empleando estrategias como: (a) el trabajo colaborativo en grupos pequeños para aclarar el proceso de comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en cualquier tipo de texto y el empleo de estas de manera presencial mientras se hacía la lectura, (b) la instrucción directa y el ayudar a interiorizar pautas a seguir para que los discentes aprendieran a seguir instrucciones, organizaran su trabajo, tomarán apuntes personales, desarrollarán habilidades en el uso de estrategias y participaran en forma activa durante las actividades planteadas como el subrayado, la relación sintáctica y semántica entre las ideas de un párrafo, la ubicación de los propósitos del autor, la identificación de la superestructura textual y los elementos que la conforman y (c) el modelaje entre los mismos estudiante con el objeto de ofrecer ejemplos en el análisis de textos (un texto informativo y un ensayo argumentativo) y realizar posteriormente el resumen a cargo del facilitador y los participantes de manera oral y escrita con el uso de esquemas y mapas conceptuales. Otras estrategias de aprendizaje utilizadas en el procesamiento de los textos académicos



fueron: (a) la técnica de discusión colectiva que se aplicó tanto en el bloque teórico como en el práctico entre los participantes y el facilitador para emitir opiniones, plantear inferencias, transferir el conocimiento, ofrecer respuestas, aclarar dudas, explicar cómo se llevó a cabo el procesamiento y realimentar el proceso de aprendizaje (b) las guías de lectura con ayudas con el objeto de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella para mejorar el procesamiento del contenido textual y .c) la enseñanza recíproca que permitió que entre los jóvenes reunidos en grupos aprendieran el procesamiento estratégico, emitieran su postura tanto de las lecturas hechas como del uso de estrategias y mejoraran su proceso de aprendizaje. Concluyendo el estudio que las estrategias permitieron que entre los jóvenes reunidos en grupos aprendieran el procesamiento estratégico, emitieran su postura tanto de las lecturas hechas como el uso de estrategias cognitivas, así como la mejora en el proceso de abordaje de los textos académicos, en especial el ensayo argumentativo.

Por su parte, Cueli et al. (2020) en España, implementaron una estrategia de intervención dirigida a la mejora de la comprensión lectora y la expresión escrita en estudiantes universitarios. Concretamente, se utilizó la estrategia de intervención conocida como Hipertexto. Los Hipertextos son organizadores del conocimiento en estructuras con forma de red. Con el fin de poner en marcha la estrategia y valorar su eficacia, se llevó a cabo un estudio con 108 estudiantes de primer curso del grado de Maestro de Educación Infantil. Los estudiantes fueron clasificados en grupo de intervención (60 estudiantes) y grupo control (48 estudiantes), y todos ellos realizaron una prueba de comprensión lectora y otra de expresión escrita. Los resultados mostraron que los estudiantes que recibieron la intervención, si bien no alcanzaban resultados significativamente mejores en la comprensión lectora con respecto al grupo control, si lo hacían en la expresión escrita.



En el caso de Rosero (2019) en Panamá, realizó el estudio para ver los efectos de la aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora mediante un estudio preexperimental, participando 60 estudiantes del Instituto Fermín Naudeau. Para ello, se aplicaron cinco de las doce estrategias de lectura aplicadas por Adcock y sus colaboradores, quienes, mediante preguntas orientadoras logran identificar la comprensión de los contenidos fundamentales de un texto, contribuyendo así, al crecimiento intelectual de los estudiantes. La metodología utilizada consistió en identificar y distinguir las principales deficiencias que presentan los estudiantes en la comprensión lectora. La misma, consistió en aplicar un pretest y un postest a los estudiantes seleccionados, los cuales fueron distribuidos en dos grupos, uno experimental y el otro de control. El estudio concluyó que los estudiantes que integraron el grupo experimental elevaron sus niveles de comprensión lectora.

Mientras que, Vera (2018) en Venezuela, determinó el efecto de la ejecución de las estrategias de adquisición del conocimiento en el nivel de comprensión de textos informativos-académicos en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. La población estuvo constituida por 528 estudiantes de nuevo ingreso inscritos en la asignatura Desarrollo y Destrezas para el Aprendizaje, del Núcleo Bolívar de la Universidad de Oriente (UDO). La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes distribuidos en dos secciones seleccionadas al azar (grupos intactos). El tipo de investigación fue cuasiexperimental tipo pretest-postest con grupo experimental y control. Al grupo experimental se le aplicó el Programa de Aprendizaje en Estrategias de Adquisición de Conocimiento (PAEDAC). Para medir los posibles efectos de este programa en los participantes se le aplicaron dos instrumentos de evaluación: a) uno para control de conocimientos previos y ejecución de las estrategias de adquisición (Escala ACRA) y b) Prueba de comprensión de textos informativos-académicos. Los resultados evidenciaron diferencias significativas, a un



nivel de α : .05, entre las medidas obtenidas por el grupo experimental y el grupo control en el postest a favor del primer grupo. Lo que permite afirmar que el programa PAEDAC ejerció un efecto positivo en la comprensión de textos informativos-académicos de los estudiantes universitarios entrenados.

Inclusive se tiene el estudio de Montoya et al. (2016) en Colombia, desarrollaron la investigación que estudió la eficacia de la estrategia modalidad B-learning para contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de modalidad presencial de grado sexto de bachillerato de una institución colombiana. Se utilizó como herramienta didáctica un curso virtual en la plataforma Moodle y se implementó una estrategia de lectura en tres momentos: prelectura, lectura y postlectura. Se comparan los resultados por medio de la prueba t-student para una muestra dependiente a través de un pretest y un postest aplicado a un grupo experimental. Se estimaron las variaciones en los resultados del grupo experimental respecto al grupo control. El estudio concluyó el impacto positivo en el grupo experimental quienes utilizaron el recurso pedagógico.

2.1.2. Antecedentes nacionales

A nivel del contexto peruano, se tiene el estudio de Roncal (2022) en Lima, investigó el nivel de influencia de las estrategias de comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios. Se desarrolló un análisis cuantitativo con diseño cuasi experimental con una muestra de 99 estudiantes, divididos en dos grupos control y experimental. Se comprobó la influencia de la variable independiente sobre la dependiente, puesto que existe una diferencia de 4.03 puntos entre el grupo control y experimental. También se confirmó la influencia de las estrategias de comprensión lectora en el manejo de fuentes, construcción de párrafos jerárquicamente, estrategias discursivas en la organización de las ideas, revisión y corrección de la



redacción, ya que sus diferencias de medias entre ambos grupos están en 2.36, 2.78, 2.22 y 3.13 puntos, respectivamente.

Por su parte, Zavala (2021) en Lambayeque, diseñó la estrategia didáctica COPRECO para la enseñanza de la lectura que permita potenciar la labor de los docentes de educación primaria en diferentes contextos de aprendizaje. Se utilizó el diseño experimental con un solo grupo a una muestra de 50 docentes de educación primaria de instituciones educativas de la región Lambayeque, seleccionada a través del muestreo no probabilístico intencional. Se obtuvo como resultado que el nivel actual de uso de estrategias, en los docentes, oscila entre el nivel aceptable y mejorable, alcanzando puntajes mayores que el promedio por cada aspecto evaluado. Asimismo, se analizaron las percepciones docentes respecto al entorno virtual de aprendizaje y su implicancia en el logro de habilidades comunicativas. En conclusión, la estrategia didáctica COPRECO mejora la didáctica de la lectura en los docentes.

También se tiene la investigación de Peña (2020) en Lima, desarrolló la investigación aplicada y de diseño cuasi experimental, pretest y post test, con grupos control y experimental, la cual tuvo como objetivo determinar los efectos de una estrategia activa en la comprensión lectora, dentro del curso de cálculo de la carrera Electrónica (IST TECSUP). La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes, la aplicación de la estrategia se desarrolló durante 7 semanas brindando los conocimientos teóricos prácticos orientados a mejorar comprensión lectora en los niveles literal e inferencial. Al inicio se utilizó un pretest colectivo para advertir similares condiciones y al final un post test. Concluyendo que existe diferencias significativas entre los grupos, en la totalidad de la prueba, así como en el nivel inferencial, esto como consecuencia de la aplicación de la estrategia.



Inclusive el investigador Mendoza (2019) en Lima, realizó una investigación que tuvo como objetivo explicar el efecto de la aplicación de un taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una universidad. El estudio fue de nivel explicativo, de tipo experimental y de diseño preexperimental, con un solo grupo que fue evaluado con un pretest al inicio del taller que tuvo una duración de 12 sesiones. En el desarrollo de tales sesiones, se brindó los conocimientos teóricos y prácticos de las estrategias inferenciales y su aplicación en la comprensión lectora; por lo que luego de participar del taller, el grupo fue evaluado con un post test. De ello, las medias globales obtenidas en el pre y post test han sido de 7.00 y 10.25 respectivamente, encontrándose que dicha diferencia es significativa en la comprensión lectora luego de recibir los conocimientos impartidos en el taller. Además, se encontraron diferencias significativas en los niveles inferencial y crítico; en tanto que, dentro del nivel literal, a pesar de producirse mejoras, no se encontraron una diferencia significativa, puesto que los estudiantes lograron ubicar el tema y la idea principal, pero teniendo dificultades al momento de redactarlas sus alcances mediante sus propias palabras. Con lo evaluado, se logró concluir que el taller de estrategias inferenciales mejoró la comprensión lectora.

Mientras que Munayco (2018) en Lima, desarrolló la investigación de diseño cuasi experimental, cuyo propósito fue conocer la influencia del mapa semántico, red semántica y mapa mental en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos, de acuerdo con los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. El instrumento consistió en dos cuadernillos de lectura, pretest (sin uso de organizadores gráficos) y postest (con uso de organizadores gráficos), aplicado a una muestra de 36 estudiantes del I ciclo de un Instituto Superior Pedagógico de la ciudad de Lima, divididos en grupo experimental y de control. Los resultados del pretest fueron poco satisfactorios para ambos grupos, con predominio del nivel literal, mientras que, en el postest, los estudiantes del grupo



experimental obtuvieron resultados favorables, destacando el nivel inferencial con uso de la red semántica, en el nivel literal con el mapa semántico, y en el nivel crítico usaron el mapa mental. En efecto, los organizadores gráficos si contribuyen en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto.

2.2. Marco

2.2.1. Teóricos

2.2.1.1. Modelos teóricos de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje han sido estudiadas desde diferentes modelos. Uno de ellos es el modelo conductista, el cual revela que el estudiante es un receptor de información. En relación con las estrategias de aprendizaje Richards y Rodgers (1998) señalaron que la persona aprende mediante la presencia de un estímulo, el cual es útil para iniciar la conducta, lo cual provoca la respuesta aprendida, establecida por el estímulo; y la contingencia de reforzamiento es útil para señalar si las respuestas son adecuadas o no, en tal sentido las estrategias de aprendizaje eran conductas académicas aprendidas por reforzamiento evidenciando un proceso de estímulo - respuesta. Esta teoría coadyuvó en el trabajo en la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes quienes participaban en la dinámica de contingencias de reforzamiento para asegurar un mejor aprendizaje (Basilio, 2019).

Otro modelo teórico es el de aprendizaje regulado, la cual plantea que la relevancia de las habilidades de automanejo de contingencias ambientales, pero también incluye el conocimiento y el sentido de control personal para ejecutar estas habilidades en contextos educativos (Peñalosa y otros, 2006) Un referente de este modelo es Zimmerman (2000) lo describe como un proceso en el que figuran pensamientos, sentimientos autogenerados y acciones que son planeadas y adaptadas cíclicamente para el cumplimiento de metas personales. Los elementos propuestos por el autor son el conductual, indicando que es la auto observación de los procesos estratégico de desempeño, es decir el



método propio de aprendizaje; el ambiental, se refiere a la observación y al ajuste de condiciones o resultados ambientales; la persona, quien realiza el monitoreo de estados cognitivos y afectivos. Asimismo, propone que la autorregulación es un proceso de 3 fases cíclicas: premeditación, desempeño o control voluntario y auto reflexión.

Por otro lado, Zimmerman (2000) plantea algunos factores que podrían explicar la falta de autorregulación: la ausencia de experiencias de aprendizaje social; la falta de motivación; los problemas en el estado de ánimo; los: problemas de aprendizaje, como atención, recuerdo, lectura o escritura. Otro exponente de este modelo es Pintrich, quien señala que el aprendizaje autorregulado es un proceso de automonitoreo de los propios estudiantes, los cuales tiene cuatro fases: premeditación, monitoreo, control, reacción – reflexión. En cada una de estas fases, ocurre un conjunto de eventos en la cognición del estudiante (planeamiento de metas, adopción de estrategias, juicios cognitivos), en la motivación (juicios de autoeficacia y reacciones emocionales); en la conducta (planeación, manejo esfuerzos y elección); y en el contexto (preparación y cambios en las condiciones de contexto, como señala Peñalosa et al. (2006).

Un modelo que se desplegó brindando las bases del aprendizaje y el empleo de estrategias es el constructivista. Se afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas como la psicogenética de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría Ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural de Vygotsky, así como algunas teorías instruccionales (Huzco & Romero, 2018). La teoría constructivista es una de las principales que resguarda el desarrollo de la tecnología del proceso de enseñanza-aprendizaje que se comparte a los estudiantes; esta teoría apoya el desenvolvimiento de las habilidades de autonomía a fin de que logren ser agentes dinámicos y consecuentes de su progreso. Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; dicho proceso



de construcción depende de dos aspectos fundamentales, a) los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver; y, b) de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.


Para el logro de ello, considera las capacidades cognitivas, psicomotoras y sociales, mediante las cuales afinan el soporte de la instrucción educativa. Cabe recalcar que la teoría constructivista simboliza la capacidad del diseño, rediseño de estas, red, ajuste y reestructuración de los procesos cognitivos dentro del aprendizaje, con la finalidad de emplear instrumentos tecnológicos como las estrategias de aprendizaje, como medios para potencializar el proceso de comprensión lectora (Montoya C. , 2019).

2.2.1.2. Modelos teóricos de la competencia lectora

2.2.1.2.1. Enfoques explicativos sobre la competencia lectora

La base epistemológica sustentó el planteamiento de teorías explicativas sobre la lectura, las mismas que partieron de fundamentos tradicionales de corte conductista, direccionadas posteriormente a otras que involucraban la participación interactiva transaccional lector - texto. Dubois (2014), refiere la existencia de 4 teorías explicativas, donde cada una desde su perspectiva expone el proceso de la lectura. La primera, es la teoría de la transferencia de información, la cual presenta fundamento conductista y lingüista, donde el lector es receptor de la información, es decir, el lector es el conductor de la información que extrae en dirección al cerebro (enlace), planteando que si es capaz de decodificar recurriendo a las habilidades de expresar y comprender su idioma (vocabulario), podrá obtener el significado que le provee el texto (Franco y otros, 2016).

Para lograr ello, el proceso lector debe ser escalar, siendo el primer escalón, conocer términos o palabras, proseguido de la comprensión y un tercer escalón la evaluación de la lectura (Dubois, 2014). Con ello obtendrá información implícita del texto, deduciendo información y



aplicación de habilidad crítica, lo cual permitirá comprender el propósito del autor y la calidad textual de la información (Solé, 1987). Acevedo et al. (2016), señalaron que esta teoría centra la importancia en la acumulación de capacidades de captación inmediata, donde se valora la calidad de la información textual, los ideales y el objetivo del autor, lo que significa que palabras y enunciados como componentes del texto, el lector busca descubrir. Desde esta perspectiva, el fin de la transferencia de la información como producto, es buscar registrar información Solé, (2016).

Por otro lado, los estudios y aportes de la psicología cognitiva y la psicolingüística sustentaron las bases de la teoría del proceso interactivo, quien precisa la vinculación entre lector y texto, donde la experiencia propia y conocimiento del contenido establecen una dinámica interactiva ágil en la medida que se va realizando el proceso lector; permitiendo la construcción y reconstrucción de significados, con la finalidad de lograr amplitud de la comprensión del texto, sustentado en la articulación de saberes previos con la nueva información, mediante la búsqueda de la manera en que la información incluida en el texto se incorpora a los saberes anteriores (Goodman, 2013; Cassany et al., 2016). Cabe resaltar que es el pensamiento del lector como mediador, el cual rehace la lectura con el objetivo de hacerlo significativo para este, por tanto, la noción de lo escrito no se encuentra en las palabras ni en los enunciados de lo escrito sino en lo que construye el lector (Dubois, 2014).

Mientras que la teoría del esquema establece que la lectura se sostiene en la organización de conceptos generales que han sido almacenados en la memoria de corto, mediano y largo plazo (Rumelhart, 1980 como se citó en Bustamante et al., 2019), donde los esquemas representan aprendizajes y conocimientos de eventos, acciones y tareas aprendidas a lo largo de la vida, incorporándose vivencialmente como elementos interpretativos para la lectura (Casas y otros, 2018). Si bien no es detallado expresamente, sin embargo, aquí se toma como algo



implícitos aspectos psicológicos como la motivación, interés, actitudes que orientan la vivencia y el aprendizaje de esquemas sobre temas, tópicos, etc., contribuyendo al desarrollo de la competencia lectora. En esta teoría los esquemas resultan similares funcionalmente a los conocimientos previos, con la diferencia que elementos vivenciales a través de fotos u otras acciones, lo enriquecen (Ausubel, 1983).

Por otro lado, el encuentro del significado sólo se da en la medida que lector y texto establezcan un dialogo mental activo, contribuyendo a dar sentido a la información leída (Camargo, 2009). Otro aspecto importante son los esquemas cognitivos, siendo el sustento práctico que moviliza los procesos de lectura que van desde los básicos hasta los especializados, donde atención y memoria sobresalen como especializados, interactuando con los básico, como son las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas del texto (Makuc, 2015). Con dicha dinámica funcional, el lector busca encontrar la distribución de esquemas acordes y poder interpretar el contenido de un texto. En tal sentido, la conformación de esquemas permite explicar el texto en forma correcta y organizada (Goodman, 2013).

Por otro lado, la teoría del proceso transaccional establece la relación reciproca o enlace doble, correlativa, continua y de vínculo activo entre lector, lo conocido del texto y la propia información del texto, en un tiempo determinado y contexto especial, donde lo construido es superior a lo leído, único e irrepetible (Rosenblatt, 1985). Es posible establecer la disimilitud entre la teoría transaccional y la interactiva en cuanto al proceso lector, relatando que la diferencia es en la convergencia entre lector y autor lo cual genera la creación y no sólo la construcción e interpretación de información como plantea la teoría interactiva, sustentada en los conocimientos previos. La teoría transaccional, aúna vivencia lectora con creación inédita en base a intercambios entre lector, autor y material informativo, en un escenario particular, lo cual propiciará la creación de un



nuevo texto, inclusive diferenciándose los textos entre diferentes lectores (Cairney, 2012). Cabe recalcar que el factor emocional tiene una contribución implícita antes, durante y después de la lectura, enriqueciendo la nueva producción (Solé, 2016).

2.2.1.2.2. Modelos teóricos de lectura

Como se observa, el conjunto de teorías explicativas aportó a que el proceso lector no sea tratado como algo complejo, condicionado, unidireccional, centralizado en el texto y no inclusivo, aliviando la decodificación lingüística como componente activo de un lector pasivo. Los avances investigativos, sostuvieron el pasó del lector pasivo a uno activo, mediante la interactividad, los esquemas y la transaccionalidad del proceso lector, donde la mediación de los aspectos cognitivos y lingüísticos, contribuyeron a la concepción de una lectura vivencial, constructiva y con significado. Fueron estas teorías las que resaltaron el planteamiento y funcionamiento de un conjunto de modelos teóricos que explicaban la forma en que se llevaba la praxis de la lectura (Solé, 2011) (Solé, 2016)

a) Modelo ascendente

Sobre los modelos teóricos de lectura, Catalá et al. (2017) , señalan que uno de ellos es el ascendente o bottom up, el cual explica que la lectura va del menor elemento (letra) hacia el mayor (texto), orientándolo hacia una comprensión general. El modelo está centrado en la importancia de las habilidades de decodificación, donde el lector procesa los componentes del texto mediante la percepción visual de signos escritos, iniciándose con la decodificación de letras, palabras, frases, de manera ascendente, secuencial y jerárquica hasta alcanzar la comprensión (Solé, 2016). Como se observa, el modelo brinda importancia al texto y las habilidades del lector para decodificar, donde la comprensión se sustenta en la decodificación total del texto de parte del lector (Wilhelmina, 2018). Considerando el valor que tiene la



decodificación y la oralidad como factores esenciales en el proceso de desarrollo de la competencia lectora, sin embargo, no es posible asumir que solo ellas conlleven al proceso comprensivo lector (Roldán, 2019).

b) Modelo descendente

Un segundo modelo es el descendente o top down, el cual sostiene que el lector inicia la lectura bajo la formulación de recursos cognitivos como predicciones e hipótesis, teniendo como soporte los conocimientos o experiencias previas con el contenido del texto para luego pretender verificar la validez de las ideas hipotetizadas (Wilhelmina, 2018). Ello implica que va de lo general, haciendo énfasis en el reconocimiento del texto en forma global, a lo específico en el proceso lector; además sostiene que un exceso de decodificación desfavorece la apropiación del significado (Solé, 2015). Por otro lado, al igual que el modelo bottom up, el proceso lector es secuencial y jerárquico, pero de manera descendente (Catalá y otros, 2017).

c) Modelo interactivo

Un tercer modelo es el interactivo, el cual integra ambos modelos expuestos, integrándolo, y explicando que el proceso lector requiere de la decodificación, habilidades y recursos cognitivos y dominio de estrategias que permitan el procesamiento de la información del texto, para construir la interpretación del contenido (Solé, 2016). El proceso interactivo, se da entre información del texto y habilidades de procesamiento de esta de parte del lector; donde la búsqueda del significado se efectúa mediante dos vías, los indicios visuales y los mecanismos mentales (Catalá y otros, 2017); donde el lector usa los propios conocimientos del mundo y a su vez, obtiene conocimientos del mismo texto para facilitar la comprensión de la lectura. Procesualmente este modelo no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, sin embargo, los une para la comprensión de la lectura (Dubois, 2014). Al leer el lector reconoce componentes como letras, palabras y frases, procesadas de forma ascendente y brindan



información para un próximo nivel superior. No obstante, a su vez, el texto genera y brinda información de forma descendente mediante los aspectos lexicales, sintácticas y grafonéticas, que, aunado y mediado por los procesos cognitivos, los conocimientos previos del mundo e intereses con los contenidos y propósitos del lector y que el texto posee, permite la construcción y reconstrucción de la interpretación del mismo texto (Solé, 2016).

Cabe reconocer la trascendencia y valor de los modelos de lectura, ya que han y siguen orientando el desarrollo de la lectura como competencia lectora, que en la praxis generan situaciones traducidas en tareas o situaciones desafiantes reales o realistas enmarcadas desde la perspectiva ascendente, descendente o interactiva, acondicionándose al tipo de lector, movilizándolo de manera integral, integrada y efectiva aquel conjunto de saberes que integran la competencia lectora (Cossío & Hernández, 2016).

2.2.2. Conceptual

2.2.2.1. Estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura

2.2.2.1.1. Concepto de estrategias de aprendizaje

Hay una gran cantidad de definiciones de estrategias de aprendizaje. Al respecto, Monereo (2004) las define como un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje. Esas acciones se corresponden con una serie de procesos cognitivos en los que, es posible identificar capacidades y habilidades cognitivas, así como técnicas y métodos para el estudio. Para Álvarez et al. (2007), son guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje. Por su parte, Meza (2013) señala que son acciones intencionales que permiten alcanzar exitosamente los objetivos de este, y se clasifican según diversos criterios. Por su lado, Esteban y Zapata (2016) aseguraron que una estrategia implica un plan intencional que tiene como resultado el



aprendizaje, vinculada a la actividad cognitiva planteada la que definirá el tipo de estrategia a emplear para el aprendizaje. Desde su postura, Peña y Cosi (2017, como se citó en Novoa, 2019) lo definieron como aquel proceso intencional que le permite al estudiante autorregularse desde la criticidad, de tal manera que identifica sus fortalezas y debilidades para cumplir con el objetivo de aprendizaje. Maldonado et al. (2019) señala que son el conjunto de acciones planificadas y sistematizadas cuya aplicación se define en relación con la toma de decisiones, para su elección, activando aquellos conocimientos que necesita para responder a las exigencias de la demanda de aprendizaje. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes) en los que se elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para el cumplimiento de un objetivo, según las características de la situación educativa en que se produce la acción de aprendizaje (Maldonado-Sánchez y otros, 2019).

2.2.2.1.2. Concepto de estrategias de aprendizaje aplicado a la lectura

La lectura es un proceso mediante el cual los estudiantes se apropian del significado del texto con la finalidad de manejar información y realizar aprendizajes significativos. Existen diversas conceptualizaciones emitidas por diversos autores desde su enfoque. Es así como Montes et al. (2014) señalan que son un conjunto de acciones sistematizadas de manera consciente con la finalidad de que los estudiantes puedan analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos, por medio de la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, para desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos. Así mismo, Silva (2014) recalca que son el conjunto de pasos secuenciales cuya finalidad es que los estudiantes logren comprender los textos, permitiendo interactuar con el mundo letrado y tener un mejor desempeño académico. Según Guerra y Foreno (2015) señalan que las estrategias son pasos y secuencias



organizadas y sistematizadas con la finalidad de cumplir con los objetivos de la lectura, estas pueden variar de un lector a otro, a partir de su requerimiento, de lectura como académicos. Desde la visión de Vidal y Manríquez (2016) son aquellas acciones sistematizadas que permiten al lector la construcción de un modelo mental, estableciendo una coherencia entre los elementos y se construyen conceptos a partir de la interacción del texto y las experiencias previas.

Por otra parte, Novoa (2019) señala que son actividades organizadas que operan de forma secuencial con la finalidad de a partir de los fragmentos de textos, obtener información utilizable en la memoria. Esta información procesada se integra progresivamente, con la nueva información. Este proceso cíclico de composición e integración permite que el estudiante cree una gráfica vinculada de lo leído. Para Solé, la estrategia de lectura es un método, una técnica, una destreza, una regla, una habilidad o un procedimiento que permite tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento del proceso de aprendizaje. Las estrategias de lectura, según Solé intervienen tanto en el texto, en su forma y su contenido, basados en las expectativas y conocimientos previos del lector (Solé, 2015 como se citó en Paricahua y Quispe, 2021).

2.2.2.1.3. Características y condiciones de las estrategias de aprendizaje aplicada a la lectura

Con base en la delimitación conceptual, los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura son los siguientes: a) su aplicación no es automática, es regulada y reflexiva en su ejecución y están vinculadas con el conocimiento sobre los propios procesos mentales; b) implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles de los estudiantes, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, considerando los más adecuados; c) las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las



destrezas o habilidades. El uso eficaz de la estrategia depende de la destreza en el dominio de ciertas técnicas y el modo de utilizarlas (Novoa, 2019).

Por otro lado, la aplicación de las estrategias de lectura será más efectiva en la medida que esté presente tres condiciones: claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte conocida, y de que su léxico, sintaxis y coherencia interna posean un nivel aceptable; grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. Es decir, para que el lector pueda comprender es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos apropiados para que el lector pueda elaborar una explicación acerca de él; y, las estrategias que el lector utilice para intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee, así como detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión, sean funcionales, flexibles y automáticas (Solé, 2016).

2.2.2.1.4. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura

El proceso de comprensión de cualquier lector consiste en acercamientos progresivos al texto, mediante los cuales va elaborando hipótesis que luego rechazará o confirmará definitivamente. Dentro de este proceso se va a tener que aplicar diferentes estrategias para comprender lo que se lee y de acuerdo con el correspondiente momento de la lectura, Solé (Solé, 2008) establece una serie de estrategias de acuerdo con tres dimensiones que denotan los momentos de la lectura.

Estrategias antes de la lectura

Como todo proceso interactivo se hace necesario crear las condiciones en este caso, de carácter afectivo. Realizándose el encuentro anímico de los interlocutores, uno que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio. Solé (2016) para este momento propone las siguientes estrategias: a)



determinar los objetivos de la lectura, implicando que antes de comenzar a leer el texto, los estudiantes deben tener claro para qué van a leer. En tal sentido, se debe determinar previamente los posibles propósitos que tienen los distintos tipos de lectura que contienen los textos expositivos; b) activar los conocimientos previos, implicando que los estudiantes tendrán la oportunidad de responder a preguntas dirigidas a activar sus conocimientos previos sobre la temática del texto, anticipando algunas ideas o conceptos de los cuales podría tratar la lectura; c) formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, lo cual se realiza a través de la elaboración de hipótesis de lo que se va a leer, atrayendo la atención a lo que se va a leer. Por otra parte, ello permite que organicen sus conocimientos previos de manera coherente, que elaboren hipótesis que puedan comprobar, comparar y argumentar sus posiciones en relación con ellas (Solé, 2015)

Estrategias durante la lectura

Estas estrategias permiten establecer inferencias de distinto tipo dirigidas a releer; comprobar la comprensión, contrastar las hipótesis. En este momento, los estudiantes, monitorean su propia lectura y toman decisiones ante fallas o errores de comprensión, identifican posibles preguntas frente a lo leído, secuencias cronológicas, aclaran dudas, reconocen palabras, oraciones o contextos relativos a conceptos elementales de la lengua que los docentes han planificado para complementar la comprensión de textos, tales como: puntuación, significado de una palabra, ampliación de vocabulario, etc. Durante el proceso de leer se puede alterar la modalidad de lectura según su propósito (Solé, 2008). Es posible realizarla en voz alta o silenciosa, individual, en parejas o colectivamente. El proceso de lectura implica que el estudiante se involucre totalmente como lector activo, por lo que se propiciará que, a lo largo de su lectura, él mismo plantee predicciones, inferencias, anticipaciones, etc., que le ayuden a enfrentarse al texto con un conocimiento base, lo cual posibilitará también su comprensión. Del



mismo modo, el estudiante debe ser capaz de adquirir estrategias metacognitivas que le permitan controlar su propio proceso lector y comprensivo. Este tipo de estrategias comprende las siguientes: planteamiento de predicciones, realización de inferencias autocorrección y metacognición, resolución de preguntas insertadas, adquisición mediante lectura rápida, subrayado, repaso (Solé, 2016).

Estrategias después de la lectura

De acuerdo con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), el primer y segundo momento del proceso lector propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. La actividad ha de instrumentalizar el lenguaje como herramienta eficaz de aprendizaje, de carácter interpsicológico. El trabajo en este tercer momento es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico. La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su personalidad (Solé, 2008).

En este momento se propone a los estudiantes formular y responder preguntas, recontar y utilizar todo tipo de organizadores gráficos. Para ello, es recomendable entre otros, tomar en cuenta el desarrollo de los siguientes aspectos: a) determinar ideas principales, lo que implica diferenciar entre lo importante y lo secundario, tomando en cuenta el propósito. La idea principal está ligada a varios conceptos como mensaje del autor, punto de vista principal, idea central del texto, hecho principal, etc. El lector extraerá como idea principal aquella que responda al propósito que se planteó antes de leer o de acuerdo con su particular forma de entender el concepto. Según el texto, además, pueden cambiar las ideas principales; b) paráfrasis, es emplear las propias palabras para parafrasear lo expuesto en el texto. Aportando más información sobre lo que los estudiantes piensan realmente del contenido del texto, que




cuando se les pide un juicio general sobre él puedan responder; c) plantear dudas y responder preguntas, lo cual implica la formulación de preguntas y respuestas, mediante la auto formulación de cuestiones, elaborando preguntas para interrogar al texto sobre inquietudes o dudas en relación al contenido; d) escribir un resumen del texto, caracterizándose por la supresión de detalles, no reiterándose lo que ya está escrito El resumen es el resultado de la toma de decisiones del que escribe un texto, en pocas líneas, conservando lo principal. El resumen revela la importancia que le otorga el autor a los hechos, cómo los ordena y cuál es la comprensión que tuvo sobre lo leído (Pinzas, 2016). Frecuentemente la comprensión de la idea esencial de un texto se puede dar; aunque no se comprendan todas sus palabras en forma individual.

Cabe mencionar que las estrategias de aprendizaje las mismas que procesan la información en el cerebro como señala Román y Gallego (1994) siendo clasificadas en

- Estrategias de adquisición de información
- Estrategias de codificación de información
- Estrategias de recuperación de información
- Estrategias de apoyo al procesamiento de la información.

Las primeras tres estrategias son procesos cognitivos encargados de seleccionar, transportar y transformar la información desde el ambiente sensorial y la memoria de corto y largo plazo, la cuarta estrategia es un proceso metacognitivo que sirve de colaboración a las otras estrategias para lograr buenos resultados. Es así como, desde la perspectiva de las estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura, es posible delimitarlas acorde a cada dimensión de estas. En tal sentido, las estrategias de adquisición de la información se producen en la dimensión estrategias antes de la lectura; las estrategias de codificación y recuperación de información se producen en la dimensión estrategias durante la lectura; y, las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, se vincula con las estrategias después de la lectura (Visbal y otros, 2017).



2.2.2.2. Competencia lectora

2.2.2.2.1. Concepto de competencia lectora

La comprensión de lectura es entendida como competencia lectora, a raíz de que no es posible desmembrar un proceso que es único e indivisible como es la lectura, no siendo la comprensión un componente de ella, todo es un único proceso (OECD, 2014). Bajo esta visión, diferentes exponentes aportan conceptualizaciones diversas desde su perspectiva acerca de competencia lectora. Es así como se conceptualiza como aquella vinculación funcional e ideacional del lenguaje, al proporcionar un significado vivencial, mediante imágenes interpretadas y experiencias compartidas; la función interpersonal, donde los valores, actitudes y relaciones personales entre el lector y el autor (Halliday, 1982).

Por otro lado, desde la perspectiva psicolingüística, se considera que en la competencia lectora están involucrados decodificación y transacción, así como información del texto y el lector, quien brinda sentido y significado al material escrito. Manifestándose un proceso psicolingüístico donde interactúan pensamiento y lenguaje, donde el resultado es la interacción y construcción del sentido por parte del lector al emplear la información, grafica, fonológica, sintáctica y semántica que está presente en ambos (Goodman, 1982). Bajo esta premisa, se conceptualiza como aquella que se construye a través del empleo cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical y sintáctico, además de un conjunto de estrategias, construyendo de manera procesual el sentido y significado de la información leída, de manera transaccional y flexible (Goodman, 2013).

Desde la perspectiva de la teoría del esquema, sostiene que es la interacción aportada por el texto y los esquemas que posee el sujeto (conocimientos previos) de una manera vivencial (Bartlett, como se citó en Viglione et al., 2005). Proponiéndose además que el lector no da



significado por las palabras del texto, siendo de mayor relevancia los conocimientos previos (información no visual), que van a enriquecer e interpretar la información del texto (Smith, 1985, como se citó en Viglione et al., 2005). Inclusive es señalada como aquel conjunto de unidades de almacenamiento de conocimiento e información e inclusive la forma como usarlas. Equivaliendo a que la competencia lectora es cuando el sujeto es capaz de enlazar y articular esquemas que permitan explicar la información del texto (Rumelhart, como se citó en Dubois, 2014).

Por su parte, la teoría transaccional, la cual establece que el texto posee significado en potencia y el lector a través de la transacción actualiza dicho significado, donde el construido no es igual o idéntico al original, es un aproximado Inclusive se refiere que es la compenetración del lector con el texto donde actualiza la potencial información, tornándose en un evento único y particular, permitiendo la variedad en la interpretación de la información, como respuesta esperada (Rosenblat, como se citó en Dubois, 2014). También se define como aquel conjunto de capacidades cognitivas que interaccionan activamente con el contenido escrito del texto, poniendo en juego los conocimientos previos (Franco y otros, 2016).

Asimismo, se define como el resultado de un proceso regulado, esto produce una interacción entre el contenido de la información almacenada en la memoria del lector y la información que le proporciona dicho texto (Solé, 2016). Inclusive, se señala como aquel proceso activo, flexible y transaccional del lector, poniendo en juego las operaciones básicas del pensamiento, permitiéndole construir significado tanto personal y contextual de manera participativa y motivacional, bajo sus propias exigencias, conllevando al lector a ser cada vez más competente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte., 2017).

Se indica también que es un conjunto de habilidades funcionales básicas que, mediante la accesibilidad cognitiva, posibilita la



comunicación y la cultura (Ali y Bakhish, 2017). Subrayándose el sentido pragmático de esta aunado a la capacidad del lector para aplicar conocimiento mediante ella (Gallego et al., 2019). Desarrollando dicho proceso pensamiento, lenguaje y estrategias que conlleven alcanzar la meta lectora de parte del sujeto (Castrillón y otros, 2020).

2.2.2.2. Dimensiones de la competencia lectora

a) Nivel literal

Entendida como aquella que se encuentra explícitamente en el texto, es el proceso de extracción de la esencia de la información contenida en el texto como un todo, mediante la ubicación veloz y discernida de la información (Catalá et al, 2017); sus componentes son la comprensión literal, proceso a través del cual se suscita la recuperación activa de contenidos explícitos en la lectura, donde los procesos de reconocimiento, a través del cual, localiza e identifica elementos del texto y el recuerdo, es la cita de memoria de aquellos elementos expresados en el texto. Otro es el componente reorganización, este consiste en dar una nueva organización a la información del texto, para ello se emplea los procesos de clasificación, la esquematización y el resumen, a través del cual sintetiza la información del texto. (Pinzás, 2016).

Como primer nivel de comprensión las preguntas tienden a desarrollar capacidades como reconocer y recordar. Las interrogantes tienden a desarrollar capacidades direccionadas a distinguir ubicación e identificar elementos; reconocer detalles de nombres, lugares y tiempo; seleccionar y rememorar ideas principales y secundarias; detalles de contenido. Es posible empoderar a los lectores ejercitando con actividades como discernir entre las ideas principales y secundarias, reconocer las relaciones causales y de efecto, acatar indicaciones e instrucciones, reconocer los términos análogos, dar uso a los prefijos y sufijos, distinguir los sinónimos, antónimos y homófonos y manejar vocablos básicos acorde a la edad (Jiménez y otros, 2016).



b) nivel inferencial

El nivel inferencial, o interpretativo donde el lector, toma las ideas explícitamente planteadas en el texto, considerando los propios esquemas cognitivos, activando los conocimientos previos que le permitan formular hipótesis, hacer deducciones a modo de hacer hipótesis prestas a ser corroboradas, dependiendo de los conocimientos previos que pueda tener el lector (Catalá et al, 2017). Además, existen inferencias de detalles, inferencias de ideas, inferencias de secuencias, inferencias de ideas principales, inferencias de causa efecto, e inferencias de rasgos de los personajes. (Panta, 2017). Un aspecto esencial en este segundo nivel es la capacidad del lector de darse cuenta de las emociones plasmadas en un texto por el autor, incluidos los textos expositivos. Si bien transmiten información objetiva, la emoción del autor se vislumbra en el contenido plasmado, sustentado en el interés sobre la forma que han sido planteadas y redactadas desde los niveles micro, macro y de la supraestructura, la información temática, a través del empleo de explicaciones y ejemplos, lo cual involucra la capacidad del lector de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en él (Pinzás, 2016).

En este nivel los lectores podrán anticipar resultados, inferir el significado de términos desconocidos, deducir la causa de ciertos efectos, intuir secuencias lógicas, interpretar adecuadamente el lenguaje figurativo y prever un cierre no previsto (Catalá et al., 2017). Asimismo, al brindar este nivel más información de lo leído explícitamente, posibilita al lector efectuar inferencias de características adicionales, deducciones de ideas centrales, inferencias de ideas secundarias e inferencias de los detalles (Pérez A. , 2016).

c) Nivel crítico o valorativo

Un tercer nivel es el crítico, valorativo o evaluativo (Catalá et al., 2017), o también denominado crítico inter - textual (Durango, 2017), es aquel que invita a la reflexión vertido en el contenido del texto,



considerando sus características textuales y el estilo. consiste en que el lector emita una opinión sobre la lectura a partir de determinados aspectos, criterios o interrogantes planteadas. En este nivel el lector busca el pensamiento, intenciones, analizar argumentos, la forma de organización y estructuración coherente del texto por parte del autor (Pinzás, 2016). El lector podrá realizar el juicio de valor del contenido de un texto bajo un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto y comenzar a analizar la intención del autor (Catalá et al, 2017). Los componentes son lectura crítica, donde el lector asume juicios de valor sobre el contenido de la lectura y lo que el autor emite en sus textos y sus personajes, desde una manera ética; la lectura de apreciación, donde el lector juzga desde la evaluación del impacto emocional que profusa el autor en el texto (García et al., 2018; Fonseca et al., 2019).

2.2.3. Textos académicos

El texto es parte esencial en el proceso lector y desarrollo de la competencia lectora, no es sólo un componente comunicacional o elemento de la comunicación. Es posible definir el texto como una unidad de discurso conformada por elementos escritos, vinculados o relacionados entre sí, tanto en forma explícita como implícita (Romero et al., 2017). Estos han sido clasificados acordes a su tipología textual en descriptivos, denominados también expositivos, informativos, científicos, los textos explicativos, los textos narrativos, los argumentativos y los dialogales (Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983, Roa, 2014). Cada uno con sus respectivas características y estructura tipológica textual.

Uno de los textos empleados para situaciones de aprendizaje, son los textos expositivos, los cuales tienen la propiedad de informar sobre un tema concreto de la realidad en forma clara, ordenada y de manera objetiva, empleando conceptos compuestos o concepciones cognitivo-



mentales o elementos susceptibles de ser analizados, mostrando en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis (Iglesias, 2016). Los textos expositivos también denominados continuos (Flores et al., 2016), por su naturaleza objetiva, aumentan las dificultades en la competencia lectora, sin embargo, es una de las fuentes principales de acceso a la información, conocimiento y aprendizaje en los diversos sistemas de enseñanza (Flores y otros, 2016).

Este tipo de textos se ajusta a parámetros estructurales discursivos centrados en: definición - descripción, determinando una categoría respecto a la información y su conceptualización; clasificación - tipología, para detallar las relaciones de los elementos que la conforman; comparación - contraste, al establecer semejanzas y diferencias de las características del objeto de estudio expuesto; pregunta - respuesta, en base a una realidad concreta a fin de otorgar una respuesta a la interrogante; problema - solución, al plantear las dificultades de una problemática, relievando sus características y propiedades a fin de proponer opciones de solución; causa - consecuencias o efectos, al exponer datos sobre el origen de la problemática y los efectos provocados; ilustraciones - representaciones gráficas de un fenómeno particular que muestra la información ya brindada de manera reiterativa para la mejor comprensión de la misma (Roa, 2014).

Además, tienden estos textos a explicar, teorías, conceptos, predicciones, descubrimientos, acontecimientos, personajes, hechos, generalizaciones y conclusiones, incluye, además, elementos narrativos para ilustrar la prosa a fin de hacerla interesante y de fácil comprensión. Estos textos varían en su estructuración según la naturaleza, el tema, autor del texto, audiencia, los fines comunicativos y el grado de formalidad (Roa, 2014) (Iglesias, 2016). Entre las características del texto expositivo es que está conformado por tres elementos: problema, enfocado en la tarea por resolver el autor, exponiendo el propósito de manera que genere



interés en el lector; resolución, donde se exponen ideas lógicas, coherentes y jerarquizadas sobre hechos expresados en datos y ejemplos; y, conclusión, donde la recopilación de lo expuesto y la expresión del autor sobre la temática conlleva hacer sugerencias (Roa, 2014) (Iglesias, 2016).

Por otro lado, emplean marcas lingüísticas y textuales representativas a modo de organizadores de textos como la enumeración, comillas y/o paréntesis; asimismo las reformulaciones, que mediante expresiones establecidas, aclara o facilita la información más compleja; las aposiciones explicativas, para incluir información; los modalizadores, para incorporar una valoración por parte del autor; los conectores lógicos, para enlazar ideas por medio de causa, adición, consecuencia, enumeración, aclaración, entre otros; el predominio del presente y futuro del indicativo; y un orden de palabras habitual, es decir sujeto – predicado (Roa, 2014) (Iglesias, 2016).

En cuanto a los niveles textuales, los textos expositivos se estructuran en tres (Van Dijk y Kintsch, 1983), microestructural, caracterizado por la organización secuencial de oraciones en el texto. Para el descubrimiento de ello se emplea recursos textuales, como marcas textuales, las cuales hacen referencia a palabras o ideas que se tornan en pistas dentro del texto; relaciones léxicas, entre términos de un texto, donde una palabra está asociada con otra bien por repetición, bien por sinonimia; y, generalizaciones, donde el empleo de metáforas y sustantivos para generalizar la referencia de una manera elegante (Disla, 2015). En tal sentido, para la comprensión de un texto es necesario el conocimiento de todas sus palabras y símbolos especiales, mediante una acción integradora y no sumativa de tales unidades textuales que dan sentido al texto; además, un adecuado trabajo de inmersión textual requiere de actitudes conscientes y de las emociones que la acompañan (Acosta y otros, 2020).



El siguiente nivel es el macroestructural, siendo la representación global del contenido del texto, lo cual se refleja en la mente del lector, en base al recuerdo, sustentada en la coherencia del contenido presentado por el autor. Se da en la exposición de ideas principales, en estrategias para su identificación y diferenciación de las secundarias. Aquí se encuentran las operaciones mentales denominadas macrorreglas (Van Dijk y Kintsch, 1983) o macroestrategias cuyo propósito es resumir la información semántica presente en el texto o discurso (Julcamayán y García, 2019), empleándolas el lector para identificar la macroestructura del texto, utilizando para lograr ello, estrategias de omisión, selección, generalización y construcción (Iglesias, 2016). Estas estrategias implican procesos de toma de decisiones y dominio procedimental sobre los pasos apropiados a ser implementados frente a una tarea lectora (Medina & Nagamine, 2019).

El último nivel es el superestructural, donde se localizan los esquemas abstractos del contenido y forma del texto. Es posible reconocer la forma del texto a partir de marcas discursivas que establecen los autores para articular las ideas. Para ello, es necesario delimitar la organización interna del texto entorno a tres ejes: introducción, es la presentación del tema, antecedentes y contexto, para ello se emplean preguntas como ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?; desarrollo, es la presentación del tema y subtemas desde el inicio hacia la culminación, es una fase de resolución empleándose las palabras “porque...”, “es...”, “está compuesto o conformado por...”; y, la conclusión, es el cierre de la exposición, donde se resaltan los principales aspectos desarrollados en el contenido, es la fase de evaluación del texto, empleándose palabras como: “así pues...”, “como conclusión...” (Roa, 2014) (Iglesias, 2016).

En referencia a lo expuesto y vinculándolo con la competencia lectora, el reconocimiento de la microestructura de parte del lector, parte



del análisis del significado de las palabras a partir de los enunciados en los que se encuentran; respecto a la macroestructura, el lector reconoce el texto como un todo, identificando proposiciones importantes que llevan a formarse la idea del texto; y, en la superestructura, el lector puede construir inferencias para interpretar el texto, donde las experiencias previas y conocimiento de la temática, permite la interpretación del texto (Ríos y Espinoza, 2019). En tal sentido, la competencia lectora implica la vinculación lector – texto, donde capta e integra los diferentes elementos del texto expositivo, escrito en tres niveles distintivos y progresivo relacionados entre sí (Vidal y Manríquez, 2016). Sin embargo, es posible recalcar que la competencia lectora no depende exclusivamente de las características del texto, también de las características diferenciales de los lectores quienes acorde a la experiencia lectora y al interés personal, van a poder desarrollarse de manera eficaz, asumiendo posiciones de lectores eficientes (Irrazabal y otros, 2015).

2.3. Definición de términos básicos

Competencia lectora

Es el resultado de un proceso regulado, esto produce una interacción entre el contenido de la información almacenada en la memoria del lector y la información que le proporciona dicho texto (Solé, 2016).

Competencia lectora literal

Es aquella que se encuentra explícitamente en el texto, es el proceso de extracción de la esencia de la información contenida en el texto como un todo, mediante la ubicación veloz y discernida de la información (Catalá et al, 2017).

Competencia lectora inferencial

Es la toma las ideas implícitamente planteadas en el texto, considerando los propios esquemas cognitivos, activando los conocimientos previos que le permitan formular hipótesis, hacer deducciones a modo de hacer hipótesis prestas a ser corroboradas, dependiendo de los conocimientos previos que pueda tener el lector (Catalá et al, 2017).

Competencia lectora crítica

Es aquel que invita a la reflexión vertido en el contenido del texto, considerando sus características textuales y el estilo. consiste en que el lector emita una opinión sobre la lectura a partir de determinados aspectos, criterios o interrogantes planteadas. En este nivel el lector busca el pensamiento, intenciones, analizar argumentos, la forma de organización y estructuración coherente del texto por parte del autor (Pinzás, 2016).

Estrategias de aprendizaje

Son procesos de toma de decisiones (conscientes) en los que se elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para el cumplimiento de un objetivo, según las características de la situación educativa en que se produce la acción de aprendizaje (Maldonado-Sánchez y otros, 2019).

Estrategias de aprendizaje antes de la lectura

Son aquellas que permiten crear las condiciones de carácter afectivo. Realizándose el encuentro anímico de los interlocutores, uno que expone sus ideas (el texto) y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio (Solé, 2016)



Estrategias de aprendizaje durante la lectura

Estas estrategias permiten establecer inferencias de distinto tipo dirigidas a releer; comprobar la comprensión, contrastar las hipótesis (Solé, 2008).

Estrategias de aprendizaje después o posterior a la lectura

Son aquellas que promueven momento reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico; siendo una experiencia activada con el lenguaje convirtiéndose en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su personalidad (Solé, 2008).



CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Las estrategias de aprendizaje influyen sobre la competencia lectora de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.

3.1.2. Hipótesis específicas

- Las estrategias de aprendizaje influyen sobre la competencia lectora literal de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.

- Las estrategias de aprendizaje influyen sobre la competencia lectora inferencial de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.

- Las estrategias de aprendizaje influyen sobre la competencia lectora crítica de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.



3.2. Definición conceptual de las variables

Variable independiente

Estrategias de aprendizaje

Son procesos de toma de decisiones (conscientes) en los que se elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para el cumplimiento de un objetivo, según las características de la situación educativa en que se produce la acción de aprendizaje (Maldonado-Sánchez y otros, 2019).

Variable dependiente

Competencia lectora

Es el resultado de un proceso regulado, esto produce una interacción entre el contenido de la información almacenada en la memoria del lector y la información que le proporciona dicho texto (Solé, 2016).

3.3. Operacionalización de las variables

3.3.1. Definición operacional de las variables



Tabla 1

Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje

Variable independiente	Dimensiones	Indicadores	Índices	Técnica estadística	Método	Técnica	
Estrategias de aprendizaje de predicción, desarrollo lingüístico, gramatical, sintáctico y semántico, relectura, resumen e inferencias y de contraste o crítica	Estrategia antes de la lectura: estrategia de predicción	Empleo adecuado del planeamiento de la lectura	Nota inicial/Nota final	Prueba de normalidad Shapiro Wilk y t de student de diferencia de medias para una muestra. Así como ANOVA	Hipotético Deductivo	Pruebas de entrada en estrategias de aprendizaje	
		Empleo adecuado de poner atención a los títulos subtítulos enfocándolos en las palabras claves			Estadístico		
					Descriptivo		Programa experimental en estrategias de aprendizaje.
					Estadístico Inferencial		
							Rúbrica
		Empleo adecuado de la lluvia de ideas sobre los temas abordados en el texto					
		Empleo adecuado predicciones sobre el texto					
		Empleo adecuado de la comprobación de las predicciones					
		Empleo adecuado de videos observados sobre el tema					
		Empleo adecuado de predicción del vocabulario empleado en el texto					

	Empleo de acciones previas de conversación con otras personas sobre el tema
Estrategias durante la lectura: estrategia de desarrollo lingüístico, gramatical, sintáctico y semántico	Empleo adecuado de la comprensión de la oración temática en el párrafo
	Empleo adecuado de la atención a Los signos de puntuación
	Empleo adecuado de la atención al tipo de texto. Por ejemplo, cuando la lectura es narrativa, expositiva, argumentativa, dialogal.
	Empleo adecuado de la determinación del significado de palabras desconocidas desde el texto
	Empleo del salto de las palabras desconocidas mientras se lee
	Al leer emplea adecuadamente la acción de comprobar el significado de las palabras desconocidas



	<p>Emplea adecuadamente el diccionario o buscador de internet para buscar el significado de las palabras desconocidas</p>
	<p>Usa adecuadamente su conocimiento gramatical como ayuda para entender el texto</p>
	<p>Realiza el hojear rápido del texto para obtener la idea general</p>
	<p>Emplea adecuadamente el escaneo visual del texto o hago saltos de lectura para comprender partes específicas del texto</p>
<p>Estrategias posterior a la lectura: estrategia de relectura, resumen e inferencias, de contraste o crítica</p>	<p>Emplea adecuadamente la relectura del texto más de una vez si no capta la idea principal</p>
	<p>Emplea adecuadamente la toma de notas de los puntos principales del texto</p>
	<p>Emplea adecuadamente la evaluación si cumple o no con el propósito de lectura</p>
	<p>Da respuesta correcta a las preguntas de comprensión de lectura</p>
	<p>Realiza adecuadamente el resumen del texto con sus propias palabras</p>



Realiza adecuadamente inferencias del texto para entender el significado oculto
Efectúa la discusión con otros compañeros sobre el texto
Efectúa la discusión en casa con otras personas (hermanos, padres, etc.) sobre el tema del texto

Logra comprender todo el texto solo (significa que puede leer y comprender un texto mientras leo solo, sin colaboración de nadie ni apoyo de la docente)

Emplea adecuadamente la lectura de otros materiales (libros, artículos, etc.) relacionados al texto que me ayudan a comprenderlo



Tabla 2

Operacionalización de la variable competencia lectora

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Índices	Técnica estadística	Método	Técnica
Competencia lectora	Literal	Localiza información específica en el texto	Mejora en 70% del índice de competencia lectora literal	Prueba de normalidad Shapiro Wilk y t de student de diferencia de medias para una muestra. Así como ANOVA	Hipotético Deductivo	Prueba de entrada y salida de competencia lectora de textos académicos
		Localiza e integra información en textos de temática conocida			Estadístico	
		Relaciona información con la que no está familiarizado.			Descriptivo	
	Inferencial	Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto	Mejora en 70% del índice de competencia lectora inferencial		Inferencial	
		Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto.				
		Realiza deducciones múltiples y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto				
Critica	Elabora juicios de valor sobre la temática leída	Mejora en 70% del índice de competencia lectora critica				
	Presenta en base a los juicios alternativos o posiciones sobre la temática					

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Tipo y diseño de investigación

Para el efecto de estudio, el tipo de estudio es experimental, definida como aquella investigación pragmática o utilitaria que aprovecha los conocimientos logrados por la investigación básica o teórica para el conocimiento y solución de problemas inmediatos empleando técnicas y estrategias de aplicación (Sánchez et al., 2018). Siendo el enfoque cuantitativo, entendida como aquel que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento (Hernández & Mendoza, 2018). De alcance explicativo, referido como aquellos que están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos de cualquier índole (naturales, sociales, psicológicos, de salud, etc.) centrándose su interés en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, (Hernández & Mendoza, 2018). Además, el diseño del estudio es preexperimental, referido como aquel que manipula deliberadamente, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes (Hernández & Mendoza, 2018).

En el caso de la investigación, busca solucionar el problema de las limitaciones en la competencia lectora de textos académicos en estudiantes universitarios de nuevo ingreso, para lo cual se plantean hipótesis de trabajo que buscan comprobar, mediante la medición numérica de las variables empleando para ello la estadística, donde los hallazgos explicaron los efectos de la variable independiente estrategias de aprendizaje sobre la variable dependiente competencia lectora de textos académicos, empleando para ello el diseño preexperimental empleando en su medición instrumentos estructurados.

4.2. Población y muestra

Sánchez et al. (2018), refieren que es el total de elementos con características comunes. Siendo la población en estudio 27 estudiantes de



nuevo ingreso en la carrera profesional de pesquería, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 16 a más años, el cual perteneció al grupo experimental. Por otro lado, en cuanto a la muestra, Sánchez et al. (2018) refieren que la muestra es el conjunto de elementos que pertenecen a la población empleando determinado sistema de muestreo. La muestra se obtuvo empleando la técnica de muestreo no probabilístico de tipo intencionado, el cual es entendido como aquel donde todas las unidades de análisis de la población tienen la posibilidad de participar en el estudio a decisión del investigador (Sánchez et al., (2018)). Trabajando los diseños preexperimentales con muestras intactas (Hernández & Mendoza, 2018) en tal sentido, la muestra de estudiantes estuvo delimitada por la cantidad de estudiantes matriculados en el primer semestre del año 2023.

4.3. Lugar de estudio y período de desarrollo

El lugar de estudio es la Escuela de Ingeniería Pesquera de la Universidad Nacional del Callao. Desarrollándose el estudio entre los meses de mayo de 2023 a marzo de 2024.

4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En cuanto a la técnica de investigación, Sánchez et al. (2018), señalan que es la etapa de investigación por medio del cual se recolectan datos del estudio, por medio de la administración de instrumentos específicos. Las técnicas empleadas fueron la instrumental mediante el modelo de intervención experimental y la encuesta, definida por Sánchez et al. (2018) como aquellos procedimientos que, a través de la aplicación de un modelo de intervención basado en estrategias de aprendizaje centradas en la lectura, así como en un instrumento que permite recolectar información factual proporcionada por una muestra determinada. Por otro lado, los instrumentos utilizados fueron los siguientes.



El primer instrumento es la prueba de uso de estrategias de aprendizaje, creada por Loayza (2021). Midiendo la percepción del empleo de las estrategias de aprendizaje de lectura. La prueba consta de 30 ítems, distribuidos en tres dimensiones: antes de la lectura, durante la lectura y posterior a la lectura. El segundo instrumento es el modelo de intervención de estrategias de aprendizaje centrado en la lectura, elaborada por Bellodas (2023), dirigido a estudiantes universitarios. El cual consiste en un conjunto de pasos y procedimientos teórico – prácticos, desarrollando los componentes de las estrategias, aplicados a la competencia lectora de textos académicos, para que los estudiantes de manera práctica y sencilla aprendan sistemáticamente su uso y aplicabilidad en el quehacer académico. El tercer instrumento es la prueba de competencia lectora de textos académicos, creada por Abanto (2019). La prueba consta de 12 ítems, distribuidas en tres dimensiones: literal, inferencial y crítica. El último y cuarto instrumento es la rúbrica, creada por Bellodas (2023) conformado por tres textos académicos continuos y discontinuos, compuesto por 12 ítems, cada uno los cuales se administrarán para evaluar el avance en la competencia lectora, en momentos de la administración del modelo experimental. Poseyendo la rúbrica una escala de valores cuantitativos y cualitativos.

4.5. Análisis y procesamientos de datos

El análisis y procesamiento de datos se realizó a través de un tratamiento estadístico, la cual asumió dos formas, primero se empleó estadística descriptiva, mediante medidas de tendencia central a fin de observar el nivel hacia el cual se orientaron los estudiantes competencia lectora. A nivel de estadística inferencial, se obtuvo primero el nivel de normalidad de la distribución de las puntuaciones mediante la prueba de bondad de ajuste de Shapiro – Wilk por ser la muestra menor a 50 sujetos. Los resultados evidenciaron el nivel de normalidad de la distribución de las puntuaciones en la variable dependiente y la significatividad alcanzada en la variable fue mayor a .05, lo cual permitió tomar la decisión de emplear el estadístico paramétrico t de student para muestras únicas y muestras independientes y ANOVA para la comparación entre momentos.



CAPÍTULO V RESULTADOS

5.1. Resultados descriptivos

A continuación, se presentan los resultados descriptivos del estudio.

La tabla 3 muestra los resultados descriptivos del grupo experimental en competencia lectora a nivel de pretest se ubicó en el nivel medio ($M = 11.56$) posición que es ratificada por la mediana (11.00) implicando que el 50% de los participantes obtuvieron tal puntuación y la moda (11.0) indicando que es la puntuación que más se observó en la distribución de las puntuaciones en la prueba aplicada, observándose una baja dispersión de las puntuaciones respecto a la media al obtener una $DS = .32$, menor a 1.00. Sin embargo, a nivel de postest la muestra se ubicó a nivel alto ($M = 16.15$) lo cual es ratificado por la mediana y moda alcanzadas, siendo baja la dispersión ($DS = .23$) de las puntuaciones respecto a la media.

Tabla 3

Medidas de tendencia central en competencia lectora en el grupo experimental a nivel de pretest y postest

Competencia lectora	Pretest				Postest			
	M	Md	Mo	Ds	M	Md	Mo	Ds
Grupo experimental	11.56	11.00	11.0	.32	16.15	16.00	16.0	.23

Nota. M: media; Md: moda; Mo: moda; Ds. Desviación estándar.

La tabla 4 muestra los resultados descriptivos en estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura a nivel de pretest se ubicó en el nivel medio ($M = 107.85$) posición que es ratificada por la mediana (107.00) implicando que el 50% de los participantes obtuvieron tal puntuación y la moda (107.0) indicando que es la puntuación que más se observó en la distribución de las puntuaciones en la prueba aplicada, observándose una baja dispersión de las puntuaciones respecto a la media al obtener una $DS = .45$, menor a 1.00. Sin embargo, a nivel



de postest la muestra se ubicó a nivel alto ($M = 108.70$) lo cual es ratificado por la mediana y moda alcanzadas, siendo baja la dispersión ($DS = .57$) de las puntuaciones respecto a la media.

Tabla 4

Medidas de tendencia central en estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura en el grupo experimental

Estrategias de aprendizaje	Pretest				Postest			
	M	Md	Mo	Ds	M	Md	Mo	Ds
Grupo experimental	107.85	107.00	107.0	.45	108.70	108.00	108.0	.57

Nota. M: media; Md: moda; Mo: moda; Ds. Desviación estándar.

La tabla 5 indica los resultados descriptivos en las dimensiones de la competencia lectora, a nivel de pretest en la dimensión literal se obtuvo una $M = 7.04$, observándose una baja dispersión de las puntuaciones respecto a la media al obtener una $DS = .45$, menor a 1.00. Sin embargo, a nivel de postest la muestra obtuvo ($M = 6.00$) siendo baja la dispersión ($DS = .23$) de las puntuaciones respecto a la media, observándose un pequeño descenso de menor consideración en esta dimensión. Por otro lado, a nivel de pretest en la dimensión inferencial se obtuvo una $M = 2.74$, observándose una baja dispersión de las puntuaciones respecto a la media al obtener una $DS = .34$, menor a 1.00. Sin embargo, a nivel de postest la muestra obtuvo ($M = 3.93$) siendo baja la dispersión ($DS = .52$) de las puntuaciones respecto a la media, observándose un considerable ascenso en esta dimensión. Inclusive, a nivel de pretest en la dimensión crítica se obtuvo una $M = 1.78$, observándose una baja dispersión de las puntuaciones respecto a la media al obtener una $DS = .47$, menor a 1.00. Sin embargo, a nivel de postest la muestra obtuvo ($M = 6.22$) siendo baja la dispersión ($DS = .25$) de las puntuaciones respecto a la media, observándose un considerable ascenso en esta dimensión.



Tabla 5

Medidas de tendencia central en las dimensiones de la competencia lectora en el grupo experimental

Dimensiones de competencia lectora	Pretest				Postest			
	M	Md	Mo	Ds	M	Md	Mo	Ds
Literal	7.04	7.00	7.0	.45	6.00	6.00	6.0	.23
Inferencial	2.74	2.00	2.0	.34	3.93	3.00	3.0	.52
Crítico	1.78	1.00	1.0	.47	6.22	6.00	6.0	.25

Nota. M: media; Md: moda; Mo: moda; Ds. Desviación estándar.

5.2. Resultados inferenciales

En los resultados inferenciales se presentan las tablas de prueba de normalidad, de comparación intragrupo experimental en competencia lectora y sus dimensiones a nivel de pre y postest, así como en los momentos considerando las practicas calificadas en competencia lectora.

La tabla 6 muestra que la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, demostró la existencia de normalidad en la distribución de las puntuaciones en la variable competencia lectora, tanto a nivel de pretest como de postest, en el grupo experimental, evidenciando que el nivel de significatividad alcanzado es mayor al 0.05 (literal = .210; inferencial = .230; critico = .210; competencia lectora = .207) lo que permitió tomar la decisión de haber empleado para la comparación en muestras únicas como independientes la prueba t de student y para la comparación entre momentos de un mismo grupo la prueba ANOVA.



Tabla 6

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk en competencia lectora en el grupo experimental en los momentos pretest y postest

	Shapiro-Wilk			
	Estadístico	Estadístico	gl	Sig.
	pretest	postest		
Literal	,200	,647	54	.210
Inferencial	,562	,756	54	.230
Critico	,527	,386	54	.210
Competencia lectora	,343	,331	54	.207

Nota. elaboración propia

La tabla 7 muestra la diferencia significativa de medias proporcionales en competencia lectora en general, en el grupo experimental ($M = 11.56$, $t = 151.74^{**}$, $p < 0.01$), obtenidas en el pretest. Mientras que en el postest la media proporcional en el grupo experimental fue ($M = 16.52$, $t = 161.57^{**}$, $p < 0.01$), siendo favorable al postest.

Tabla 7

Comparación de los momentos pretest y postest en el grupo experimental en competencia lectora en general

Competencia lectora	Pretest					Postest				
	N	M	t	gl	Sig.	N	M	t	gl	Sig.
Grupo experimental	27	11.56	151.74	26	.00	27	16.52	161.57	26	.00

Nota. N: sujetos; M: media; t: t de student; gl: grados de libertad; Sig.: nivel de significatividad estadística; **: significatividad a nivel de 0.01

La tabla 8 muestra la diferencia significativa de medias proporcionales en la dimensión literal en el grupo experimental ($M = 7.04$, $t = 21.74^{**}$, $p < 0.01$), obtenidas en el pretest. Mientras que en el postest la media proporcional en el grupo experimental fue ($M = 6.00$, $t = 41.57^{**}$, $p < 0.01$), siendo relativamente favorable al postest.

Tabla 8

Comparación de los momentos pretest y postest en el grupo experimental en la dimensión literal de la competencia lectora

Literal	Pretest					Postest				
	N	M	t	gl	Sig.	N	M	t	gl	Sig.
Grupo experimental	27	7.04	21.74	26	.00	27	6.00	41.57	26	.00

Nota. N: sujetos; M: media; t: t de student; gl: grados de libertad; Sig.: nivel de significatividad estadística; **: significatividad a nivel de 0.01

La tabla 9 muestra la diferencia significativa de medias proporcionales en la dimensión inferencial de la competencia lectora en el grupo experimental (M = 2.74, t = 31.74**, p < 0.01), obtenidas en el pretest. Mientras que en el postest la media proporcional en el grupo experimental fue (M = 3.93, t = 41.57**, p < 0.01), siendo favorable al postest.

Tabla 9

Comparación de los momentos pretest y postest en el grupo experimental en la dimensión inferencial de la competencia lectora

Inferencial	Pretest					Postest				
	N	M	t	gl	Sig.	N	M	t	gl	Sig.
Grupo experimental	27	2.74	31.74	26	.00	27	3.93	41.57	26	.00

Nota. N: sujetos; M: media; t: t de student; gl: grados de libertad; Sig.: nivel de significatividad estadística; **: significatividad a nivel de 0.01

La tabla 10 muestra la diferencia significativa de medias proporcionales en la dimensión crítica en el grupo experimental (M = 1.78, t = 51.74**, p < 0.01) obtenidas en el pretest. Mientras que en el postest la media proporcional en el grupo experimental fue (M = 6.22, t = 71.57**, p < 0.01), siendo favorable al postest.



Tabla 10

Comparación de los momentos pretest y postest en el grupo experimental en la dimensión crítica de la competencia lectora

Crítica	Pretest					Postest				
	N	M	t	gl	Sig.	N	M	t	gl	Sig.
Grupo experimental	27	1.78	51.74	26	.00	27	6.22	71.57	26	.00

Nota. N: sujetos; M: media; t: t de student; gl: grados de libertad; Sig.: nivel de significatividad estadística; **: significatividad a nivel de 0.01

5.3. Otro tipo de resultados de acuerdo con la naturaleza del problema y la hipótesis

La tabla 11 muestra la diferencia significativa de medias proporcionales en el grupo experimental, mediante ANOVA, entre los momentos de evaluación de las practicas calificadas considerando la practica calificada 1 mediante rúbrica 1 (M = 18.96, SC = 1.62, F = 2.42**, p < 0.01) se ubicó en el nivel desarrollado; practica calificada 2 mediante rubrica 2 (M = 17.26, SC = 1.97, F = 3.19**, p < 0.01) ubicado en el nivel desarrollado y practica calificada 3 mediante rúbrica 3 (M = 19.63, SC = 2.67, F = 4.21**, p < 0.01) ubicada en el nivel óptimo, implicando el avance progresivo en los estudiantes en la competencia lectora, a lo largo de la aplicación del modelo de intervención experimental.

Tabla 11

Comparación entre los momentos de evaluación de avances mediante rubrica 1 rubrica 2 y rúbrica 3 en el grupo experimental en competencia lectora

ANOVA	N	M	SC	gl	F	Sig.
Rúbrica 1	27	18.96	1.62	26	2.42**	.000
Rúbrica 2	27	19.63	2.67	26	4.21**	.002
Rúbrica 3	27	17.26	1.97	26	3.19**	.001

Nota. M: media; SC: suma de cuadrados; gl: grados de libertad; F: coeficiente f de ANOVA; Sig.: Nivel de significatividad; **: significatividad a nivel de 0.01.



CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1. Contrastación y demostración de la hipótesis con los resultados

Acorde a hipótesis general planteada es posible afirmar que las estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura producen efecto significativo en el desarrollo de la competencia lectora considerando los momentos antes y después de la aplicación del modelo de intervención experimental en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera. Ello se demuestra al ver las diferencias significativas entre las medias proporcionales en el grupo experimental tanto a nivel de pretest como de postest. Favoreciendo la performance en la capacidad de competencia lectora en los estudiantes, constatándose con ello la efectividad del modelo de intervención de competencia lectora basada en estrategia antes de la lectura, considerando el manejo de estrategia de predicción; así como en estrategias durante la lectura, basada en estrategias de desarrollo lingüístico, gramatical, sintáctico y semántico; y estrategias posteriores a la lectura, manejando las estrategias de relectura, resumen e inferencias, de contraste o crítica. Ello es ratificado por los hallazgos comparativos a nivel intragrupo es decir en el grupo experimental, al notarse que luego de la aplicación de la intervención experimental, la competencia lectora mejoró en calidad, al notarse las diferencias significativas entre pre y postest. Inclusive al percibirse el avance progresivo (rúbrica 1, 2 y 3) en los estudiantes en la calidad de la competencia lectora, a lo largo de la aplicación del modelo de intervención experimental.

Lo hallado en el estudio ha demostrado que el modelo de intervención experimental en estrategias de aprendizaje aplicado a la lectura basado en la postura constructivista, basado en Piaget, Ausubel, Vygotsky, así como algunas teorías instruccionales, este modelo apoya el desenvolvimiento de las habilidades de autonomía en los estudiantes a fin de que logren ser agentes dinámicos y consecuentes de su progreso y construcción del aprendizaje, considerando por un lado, los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad lectora a resolver; y, de la



actividad externa o interna que los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria, realicen al respecto para lograr la competencia lectora. Para ello, el modelo de intervención experimental empleado simboliza la capacidad del diseño, rediseño de este, red, ajuste y reestructuración de los procesos cognitivos dentro del proceso lector, con la finalidad de emplear instrumentos tecnológicos como las estrategias potencializando el proceso de comprensión o competencia lectora (Huzco y Romero, 2018; Montoya et al., 2019). En tal sentido y considerando la practicidad de las estrategias, el modelo empleado se basó en un conjunto de acciones planificadas y sistematizadas cuya aplicación esta vinculada con la toma de decisiones conscientes de los estudiantes en la aplicación de las diferentes estrategias, activando en un principio aquellos conocimientos que necesita para responder a las exigencias de la demanda de la lectura de textos académicos, mediante un proceso de elección y recuperación de manera coordinada de los conocimientos necesarios para el cumplimiento del objetivo lector, teniendo en cuenta las características de la situación educativa en que se produce la acción de aprendizaje (Maldonado-Sánchez y otros, 2019).

Por otro lado, estas actividades organizadas operan de forma secuencial con la finalidad de que los estudiantes a partir de los fragmentos de textos, obtener información utilizable en la memoria. Esta información procesada se integra progresivamente, con la nueva información. Este proceso cíclico de composición e integración permite que el estudiante cree una gráfica vinculada de lo leído (Novoa, 2019). Cabe recalcar que los estudiantes al emplear el modelo de intervención han adquirido no solo conocimiento, también ejercitación en cada uno de los componentes de las estrategias, mediante tres momentos esenciales de lectura. Es así como existe un manejo adecuado de estrategias antes de la lectura, determinando los objetivos de la lectura, implicando que antes de comenzar a leer el texto, los estudiantes deben tener claro para qué van a leer, así como los propósitos que tienen los textos académicos; activando los conocimientos previos, donde los estudiantes tienen la oportunidad de responder a preguntas dirigidas a activar sus conocimientos previos sobre la temática del texto, anticipando algunas ideas o conceptos de los cuales podría tratar la lectura; asimismo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto,



lo cual se realiza a través de la elaboración de hipótesis de lo que se va a leer, atrayendo la atención a lo que se va a leer. Ello ha permitido que organicen sus conocimientos previos de manera coherente, que elaboren hipótesis que puedan comprobar, comparar y argumentar sus posiciones en relación con la lectura (Solé, 2015; Solé, 2016).

Otro grupo son las estrategias durante la lectura, las cuales permiten establecer inferencias de distinto tipo dirigidas a releer; comprobar la comprensión, contrastar las hipótesis. En este momento, los estudiantes, monitorean su propia lectura y toman decisiones ante fallas o errores de comprensión, identifican posibles preguntas frente a lo leído, secuencias cronológicas, aclaran dudas, reconocen palabras, oraciones o contextos relativos a conceptos elementales del lenguaje escrito complementando la comprensión de textos, tales como: puntuación, significado de una palabra, ampliación de vocabulario, etc. Del mismo modo, el estudiante se va haciendo capaz de adquirir estrategias metacognitivas que le permitan controlar su propio proceso lector y comprensivo, comprendiendo acciones como planteamiento de predicciones, realización de inferencias autocorrección y metacognición, resolución de preguntas insertadas, adquisición mediante lectura rápida, subrayado, repaso (Solé, 2008; Solé, 2016).

Para Vygotsky (1979) el primer y segundo momento del proceso lector propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. La actividad ha de instrumentalizar el lenguaje como herramienta eficaz de aprendizaje, de carácter interpsicológico. Mientras que el tercer grupo de estrategias de aprendizaje aplicado a la lectura son las efectuadas después de la lectura, donde el trabajo en este tercer momento es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico. La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su desenvolvimiento lector (Solé, 2008). En este momento los estudiantes formulan y responden preguntas, recontar y utilizar todo tipo de organizadores gráficos. Para ello, los estudiantes logran determinar ideas principales, lo que implica diferenciar entre lo importante



y lo secundario, tomando en cuenta el propósito. La idea principal está ligada a varios conceptos como mensaje del autor, punto de vista principal, idea central del texto, hecho principal, etc.

Además, logran desarrollar la paráfrasis, es emplear las propias palabras para parafrasear lo expuesto en el texto. Aportando más información sobre lo que los estudiantes piensan realmente del contenido del texto, que cuando se les pide un juicio general sobre él puedan responder; asimismo, consiguen plantear dudas y responder preguntas, lo cual implica la formulación de preguntas y respuestas, mediante la auto formulación de cuestiones, elaborando preguntas para interrogar al texto sobre inquietudes o dudas en relación al contenido; y por último, logran escribir un resumen del texto, caracterizándose por la supresión de detalles, no reiterándose lo que ya está escrito (Pinzas, 2016). Ante los resultados, es posible afirmar que el modelo de intervención experimental adquiere relevancia considerándosele como un medio, recurso o vehículo para el análisis y transformación de las prácticas de la enseñanza en este caso de la competencia lectora (Bellodas, 2023). Tornándose en una vía para el desarrollo de destrezas, reglas, habilidades y procedimientos que permiten tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento del proceso lector. Ellas intervienen tanto en el texto, en su forma y su contenido, basados en las expectativas y conocimientos previos del lector (Paricahua y Quispe, 2021).

Respecto a la primera hipótesis específica, es posible comprobar que el modelo de intervención de estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura produce un efecto significativo en la dimensión literal de la competencia lectora, considerando los momentos antes y después de la aplicación del modelo en el grupo experimental conformado por los estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera. Ello implicó la existencia de diferencias significativas entre las medias proporcionales en el grupo experimental tanto a nivel de pretest como de postest. Favoreciendo la dimensión literal de la competencia lectora en el grupo experimental, constatándose con ello la efectividad del modelo de intervención. En función a los hallazgos, los estudiantes asimilaron que la aplicación de las estrategias no es automática, es regulada y reflexiva en su



ejecución, logrando de manera sistemática vincular el conocimiento con los propios procesos mentales; además, aprendieron a emplear de manera selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles, entre los que decide utilizar, considerando las demandas de la tarea, encontrando los más adecuados; asimismo, tomar en cuenta tres condiciones esenciales en los diferentes momentos de la lectura como claridad y coherencia del contenido de los textos académicos, de que su estructura resulte conocida, y de que su léxico, sintaxis y coherencia interna posean un nivel aceptable; otro es el grado en que el conocimiento previo de los estudiantes sea pertinente para el contenido del texto, para que puedan comprender, permitiéndoles elaborar una explicación acerca de él; y, por último, las estrategias que el lector utilice permita la comprensión y recuerdo de lo que lee, así como detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión, sean funcionales, flexibles y automáticas (Solé, 2016; Novoa, 2019). Ello permitió a los estudiantes la recuperación activa de contenidos explícitos en la lectura, donde los procesos de reconocimiento, a través del cual, localiza e identifica elementos del texto y el recuerdo, es la cita de memoria de aquellos elementos expresados en el texto. Asimismo, reorganizar, la información del texto en una nueva, para ello emplean los procesos de clasificación, la esquematización y el resumen, a través del cual sintetiza la información del texto. (Catalá et al., 2017; Jiménez, 2017; Pinzás, 2016).

Respecto a la segunda hipótesis específica, se logró comprobar que el modelo de intervención de las estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura produce un efecto significativo en la dimensión inferencial de la competencia lectora considerando los momentos antes y después de la aplicación del programa experimental en el grupo experimental en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera. Ello implicó la existencia de diferencias significativas entre las medias proporcionales en el grupo experimental tanto a nivel de pretest como de posttest. Favoreciendo el desarrollo de la capacidad inferencial en los estudiantes, constatándose con ello la efectividad del modelo de intervención. Ello implica que el modelo de intervención desarrolló en los estudiantes el aprendizaje de la conducta vinculada a la competencia lectora,



donde la contingencia de reforzamiento aplicadas en las estrategias de aprendizaje ha promovido conductas académicas en los estudiantes quienes participaban al participar en la dinámica de contingencias de reforzamiento aseguran un mejor desarrollo del aprendizaje de la competencia lectora (Basilio, 2019). La aplicación del modelo de manera sistemática y secuencial de las estrategias componentes han promovido el desarrollo del nivel inferencial, o interpretativo donde los estudiantes toman las ideas explícitamente planteadas en los textos académicos, habiendo potencializado los propios esquemas cognitivos, activando los conocimientos previos permitiéndoles formular hipótesis, hacer deducciones a modo de hacer hipótesis prestas a ser corroboradas. Además, logran captar y realizar inferencias de detalles, inferencias de ideas, inferencias de secuencias, inferencias de ideas principales e inferencias de causa efecto. En tal sentido, los estudiantes logran darse cuenta de las emociones plasmadas en el texto académico por el autor, los cuales si bien transmiten información objetiva, los estudiantes vislumbran la emoción del autor en el contenido plasmado, sustentado en el interés sobre la forma que han sido planteadas y redactadas desde los niveles micro, macro y supraestructura, de la información temática, a través del empleo de explicaciones y ejemplos, lo cual involucra la capacidad de los estudiantes de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en él. En este nivel los estudiantes podrán anticipar resultados, inferir el significado de términos desconocidos, deducir la causa de ciertos efectos, intuir secuencias lógicas, interpretar adecuadamente el lenguaje figurativo y prever un cierre no previsto. Asimismo, al brindar este nivel más información de lo leído explícitamente, posibilita a los estudiantes efectuar inferencias de características adicionales, deducciones de ideas centrales, inferencias de ideas secundarias e inferencias de los detalles (Catalá et al, 2017; Panta, 2017; Pérez, 2016; Pinzás, 2016).

Respecto a la tercera hipótesis específica se demostró que las estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura producen un efecto significativo en la dimensión crítica, considerando los momentos antes y después de la aplicación del programa experimental en el grupo experimental en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera. Ello implicó la existencia de



diferencias significativas entre las medias proporcionales en el grupo experimental, tanto a nivel de pretest como de postest. Favoreciendo la dimensión crítica de la competencia lectora, en el grupo experimental, constatándose con ello la efectividad del modelo de intervención. En función a los resultados, es posible aseverar que los estudiantes para lograr la competencia crítica han aprendido a activar procesos cognitivos, identificando capacidades y habilidades cognitivas, así como técnicas y métodos para aprender el proceso comprensivo de los contenidos de la lectura de textos académicos. Tornándose en guías intencionales de acción con las ponen en práctica las habilidades con las que establecen los objetivos de la lectura, planificando un plan intencional de aplicación acerca de la actividad cognitiva planteada que define el tipo de estrategia a emplear, promoviendo con ello el proceso de autorregulación desde la criticidad, identificando aquellas fortalezas y debilidades para cumplir con el objetivo propuesto (Esteban y Zapata, 2016; Maldonado et al., 2019; Novoa, 2019). Es así como la sistematicidad en la aplicación del modelo de intervención promueve en los estudiantes la capacidad crítica, valorativa o evaluativa, la cual invita a la reflexión vertido en el contenido del texto, considerando sus características textuales y el estilo. Donde los estudiantes han adquirido la posibilidad de emitir una opinión sobre la lectura de los textos académicos a partir de aspectos, criterios o interrogantes planteadas. En este nivel los estudiantes buscan el pensamiento, intenciones, analizan argumentos, la forma de organización y estructuración coherente del texto planteados por el autor. Los estudiantes realizan el juicio de valor del contenido de un texto académico bajo un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto y comenzar a analizar la intención del autor, desde una manera ética (García et al., 2018; Fonseca et al., 2019).

Cabe referir que el modelo de intervención de estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura promovió la competencia lectora, el cual funcionalmente asume la posición de ser interactivo, integrando y explicando habilidades y recursos cognitivos para el procesamiento de la información del texto académico,



permitiéndole construir la interpretación del contenido. Es así como para la enseñanza de las estrategias se empleó un proceso interactivo, brindando a los estudiantes la forma de leer la información del texto y las habilidades de procesamiento de esta, con la finalidad de que los estudiantes busquen significados textuales. Para ello, en el proceso de aprendizaje, se estimuló la práctica de los indicios visuales y los mecanismos mentales, donde los estudiantes usan los propios conocimientos del mundo y a su vez, obtiene conocimientos del mismo texto para facilitar la comprensión de la lectura (Solé, 2016). A través del proceso de enseñanza, los estudiantes aprenden a reconocer componentes como letras, palabras y frases, procesadas de forma ascendente y brindan información para un próximo nivel superior. No obstante, a su vez, el texto genera y brinda información de forma descendente mediante los aspectos lexicales, sintácticas y grafonéticas, que, aunado y mediado por los procesos cognitivos, los conocimientos previos del mundo e intereses con los contenidos y propósitos del lector, permite la construcción y reconstrucción de la interpretación del mismo texto movilizándolo de manera integral, integrada y efectiva aquel conjunto de saberes que integran la competencia lectora (Cossío y Hernández, 2016).

Por otro lado, el modelo de intervención trabajado emplea como instrumento los textos académicos, los cuales han sido descritos a los estudiantes señalando que tienen la propiedad de informar sobre un tema concreto de la realidad en forma clara, ordenada y de manera objetiva, empleando conceptos compuestos o concepciones cognitivo-mentales o elementos susceptibles de ser analizados, mostrando en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis. Los textos académicos también denominados continuos, por su naturaleza objetiva, aumentan las dificultades en la competencia lectora, sin embargo, es una de las fuentes principales de acceso a la información, conocimiento y aprendizaje en los diversos sistemas de enseñanza (Flores et al., 2016; Iglesias, 2016). En referencia a lo expuesto y vinculándolo con la competencia lectora, el aprendizaje de los estudiantes del reconocimiento de la microestructura, el cual parte del análisis del significado de las palabras a partir de los enunciados en los que se encuentran; respecto a la



macroestructura, reconocen el texto como un todo, identificando proposiciones importantes que llevan a formarse la idea del texto; y, en la superestructura, pueden construir inferencias para interpretar el texto, donde las experiencias previas y conocimiento de la temática, permite la interpretación del texto. En tal sentido, la competencia lectora implica la vinculación interactiva entre lector – texto, donde capta e integra los diferentes elementos del texto académico, escrito en tres niveles distintivos y progresivo relacionados entre sí. Sin embargo, es posible recalcar que la competencia lectora no depende exclusivamente de las características del texto, también de las características diferenciales de los estudiantes como lectores competentes quienes acorde a la experiencia lectora y al interés personal, desarrollan de manera eficaz, asumiendo posiciones de lectores eficientes (Ríos & Espinoza, 2019).

6.2. Contrastación de los resultados con otros estudios similares

Los resultados del presente estudio coinciden con los de Roncal (2022) en Lima, donde las estrategias de comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios confirmaron su influencia en el manejo de fuentes, construcción de párrafos jerárquicamente, estrategias discursivas en la organización de las ideas, revisión y corrección de la redacción. Asimismo, con el estudio de Zavala (2021) en Lambayeque, donde la estrategia didáctica COPRECO para la enseñanza de la lectura potencializó la labor de los docentes de educación en contextos de aprendizaje, la cual mejora la didáctica de la lectura en los docentes y a competencia lectora en los estudiantes. Inclusive con la investigación de Castillo (2021) en Venezuela, comprobándose que la metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad, permitieron que entre los jóvenes reunidos en grupos aprendieran el procesamiento estratégico, emitieran su postura tanto de las lecturas hechas como el uso de estrategias cognitivas, así como la mejora en el proceso de abordaje de los textos académicos, en especial el ensayo argumentativo. También con el estudio efectuado por Peña (2020) en Lima, quien determinó los efectos de una estrategia activa en la comprensión lectora,



esencialmente en los aspectos inferenciales de textos dentro del curso de cálculo de la carrera Electrónica (IST TECSUP).

Asimismo, guardan similitud con lo hallado por Mendoza (2019) en Lima, logrando explicar el efecto de la aplicación de un taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una universidad, comprobándose el desarrollo de los niveles inferencial y crítico, mejorando la comprensión lectora. De igual manera con la investigación de Rosero (2019) en Panamá, al comprobar los efectos de la aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora, resultando que logran identificar la comprensión de los contenidos fundamentales de un texto, elevando los niveles de comprensión lectora. Inclusive con los resultados de Vera (2018) en Venezuela, al determinar el efecto de la ejecución de las estrategias de adquisición del conocimiento (PAEDAC) en el nivel de comprensión de textos informativos-académicos en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Concluyendo que el programa PAEDAC ejerció un efecto positivo en la comprensión de textos informativos-académicos de los estudiantes universitarios entrenados.

Por otro lado, se corroboran los hallazgos del estudio de Munayco (2018) en Lima, al determinar la influencia del mapa semántico, red semántica y mapa mental en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos, de acuerdo con los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, en estudiantes del I ciclo de un Instituto Superior Pedagógico de la ciudad de Lima. Logrando destacar el nivel inferencial con uso de la red semántica, en el nivel literal con el mapa semántico, y en el nivel crítico usaron el mapa mental. En tal sentido, los organizadores gráficos contribuyen en la comprensión lectora. Inclusive con la investigación de se tiene el estudio de Montoya et al. (2016) en Colombia, al comprobarse la eficacia de la estrategia modalidad B-learning para contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de modalidad presencial de grado sexto de bachillerato de una institución colombiana, observándose la mejora de la comprensión lectora al emplearse este recurso de aprendizaje. Sin embargo, difiere del estudio de Cueli et al. (2020) en España, quienes implementaron una estrategia de intervención dirigida a la mejora de la



comprensión lectora y la expresión escrita en estudiantes universitarios. Para ello utilizó la estrategia de intervención conocida como Hipertexto, siendo organizadores del conocimiento en estructuras con forma de red. Siendo aplicado a estudiantes de primer curso del grado de Maestro de Educación Infantil. El estudio mostró que los estudiantes que recibieron la intervención no alcanzaban resultados significativamente mejores en la comprensión lectora.

6.3. Responsabilidad ética

El estudio consideró el código de ética de la investigadora, al mantener la actitud para fundamentar el estudio, evaluaciones y análisis eliminando todo tipo de sesgo académico, económico, político, laboral, familiar, sus aprehensiones y prejuicios (Universidad Nacional del Callao [UNAC], 2019). Por otro lado, se efectuó un trabajo de manera honorable, bajo la ética moral aplicada al estudio (Asociación Médica Mundial, 2017). Asimismo, se actuó con responsabilidad en cada una de las acciones del estudio y en el trabajo de obtención de datos establecidos dentro del marco científico (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [Concytec], 2019).

Por otro lado, se consideró los principios éticos de la Universidad Nacional del Callao, aplicando los principios de autonomía, considerando que las personas que participaron en la investigación tenían la capacidad de elegir su participación o retiro de las investigaciones en el momento que lo requieran; principio de beneficencia, donde se procuró el bienestar o beneficios a los participantes del estudio; principio de competencia profesional y científica, donde la investigadora cumplió niveles adecuados de preparación según lo requerido por la investigación, garantizando el rigor científico en la realización de todo el proceso de investigación hasta su publicación; principio de justicia, considerándose el trato igualitario de los participantes en la investigación, sin exclusión alguna, para el mejor desarrollo de la misma.

Además, se aplicó el principio de no maleficencia, realizándose un análisis riesgo/beneficio antes de efectuar el estudio respetando la integridad física y psicológica de las personas que participaron en la investigación; principio de probidad, actuándose con honestidad durante toda la investigación; principio de



respeto de la propiedad intelectual, en base al respeto de los derechos de propiedad intelectual de otros investigadores, incluyendo evitar el plagio de manera total o parcial de las investigaciones de otros autores; y principio de responsabilidad, donde la investigadora asumió las consecuencias de los actos derivados del proceso de investigación o productos de divulgación. Asimismo, se mantuvo y respetó la originalidad del estudio considerando las normas APA para las citas y referencias (Universidad Nacional del Callao [UNAC], 2019).



CONCLUSIONES

El estudio permitió llegar a las siguientes conclusiones.

Se determinó la influencia de las estrategias de aprendizaje sobre la competencia lectora de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.

Se determinó la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora literal de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.

Se determinó la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora inferencial de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.

Se determinó la influencia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora crítica de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.



RECOMENDACIONES

En base a los resultados y conclusiones se recomienda lo siguiente.

Es recomendable ampliar el estudio administrando el modelo de intervención experimental en una mayor población de estudiantes comprendiendo todos los ciclos de estudios de la Escuela de Ingeniería Pesquera, cuyos resultados permitan corroborar los resultados hallados o rediseñar aspectos del modelo.

Por otro lado, es conveniente validar los instrumentos aplicándolos a una muestra mayor de estudiantes de la Escuela de Ingeniería Pesquera con la finalidad de obtener las propiedades psicométricas de validez de contenido como de constructo, así como la confiabilidad de estos, contextualizando los instrumentos al entorno de la Universidad Nacional del Callao.

Asimismo, es recomendable la realización de un curso taller basado en el modelo de intervención experimental para el desarrollo de la competencia lectora dirigida a estudiantes de ciclos de estudios superiores con la finalidad de fortalecer la capacidad lectora en consonancia con las tareas y ocupaciones acorde a las necesidades y requerimientos que establece el modelo profesional organizacional.

Es conveniente fortalecer los resultados del estudio mediante la realización de la evaluación diagnóstica de los niveles de competencia lectora en textos académicos en estudiantes de la Escuela de Ingeniería Pesquera, a fin de detectar deficiencias y limitaciones, para lo cual sería necesaria la aplicación de estrategias dinámicas para el desarrollo y afianzamiento de la competencia lectora



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abanto, R. (2019). *Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública de Lima Metropolitana. [Tesis maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]*.
- Acevedo, A., Duarte, E., & Higuera, M. (2016). *Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. Educación y Ciencia* 19(1), 53 – 69. file:///C:/Users/AMD/Downloads/7768-Texto%20del%20art%C3%ADculo-20652-1-10-20180226.pdf
- Acosta, L., Ruiz, J., & Ruiz., G. (2020). *La actitud hacia la lectura: el factor emocional. Siglo XXI*.
- Ali Teevno, R., & Bakhsh Raisani, R. (2017). *English reading strategies and their impact on students' performance in reading comprehension. Journal of Education & Social Sciences* 5(2), 152-166.
<https://geistscience.com/JESS/Issue2-17/Article5/JESS1705205.pdf>
- Álvarez, L., González-Pienda, J.-A., González-Castro, P., & Núñez, J. C. (2007). *Prácticas de psicología de la educación. Evaluación e intervención psicoeducativa. Pirámide*.
- Arias, F. (2006). *La investigación educativa. Trillas*.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Trillas*.
- Basilio, M. (2019). *Enseñanza y aprendizaje del idioma quechua como L2 en la academia nacional de Policías Anapol. [Tesis pregrado, Universidad Mayor de San Andrés]. Huancavelica*.
- Bustamante, M., Hernández, S., Restrepo, M., & Ríos, P. (2019). *La comprensión lectora fortalecida por los textos expositivos. Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 133-147.
<https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a8>
- Caicedo, Y. (2020). *Técnicas para la lectura comprensiva en estudiantes del octavo año, Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo, Viche-Esmeraldas. [Tesis maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]*. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2066>



- Cairney, T. (2012). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.
- Camargo, I. (2009). *Impacto de un programa de estrategias integrales para el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora en la institución educativa Rosa Merino, UGEL 02 Rímac*. Tesis maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima.
- Casas, M., Martínez, T., Tamayo, A., & Villa, G. (2018). *Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación*. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 85-107.
<https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a5>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2016). *Enseñar lengua*. Grao.
- Castillo, J. (2021). *Metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad*. *Educere*, 25(81), 477-494.
<https://www.redalyc.org/journal/356/35666225012/html/>
- Castrillón, E., Morillo, S., & Restrepo, L. (2020). *Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria*. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2017). *Evaluación de la comprensión lectora Pruebas ACL (1°-6° de primaria)*. TEA Ediciones.
- Cossío, E., & Hernández, G. (2016). *Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes*. *RMIE [online]*, 21(71), 1135-1164.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662016000401135&lng=es&nrm=iso
- Cueli, M., Areces, D., Rodríguez, L., & González, P. (2020). *Implementación de la estrategia Hipertexto en estudiantes universitarios*. Octaedro Editores.
- Din, M. (2020). *Evaluating university students' critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan*. *Thinking Skills and Creativity*, 35, e100627.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100627>

- Disla, R. (2015). *Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita. Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 12(23), 55-67. <https://doi.org/10.29197/cpu.v12i23.229>
- Dubois, M. (2014). *El proceso de lectura de la teoría a la práctica. AIQUE*.
- Durango, Z. (2017). *Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 51(1), 156-174.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Espinosa, A. (2020). *Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>
- Esteban, M., & Zapata, M. (2016). *Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Revista de Educación a Distancia*, 50(15), 1-12.
<https://revistas.um.es/red/article/view/23941>
- Flores, P., Díaz, A., & Lagos. (2016). *Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. (2019). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a1>
- Franco, M., Cárdenas, R., & Santrich, E. (2016). *Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de Barranquilla. Psicogente*, 19(36), 296-310.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555221014>

- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodriguez, A. (2019). *La comprensión lectora de escolares de educación básica. Literatura y Lingüística*, 40(1), 187-208. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- García, M., Arévalo, M., & Hernández, C. (2018). *La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32(1), 155-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Gavora, K., Borles, J., & Gavora, J. (2020). *La dificultad con la comprensión de textos académicos. Grao*.
- Goodman, K. (1982). *Lectura: un juego psicolingüístico. International Reading Association*.
- Goodman, K. (2013). *Textos en contexto. Lectura y Vida Ediciones*.
- Guerra, E., & Forero, C. (2015). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. Zona Próxima*, 22(1), 33-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658004>
- Guerra, J., & Guevara, C. Y. (2017). *Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90. doi: 10.24320/redie.2017.19.2.1125
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Económica*.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill Education*.
- Huzco, J., & Romero, M. (2018). *Aplicación de las herramientas de google apps (google classroom y google drive) para el aprendizaje colaborativo de las alumnas del quinto año de la institución educativa CNI N° 31 Nuestra Señora Del Carmen – Yanacancha, Pasco. Tesis pregrado, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.* <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/848>
- Iglesias, S. (2016). *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos. [Tesis maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Colombia.* <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6562?show=full>

- Irrazabal, N., Saux, G., Bareyro, J., Burin, D., & Bulla, J. (2015). *La comprensión del texto digital expositivo en el aula virtual de aprendizaje. Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(2), 57-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547667007>
- Jiménez, L., Baridón, D., & Manzanal, A. (2016). *Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de secundaria obligatoria y bachillerato. Revista Complutense de Educación*, 27(1), 285-307. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45749
- Julcamayán, C., & García, J. (2019). *El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos. Lengua & Sociedad*, 18(1), 31-66. <https://doi.org/10.30920/L&S.18.1.2>
- Kahu, L., & Nelson, J. (2018). *Análisis del problema lector. Siglo XXI*.
- Loayza, E. F. (2021). *Conocimientos y creencias de los estudiantes sobre estrategias de lectura. Educa UMCH*, (18), 178-196. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202118.203>
- Makuc, M. (2015). *Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos. Pontificia Universidad Católica de Chile*.
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Martín, J. (2020). *Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Cádiz. Álabe*, 21(1), 1-15. doi:10.15645/Alabe2020.21.4
- Medina, D., & Nagamine, M. (2019). *Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. Propósitos y Representaciones*, 7(2), 134-159. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Mendoza. (2019). *Influencia del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una universidad particular de los Olivos. [Tesis maestría, Universidad Peruana Cayetano*



Heredia].

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7770/Influencia_MendozaPortuguez_Martha.pdf?sequence=1

- Meza, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Informe PISA 2018 Programa para la evaluación internacional de los estudiantes informe español (versión preliminar). Secretaría General Técnica.*
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *PIRLS 2016. Marco de la evaluación - IEA. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.*
- Monereo, C. (2004). *El aprendizaje estratégico. Siglo XXI.*
- Montero, C., & Sierra, B. (2017). *The effectiveness of a learning strategies program for university students. Psicothema*, 29(4), 527-532 doi: [10.7334/psicothema2016.171](http://www.psicothema.es/pdf/4431.pdf). <http://www.psicothema.es/pdf/4431.pdf>
- Montes, A., Rangel, Y., & Reyes, J. (2014). *Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. Ra Ximhai*, 10(5), 265-277. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134018>
- Montoya, C. (2019). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Particular en el Distrito de Chorrillos. [Tesis maestría, Universidad Ricardo Palma]*. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/2869>
- Montoya, O., Gómez, M., & García, N. (2016). *Estrategias para la mejorar la comprensión lectora a través de las TIC. Edmetic*, 5(2), 71-93. [www.uco.es › ojs › index.php › edmetic › article › view](http://www.uco.es/ojs/index.php/edmetic/article/view)
- Morocho, L., & Sisalima, C. (2021). *Factores sociodemográficos relacionados con el rendimiento lector. [Tesis pregrado, Universidad del Azuay]*. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10551>
- Munayco, A. (2018). *Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. COMUNI@CCIÓN*, 9(1), 5-13.



- Novoa, A. (2019). *Complejidad textual, vocabulario pasivo y comprensión lectora en escolares chilenos de segundo ciclo básico. Literatura y lingüística, (40),*. 251-272.
- Nurie, Y. (2018). *Conceptualizing Reading to Learn: Strategy Instruction and EFL Students' Reading Comprehension. Revista Internacional de Currículo e Instrucción IJCI. 10(2), (93–117).*
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207221.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. . ((2019b).). *Indicadores globales de Educación 2019. UNESCO. .*
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-databook-global-ed-indicators-2019-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. . (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading, and Science 1. OECD Publishing. .* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. ((2019a).). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. UNESCO. .* <https://www.acnur.org/5bf4858d4.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2019c). *Marco de la evaluación de la competencia lectora de PISA 2018.* <http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>
- Panta, M. (2017). *Influencia de la comprensión lectora en el nivel de logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Lima.*
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1686>
- Paricahua, J., & Quispe, W. (2021). *Estrategias de lectura y la comprensión lectora en textos digitales de los estudiantes de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Perú. REVISTA ELECTRÓNICA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 12(1), 178-200.*
<http://dx.doi.org/10.22458/caes.v12i1.2877>

- Peculea, L., & Bocos, M. (2015). *The Role of Learning Strategies in the Development of the Learning-to-learn Competency of 11 th Graders from Technical Schools. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 203, 16-21.*
- Peña, A. (2020). *Aplicación de una estrategia activa de lectura en el desarrollo de capacidades de comprensión lectora en el curso de cálculo en estudiantes del IST TECSUP. [Tesis maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Lima.*
- Peñalosa, C., Landa, P., & Vega, C. (2006). *Aprendizaje autorregulado. Una revisión conceptual. Revista Psicológica electrónica de Iztacala. Universidad Autónoma de México. 9(2), 1-29.*
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Pérez, A. (2016). *Una aproximación a las pedagogías alternativas. Educere, 20(66), 237-247.*
- Pérez, M., & Lozoya, E. (2021). *Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora Una propuesta metodológica. Ciencia y Educación, 5(2), 41-62.* <https://doi.org/10.22206/CYED.2021.V5I2.PP41-62>
- Pintrich, P. (1998). *El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado, en S. Castañeda (coord.). Evaluación y formato del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, arte y técnicas. Porrúa.*
- Pinzás, J. (2016). *Se aprende a leer, leyendo. Tarea.*
- Rengifo, M. (2015). *La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(2), 809-822.*
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a19.pdf>
- Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.*
- Ríos, S., & Espinoza, R. (2019). *Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas. Revista Educación, 43(2), 2215-2644.*
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158046>



- Roa, P. (2014). *Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes*. *Sophia* 10(2), 70-76.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079008>
- Roldán, L. (2019). *Reading, understanding and learning in secondary education: approaches and perspectives*. *Psicología USP*, 30(1), 1-9.
https://www.scielo.br/pdf/pusp/v30/en_1678-5177-pusp-30-e180126.pdf
- Román, J., & Gallego, S. (1994). *ACRA Escalas de estrategias de aprendizaje (3a. ed)*. TEA ediciones.
- Romero, M., & Linares, R. (2017). (2017). *La lectura como práctica sociocultural*. *Anales de Investigación*, 13(2), 224-230.
- Roncal, J. (2022). *Estrategias de comprensión lectora y producción textos argumentativos en estudiantes de estudios generales de una universidad privada*. [Tesis maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Lima.
- Rosenblatt, D. (1985). *La teoría transaccional*. Trillas.
- Rosero, M. (2019). *Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora*. *Revista anual acción y reflexión educativa*, 44(1), 64-81.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2018). *Prueba de comprensión lectora*. Universidad Ricardo Palma.
- Silva, M. (2014). *El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: Necesidad de un enfoque en la comprensión*. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480005>
- Smith, N. (1989). *American reading instruction; its development and its significance in gaining a perspective of current practices in reading*. *International Reading Asociattion*.
- Solé , I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 43-61.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Solé, I. (1987). *La posibilidad de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Infancia y aprendizaje*, 39, 1-13.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Grao.



- Solé, I. (2011). *Competencia lectora y Aprendizaje*. Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (2015). *Estrategias de lectura*. Grao.
- Solé, I. (2016). *Estrategias de lectura*. Grao.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vera, J. (2018). *Las estrategias de adquisición de conocimiento y su incidencia en la comprensión de textos académicos: una experiencia con estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 103-124.
- Vidal, D., & Manríquez, L. (2016). *El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios*. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Viglione, E., López, M., & Zabala, M. (2005). *Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora*. *Fundamentos en Humanidades*, 6(2), 79-93.
- Visbal, D., Mendoza, A., & Díaz, S. (2017). *Estrategias de aprendizaje en la educación superior*. *Sophia*, 13(2), 70-81. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.461>
- Vygotsky, L. (1979). *El proceso de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wilhelmina, M. (2018). *Teaching and learning strategies of reading comprehension skill for asian countries students*. *Indonesian EFL Journal Journal of ELT, Linguistics, and Literature*, 4(1), 73–85. <http://ejournal.kopertais4.or.id/mataraman/index.php/efifile:///C:/Users/AMD/Downloads/document.pdf>
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). *Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal*. *El Profesional de la Información*, 4(6), 717-723.

- Zavala, C. (2021). *Estrategia didáctica COPRECO para la enseñanza de la comprensión lectora en docentes de educación primaria. [Tesis maestría, Universidad católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Chiclayo.*
- Zimmerman, B. (2000). (2000). *Self-efficacy: an essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.*
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

ANEXOS

M. B. ...

Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es el efecto de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora en textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Cuál es el efecto de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora literal en textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera?</p> <p>¿Cuál es el efecto de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora inferencial en textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Comparar la eficacia de las estrategias de aprendizaje sobre la competencia lectora de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Comparar la eficacia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora literal de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.</p> <p>Comparar la eficacia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora inferencial de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.</p> <p>Comparar la eficacia de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora crítica de textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe diferencia significativa en la competencia lectora de textos académicos considerando los momentos antes y después de la aplicación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.</p> <p>Hipótesis específica</p> <p>Existe diferencia significativa en la competencia lectora literal de textos académicos considerado los momentos antes y después de la aplicación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.</p> <p>Existe diferencia significativa en la competencia lectora inferencial de textos académicos considerado los momentos antes y después de la aplicación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.</p> <p>Existe diferencia significativa en la competencia lectora crítica de textos académicos considerado los</p>	<p>Variable independiente</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Dimensiones</p> <p>Estrategias antes de la lectura</p> <p>Estrategias durante la lectura</p> <p>Estrategias después de la lectura</p> <p>Variable dependiente</p> <p>Competencia lectora</p> <p>Dimensiones</p> <p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Crítica</p>	<p>Tipo de estudio</p> <p>Experimental,</p> <p>Enfoque</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Alcance</p> <p>Explicativo</p> <p>Diseño</p> <p>Cuasiexperimental con un solo grupo y con pretest y posttest</p> <p>Población</p> <p>40 estudiantes</p> <p>Muestra</p> <p>40 estudiantes</p> <p>Técnica de muestreo</p> <p>No probabilística e intencional</p> <p>Instrumentos</p> <p>Prueba de uso de estrategias de aprendizaje, creada por Loayza (2021).</p>



¿Cuál es el efecto de las estrategias de aprendizaje en la competencia lectora crítica en textos académicos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera?

momentos antes y después de la aplicación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera.

Modelo de intervención de estrategias de aprendizaje (Bellodas, 2023)

Prueba de competencia lectora de textos académicos, creada por Abanto (2019).

Rúbrica de competencia lectora creada por Bellodas (2023)

Estadística

Descriptiva de medidas de tendencia central

Inferencial

Prueba de normalidad Shapiro Wilk y estadísticos de comparación de medias muestrales t de student de diferencia de medias para una muestra. Así como ANOVA

Anexo 2 Instrumentos

PRUEBA DE USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE APLICADOS A LA LECTURA

Ficha Técnica

Nombre: Prueba de uso de estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura

Autor: Loayza

Año: 2021

País: Perú

Administración: universitarios

Aplicación: individual o colectiva


Significación: autopercepción en el empleo de estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura

Descripción: la prueba está conformada por tres dimensiones: estrategias antes de la lectura conformado por 10 ítems; estrategias durante la lectura conformado por 10 ítems; estrategias después de la lectura conformado por 10 ítems. Cada ítem posee una valoración de cinco puntos en una escala de Likert. Las treinta preguntas del cuestionario se valoran empleando la siguiente frecuencia: 5 = siempre, 4 = a menudo, 3= a veces, 2 = raramente y 1 = nunca. La calificación es manual y la interpretación es a mayor puntuación mayor empleo de las estrategias; a menor puntuación, menor empleo de estas.

El baremo es el siguiente:

Prueba Total		Dimensiones	
Nivel	Rangos	Nivel	Rangos
Alto	108 – 150	Alto	37 – 50
Medio	60 – 107	Medio	23 – 36
Bajo	30 - 59	Bajo	10 - 22

Validez y confiabilidad: el instrumento presenta validez de contenido indicando que la prueba es pertinente y posee suficiencia los ítems para ser aplicados, midiendo las respectivas dimensiones. La confiabilidad se obtuvo mediante test-retest entregándose a los estudiantes seleccionados una copia del cuestionario de la encuesta dos veces en un intervalo de quince días calendarios. La confiabilidad de la prueba se estableció a partir del resultado del coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha = 0.853$, el cual mostró que el instrumento era confiable y estaba listo para usarse en la recolección de datos.



**PRUEBA DE USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
APLICADOS A LA LECTURA**

Loayza (2021)

Instrucciones:

Estimado estudiante a continuación se presentan una serie de ítems cuyo fin es reconocer las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura que usted emplea en el proceso lector de textos académicos. Usted solo debe marcar con una (X) en el recuadro correspondiente de acuerdo con la siguiente consigna: 5 = siempre, 4 = a menudo, 3= a veces, 2 = raramente y 1 = nunca.

Por favor, responda de manera honesta y tranquila, no existe respuesta correcta.

Estrategias de aprendizaje antes de la lectura					
	Siempre	A menudo	A veces	Raramente	Nunca
1. ¿Planeo qué hacer antes de leer el texto?					
2. Antes de leer el texto, ¿pongo atención a los títulos y subtítulos?					
3. ¿Me enfoco en las palabras claves del título?					
4. ¿Realizo una lluvia de ideas sobre los posibles temas abordados en el texto?					
5. De modo general, ¿realizo predicciones acerca del posible contenido del texto?					
6. ¿Compruebo si las predicciones sobre el texto son correctas o no?					
7. ¿Realizo predicciones del contenido de las imágenes?					
8. Ante de leer el texto, ¿veo videos sobre el tema del texto para tener una idea general del asunto?					
9. ¿Pienso sobre el vocabulario posible a encontrar en el texto?					



10. Ante de leer el texto, ¿converso con otros compañeros del curso/área sobre el tema?					
Estrategias de aprendizaje durante la lectura					
11. Mientras leo, ¿comprendo la oración temática en el párrafo?					
12. Mientras leo, ¿pongo atención a los signos de puntuación / las puntuaciones?					
13. Mientras leo, ¿presto atención al tipo de texto? Por ejemplo, cuando la lectura es narrativa, expositiva, argumentativa, dialoal.					
14. Mientras leo, ¿determino el significado de palabras desconocidas desde el texto?					
15. ¿Salto las palabras desconocidas mientras leo?					
16. ¿Me detengo al leer para comprobar el significado de las palabras desconocidas?					
17. ¿Uso diccionario o buscador de internet para buscar el significado de las palabras desconocidas?					
18. ¿Uso mi conocimiento gramatical como ayuda para entender el texto?					
19. ¿Hojeo rápidamente el texto para obtener la idea general?					
20. ¿Escaneo el texto o hago saltos de lectura para comprender partes específicas del texto?					
Estrategias de aprendizaje después de la lectura					
21. ¿Releo el texto más de una vez si no capto la idea principal?					
22. ¿Tomo notas de los puntos principales del texto?					



23. Al final, ¿evalúo si cumplí o no con mi propósito de lectura?					
24. ¿Doy respuesta correcta a las preguntas de comprensión de lectura?					
25. ¿Resumo el texto con mis propias palabras?					
26. ¿Realizo inferencias del texto para entender el significado oculto?					
27. ¿Discuto con otros compañeros del curso / área sobre el texto?					
28. ¿Discuto en casa con otras personas (hermanos, padres, etc.) sobre el tema del texto?					
29. ¿Comprendo todo el texto solo (significa que puedo leer y comprender un texto mientras leo solo, sin colaboración de nadie ni apoyo de un profesor)?					
30. ¿Leo otros materiales (libros, artículos, etc.) relacionados al texto que me ayudan a comprenderlo?					



MODELO DE INTERVENCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CENTRADO EN LA LECTURA

Bellodas (2023)

Ficha Técnica

Nombre: Estrategias de aprendizaje centrada en la lectura

Autora: Dra. Mary Dorys Bellodas Hurtado

Año: 2023

Información General

Docente responsable: Dra. Mary Dorys Bellodas Hurtado,

Duración: dos semestres académicos

Institución: Universidad Nacional del Callao.

Participantes: Estudiantes ingresantes de la carrera profesional de ingeniería pesquera

Sumilla

El conjunto de estrategias de aprendizaje se enseñará a los estudiantes considerando un conjunto de pasos y procedimientos teórico – prácticos, desarrollando los componentes de la competencia lectora, considerando estrategias en los diferentes momentos de la lectura: antes, durante y después de la lectura, para que los estudiantes de manera práctica y sencilla aprendan sistemáticamente su uso y aplicabilidad en el quehacer académico.

Objetivos

Objetivo General

Las clases aspiran administrar un conjunto de estrategias de enseñanza, con la finalidad que los estudiantes por medio de sus capacidades cognitivas asimilen el manejo de la competencia lectora (niveles literal, inferencial y crítica), promoviendo el desarrollo de aprendizajes significativos, proyectado en la lectura de textos académicos.

Objetivos Específicos

Estrategias antes de la lectura

Estrategias durante la lectura

Estrategias después de la lectura

Orientaciones metodológicas



Se emplea el método deductivo, inductivo, dialectico y sistémico. Empleando técnicas y estrategias de confrontación de ideas, dialogo, debate, ejercicios, trabajo cooperativo y prácticas de aprendizaje.

Evaluación

Se realizará una medición de entrada y otra de salida.

2.2. Modelo de intervención experimental

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DEL MODELO EXPERIMENTAL

El modelo tiende a desarrollar las capacidades de competencia lectora literal, inferencial y critica, debidamente planteada y desarrollada, la cual posee un valor formativo, porque desarrolla mejor la capacidad de pensar y relacionar con generalidad la información de los textos académicos. El modelo propicia la formación integral del estudiante en términos de brindarle toda una cultura comunicacional lectora, optimizando la construcción del conocimiento y las respectivas capacidades y competencias.

SUMILLA

El modelo corresponde al área de Cultura General y Humanidades acorde a lo establecido por la Universidad y es de carácter teórico-práctico. Se propone capacitar y desarrollar al estudiante en habilidades cognitivas, espaciales y temporales; dentro del contexto social, cultural y científico; así mismo dotar de técnicas e instrumentos para el análisis de la comunicación en el marco del enfoque constructivista - conectivista, en la formación profesional por competencias; desarrollando incluso actividades preliminares de investigación y con responsabilidad social.

Los contenidos se desarrollarán en dos unidades temáticas:

UNIDAD I.- La lectura como proceso estratégico de aprendizaje

UNIDAD II.- La competencia lectora y el aprendizaje estratégico

UNIDAD I. LA LECTURA COMO PROCESO ESTRATÉGICO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS PARA DESARROLLAR EN EL MODELO

Competencia General:



Apto para comprender información escrita; así mismo desarrollar habilidades para trabajar en equipo y sirva para su desempeño eficiente profesional, utilizando las estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura.

Competencias Específicas:

1. Comprende la estructura, función y el uso de los textos académicos valorando su estructura, dinámica y funcionalidad.
2. Analiza y aplica la función de las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura valorando su naturaleza discursiva.

Competencia 1

Comprender la estructura, función y uso del texto académico valorando la dinámica de la estructura.

Capacidades cognitivas

1. Identifique la estructura interna y externa del texto, en los diferentes contextos socioculturales
2. Ubique los recursos de coherencia y cohesión de las ideas
3. Relacione los contextos de la comunicación por escrito, con su mundo social y cultural
4. Ubique los modelos de redacción técnica y científica en los textos académicos.
5. Uso de las propiedades del lenguaje escrito en los textos de manera denotativa y su estructura lógica.
6. Relacione la función del lenguaje escrito y el empleo de la objetividad.
7. Recopile, seleccione textos en Internet en relación con su interés.

Actitudes

Considera las bondades de la lectura de textos académicos, en la dinámica de la estructura del texto. Evalúe la calidad del texto por su función referencial y estructural obtenido.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Estrategia didáctica:

- a. Exposición
- b. Aprendizaje colaborativo
- c. Pregunta



- d. Debate y discusión
- e. Simulación
- f. Aprendizaje basado en problemas

Estrategia de transferencia:

- a. Análisis y reflexión de los pasos metodológicos,
- b. Trabajo individual y grupal.
- c. Exposición de ideas.

Estrategia participativa individual o de grupo:

- a. Inicio: Aclarar los pasos teóricos y metodológicos, usando analogías, esquemas y lluvia de ideas, mapas mentales.
- b. Desarrollo: Usar evidencia empírica que integre actitudes y aptitudes para la consolidación del aprendizaje, buscando estimular la reflexión crítica.
- c. Cierre: Motivar a hacer y responder preguntas, y posibles soluciones metodológicas.

CONTENIDO CONCEPTUAL

Aplicación del pretest: Competencia lectora y uso de estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura

Semana 1

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Los textos

- 1.1. Elementos y procesos formativos de los textos
- 1.2. Tipos de textos empleados en el contexto universitario
- 1.3. La importancia de los textos como medios de obtención de información

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

- 1.1.A partir de la lectura se expone los tipos de textos y estructura en la practica

CONTENIDO ACTITUDINAL

Valore la función de los textos en el proceso formativo universitario.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Reconoce los elementos y estructura de los diferentes textos.



Semana 2

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: La función de la lectura en el contexto universitario

- 2.1. El proceso lector en el nivel universitario
- 2.2. La competencia lectora
- 2.3. Los niveles de competencia lectora.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

- 2.1. A partir de la lectura impartida, se ubica su proceso como los niveles.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Valore el sentido y el mensaje del texto. Opina de la naturaleza semántica del lenguaje a través de la lectura.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Demuestra conocimiento de los niveles de competencia lectora.

Semana 3

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Estructura del texto

- 3.1. Definición y estructura del texto.
- 3.2. El lenguaje y la lengua como hecho social-cultural
- 3.3. El habla como antecedente constructivo

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

- 3.1 A partir de la lectura se expone la definición, y referencia estructural del texto.
- 3.2 Se ubica los antecedentes sociolingüísticos, partiendo de lo cultural como fundamento.
- 3.3 A partir de la lectura se compara el habla y el lenguaje como hecho cultural

CONTENIDO ACTITUDINAL

Valora la utilidad del contenido y los antecedentes socioculturales, como fundamento formativo de la lengua, en la construcción del texto.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Reconoce la estructura del texto.
Ubica los antecedentes sociolingüísticos, en la construcción de sus ideas.

Semana 4

Aplicación de primera practica calificada



CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Estructura lógica del texto

4.1 La estructura y el sentido de las ideas

4.2 La lógica y el sentido de las ideas en la construcción del texto

4.3 El lenguaje activo a través de la lectura del texto

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

4.1. A partir de la lectura impartida ubica los elementos lógicos que le dan sentido y actividad al mensaje escrito

CONTENIDO ACTITUDINAL

Valore la importancia de la lógica y la gramática empleados en los textos.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Ubica los conectores lógicos y gramaticales Demuestra la función de la gramática y la lógica, utilizando los textos académicos.

Semana 5

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Sentido del discurso en el texto académico.

5.1 La coherencia y el lenguaje en el texto académico.

5.2. La cohesión en el texto académico.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

5.1. A partir del trabajo práctico se podrá comparar, con un texto modelo y explicar la naturaleza de la coherencia y cohesión.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Valore la función de la coherencia y contexto que se presenta en la construcción del texto académico

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Reconoce los elementos lingüísticos que participan en el texto académico

UNIDAD II.- La competencia lectora y el aprendizaje estratégico

Semana 6

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Las estrategias de aprendizaje

6.1. Concepto de estrategias de aprendizaje

6.2. Tipos de estrategias de aprendizaje.



6.3. Momentos de aplicación de las estrategias de aprendizaje

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

6.1. A partir de la lectura impartida y la participación del estudiante se aplica las estrategias de aprendizaje.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Internalice el reconocimiento de la influencia de las estrategias de aprendizaje en la apropiación del mensaje del texto.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Discrimina entre las diferentes estrategias de aprendizaje y sus momentos de aplicación

Semana 7

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura

7.1 Concepto de estrategias aplicados a la lectura

7.2. Momentos de aplicación de las estrategias de aprendizaje aplicado a la lectura

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

7.1. A partir de la lectura impartida aplica los momentos de las estrategias de aprendizaje aplicado a la lectura.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Argumenta a favor de la importancia de los momentos de aplicación de las estrategias de aprendizaje aplicado a la lectura

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Demuestra en la práctica lectora el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje aplicado a la lectura.

Semana 8

Aplicación de segunda practica calificada

Semana 9

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Estrategia de aprendizaje antes de la lectura aplicado a los textos académicos

9.1. Concepto de momento antes de la lectura



9.2. Pasos y procesos de aplicación del momento antes de la lectura

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

9.1.A partir de la lectura se expone los pasos y procesos de aplicación del momento antes de la lectura aplicados a los textos académicos.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Valore los pasos y procesos de aplicación del momento antes de la lectura en la comprensión y análisis en los textos académicos.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Valore los pasos y procesos de aplicación del momento antes de la lectura

Semana 10

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Estrategia de aprendizaje durante la lectura aplicado a los textos académicos

10.1. Pasos y procesos de aplicación del momento antes de la lectura en la comprensión de textos académicos.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

10.1.A partir de la lectura se expone los pasos y procesos de aplicación del momento durante la lectura

CONTENIDO ACTITUDINAL

Valore los pasos y procesos de aplicación del momento durante la lectura de textos académicos

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Valore los pasos y procesos de aplicación del momento durante la lectura en los textos académicos.

Semana 11

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Estrategia de aprendizaje después de la lectura aplicado a los textos académicos

11.1 Pasos y procesos de aplicación del momento después de la lectura en la comprensión de textos académicos



CONTENIDO PROCEDIMENTAL

Se utiliza los pasos y procesos de aplicación del momento después e la lectura en la comprensión de textos académicos

CONTENIDO ACTITUDINAL

Asuma y valore los pasos y procesos de aplicación del momento después de la lectura en la comprensión de textos académicos

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Presenta los pasos y procesos de aplicación del momento después de la lectura en la comprensión de textos académicos.

Semana 12

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Organización de la información en base a la lectura de textos académicos

12.1. Elementos organizativos de la información obtenida en la lectura de textos académicos

12.2. Pasos para la redacción de la información obtenida de la lectura

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

12.1. Del modelo propuesto, se señalará la forma estructural del contenido y forma; así mismo su naturaleza explicativa, la secuencia argumentativa de los textos leídos y redactados.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Reconoce la validez del uso de la forma estructural del contenido y el fundamento explicativo de la información leída y redactada

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Sustenta, construye y argumenta la información leída.

SEMANA 13

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Aplicación práctica I de los tres momentos mediante las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura

13.1. Selección de un texto académico

13.2. Aplicación de los tres momentos de lectura

13.3. Redacción de la información obtenida de la lectura



CONTENIDO PROCEDIMENTAL

12.1. Del modelo propuesto, se señalará la forma estructural del contenido y forma; así mismo su naturaleza explicativa, la secuencia argumentativa de los textos redactados en base a la lectura.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Reconoce la validez del uso de la forma estructural y el fundamento explicativo de la redacción como producto de la obtención de información de la lectura

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Sustenta, construye y argumenta el texto redactado en función a la lectura realizada.

SEMANA 14

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Aplicación práctica II de los tres momentos mediante las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura

14.1. Selección de un texto académico

14.2. Aplicación de los tres momentos de lectura

14.3. Redacción de la información obtenida de la lectura

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

14.1. Del modelo propuesto, se señalará la forma estructural del contenido y forma; así mismo su naturaleza explicativa, la secuencia argumentativa de los textos redactados en base a la lectura.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Reconoce la validez del uso de la forma estructural y el fundamento explicativo de la redacción como producto de la obtención de información de la lectura

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Sustenta, construye y argumenta el texto redactado en función a la lectura realizada.

SEMANA 15

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Aplicación práctica III de los tres momentos mediante las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura

15.1. Selección de un texto académico

15.2. Aplicación de los tres momentos de lectura



15.3. Redacción de la información obtenida de la lectura

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

15.1. Del modelo propuesto, se señalará la forma estructural del contenido y forma; así mismo su naturaleza explicativa, la secuencia argumentativa de los textos redactados en base a la lectura.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Reconoce la validez del uso de la forma estructural y el fundamento explicativo de la redacción como producto de la obtención de información de la lectura

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Sustenta, construye y argumenta el texto redactado en función a la lectura realizada.

SEMANA 16

Aplicación de tercera practica calificada

CONTENIDO CONCEPTUAL

Tema: Aplicación práctica IV de los tres momentos mediante las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura

16.1. Selección de un texto académico

16.2. Aplicación de los tres momentos de lectura

16.3. Redacción de la información obtenida de la lectura

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

16.1. Del modelo propuesto, se señalará la forma estructural del contenido y forma; así mismo su naturaleza explicativa, la secuencia argumentativa de los textos redactados en base a la lectura.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Reconoce la validez del uso de la forma estructural y el fundamento explicativo de la redacción como producto de la obtención de información de la lectura

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Sustenta, construye y argumenta el texto redactado en función a la lectura realizada.

SEMANA 17

Evaluación final

ACTIVIDADES ACADÉMICAS



- Se realizarán prácticas dirigidas en el aula, de acuerdo con los temas desarrollados en clase.
- Se incentivará la participación de todos los estudiantes en la lectura comprensiva de los textos académicos.

EVALUACIÓN

ASPECTOS: CONCEPTUALES

CRITERIOS

Asimila y apropia definiciones, conceptos, símbolos, etc. para analizar los datos y resultados de la lectura de textos académicos, desarrollando los niveles literal, inferencial y crítico de la competencia lectora.

INSTRUMENTOS

1. Prácticas
2. Mapa conceptual
3. Prueba escrita.
4. Monografía
5. Exposición.

ASPECTOS: PROCEDIMENTALES

CRITERIOS

Sabe cómo emplear las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura considerando los tres momentos de lectura.

INSTRUMENTOS

1. Comprensión teórica de la comunicación.
2. Observación directa de trabajos en aula.
3. Análisis de modelo teóricos presentados en aula.
4. Prácticas dirigida y calificada

ASPECTOS: ACTITUDINALES

CRITERIOS

Valora la utilidad de las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura considerando los tres momentos de lectura.

INSTRUMENTOS

1. Registro de anécdotas, incidentes o sucesos interesantes.
2. Evaluación participativa en trabajo individual y grupal.



PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS

Ficha Técnica

Nombre: Prueba de competencia lectora de textos académicos

Autor: Abanto

Año: 2019

País: Perú

Administración: universitarios

Aplicación: individual o colectiva

Significación: Evaluación de la competencia lectora

Descripción: la prueba está conformada por la medición de tres dimensiones de la competencia lectora: literal conformado por 4 ítems; inferencial conformado por 4 ítems; crítica conformado por 4 ítems. Cada ítem respondido correctamente posee una valoración de 2 puntos y el incorrecto 0 puntos. La calificación es manual y la interpretación es a mayor puntuación mayor manejo de los niveles de la competencia lectora, a menor puntuación, menor manejo de estas.

El baremo es el siguiente:

Prueba Total	
Nivel	Rangos
Alto	16 – 24
Medio	8 – 15
Bajo	0 - 7

Validez y confiabilidad: el instrumento presenta validez de contenido indicando que la prueba es pertinente y posee suficiencia los ítems para ser aplicados, midiendo las respectivas dimensiones.



PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS

Abanto (2019)

Instrucciones:

Aquí encontrará 1 textos sobre un tema relacionado con la especialidad de ingeniería. Por favor, léalo atentamente y después responda a las preguntas que se observan en la parte de abajo del texto acerca del contenido de la lectura que realizó. El tiempo que deberá tomarle como máximo es de 40 minutos y podrá consultar el texto para responder a las preguntas. Recuerde que esto no es un examen, pero trate de dar su mejor esfuerzo. Lea cada pregunta atentamente y después revise las tres alternativas de respuesta. Cuando esté seguro de la respuesta, deberá anotarla en la parte de debajo de la hoja que se te ha entregado marcando con un aspa (X) la alternativa que crea que es la correcta (a, b o c). Si se equivocas al anotar la respuesta o quiere cambiarla puede borrarla y marcar la alternativa que considere correcta.

Lectura

Habilidades blandas: un nuevo requisito para los ingenieros de hoy

Personas lógicas, racionales, con capacidad de análisis, experiencia en desarrollo de proyectos, especialización y alto grado de planificación, eran atributos comunes a la hora de levantar un perfil para ocupar la posición de Ingeniero en cualquiera de sus ramas. Sin embargo, hoy en día no solo se evalúan las habilidades técnicas, como la experiencia y la formación; sino que, independientemente del cargo, también se valoran características como capacidad de innovación y gestión, tolerancia a la frustración, adaptación a las cambiantes demandas del mercado, además de habilidades de comunicación, relacionamiento, resolución de problemas y gestión de equipos. Así, las competencias blandas son cada vez más demandas por las empresas, ya que proponer mejoras y tener una mirada global del negocio que permita adelantarse a los potenciales problemas que puedan surgir, es un *must* en los ingenieros que hoy requieren las organizaciones. Además, y a nivel transversal, es importante que la persona sea capaz de adaptarse a la cultura de la compañía y a los



constantes cambios que esta pueda enfrentar en el plano organizacional y de mercado, aparte de ser multifuncional, responsable y facilitar un buen clima de trabajo, tanto con sus compañeros como con los clientes y la comunidad en su conjunto. Ahora bien, si el profesional estará a cargo de un equipo de proyecto o si ocupará una posición de management, estas cualidades cobran aún más sentido, porque es indispensable que sea empático con todos los miembros de la organización, a nivel horizontal y vertical. En cuanto al reclutamiento y selección, si bien es relevante que el candidato calce con la cultura de la empresa y cumpla con los requerimientos técnicos, es indispensable que su visión de trabajo haga match con el estilo de liderazgo de su jefatura directa, ya que es una forma de asegurar que tenga continuidad laboral y, por tanto, opte a más posibilidades de desarrollo de carrera dentro de la compañía. Por ejemplo, en una start up es difícil que encaje un profesional sin autonomía, que requiera un jefe muy presente, que no tenga capacidad de innovar en ciertos procesos o que no sea proactivo a la hora de proponer soluciones. En resumen, se puede visualizar que en la actualidad no solo es importante que un ingeniero sea experto en números o tenga gran conocimiento en estrategias de venta, debido a que, si la persona es flexible, comprometida, tolerante, sabe trabajar en equipo, tiene habilidades comunicacionales y es un buen líder, se considera más que calificada para un ocupar un puesto de trabajo. Por eso, las competencias blandas son las que hoy marcan la diferencia a la hora de elegir entre un profesional y otro, puesto que la parte “dura” viene dada por la formación y la experiencia.

Fuente: <https://www.randstad.cl/mercado-laboral/liderazgo/habilidades-blandas-un-nuevo-requisito-para-los-ingenieros-de-hoy/>

1. ¿Qué atributos se consideraban para contratar a un ingeniero? (literal)
 - a) capacidad para elaborar proyectos, gestión de equipos
 - b) capacidad de análisis, experiencia en desarrollo de proyectos
 - c) capacidad de liderazgo, capacidad de elaborar proyectos



2. ¿Cuáles son las características que se valoran en un ingeniero en la actualidad? (literal)
- a) habilidades técnicas, de comunicación, resolución de problemas y gestión de equipos
 - b) habilidades técnicas, especialización y alto grado de planificación
 - c) formación profesional, experiencia y desarrollo de proyectos
3. ¿Qué quiere decir “must”? (inferencial)
- a) necesidad
 - b) responsabilidad
 - c) obligación
4. ¿En qué consisten las habilidades blandas? (literal)
- a) Capacidad de innovación, experiencia, formación profesional
 - b) Capacidad de trabajar en equipo, grado de planificación
 - c) Capacidad de innovación, resolución de problemas, gestión de equipos
5. ¿Quiénes demandan y/o priorizan las habilidades blandas en la actualidad? (literal)
- a) las empresas
 - b) los estudiantes
 - c) los docentes
6. ¿Qué tipo de texto has leído? (inferencial)
- a) Un texto expositivo
 - b) Un texto periodístico
 - c) Un texto narrativo
7. ¿Qué significa “match” en este texto? (inferencial)
- a) respetar la empresa
 - b) guardar relación



- c) asegurar el éxito
8. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)
- a) Por encima de tus posibilidades
- b) Adecuado a tu nivel
- c) Demasiado fácil para ti
9. De acuerdo con el texto, ¿qué es una start up? (inferencial)
- a) compañía comercial incipiente
- b) empresa consolidada
- c) microempresa
10. ¿Cómo crees que debe ser el profesional que desea iniciar en una start up? (crítico)
- a) dependiente e innovador
- b) independiente y poco creativo
- c) independiente e innovador
11. ¿Cómo calificarías a un ingeniero que cuenta solo con habilidades técnicas? (crítico)
- a) Es un buen profesional, pero debe preocuparse por buscar el equilibrio entre la parte cognitiva y las habilidades blandas, para que sea un profesional íntegro.
- b) Es lo que se requiere en la actualidad y debe continuar capacitándose para aprender más acerca de su profesión.
- c) Es un profesional que no tendrá mayor repercusión en la vida empresarial.
12. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)
- a) difíciles de comprender
- b) difíciles porque no está claro
- c) fáciles de contestar



Ficha Técnica

Nombre: Rubrica de avance en competencia lectora

Autora: Dra. Mary Dorys Bellodas Hurtado

Año: 2023

Lecturas: Abanto (2019)

Información General

Docente responsable: Dra. Mary Dorys Bellodas Hurtado,

Duración: dos semestres académicos

Institución: Universidad Nacional del Callao.

Participantes: Estudiantes ingresantes de la carrera profesional de ingeniería pesquera

Sumilla

En base al conjunto de estrategias consideradas como un conjunto de pasos y procedimientos teórico – prácticos, desarrollando los componentes de la competencia lectora, los estudiantes de manera práctica y sencilla logren elaborar sistemáticamente su uso y aplicabilidad en el quehacer académico.

Objetivos

Objetivo General

La rúbrica se emplea como un sistema de evaluación cuantitativo y cualitativo para observar los avances de logro de parte de los estudiantes respecto a la competencia lectora y sus dimensiones mediante el empleo de textos académicos.

Objetivo Específico

Evaluar los aspectos cualitativos de los niveles literal, inferencial y crítico, mediante los niveles de ubicación cuantitativa clasificando los productos de los estudiantes en niveles por mejorar (0 – 14), en proceso (15 – 16), desarrollado (17 – 18) y óptimo (19 – 20).

Evaluación

Se realizará una medición con tres prácticas calificadas sobre competencia lectora.



RÚBRICA

ESTUDIANTE: _____
(APELLIDOS Y NOMBRES)

ESCUELA: CICLO: I SECCIÓN: TURNO:

DOCENTE: _____

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ÓPTIMO	DESARROLLADO	EN PROCESO	POR MEJORAR	PUNTAJES
	19 - 20	17 - 18	15 - 16	0 - 14	
Literal					
Inferencial					
Critico					
NOTA PROMEDIO					



Primera Lectura

Cómo desarrollar la capacidad de liderazgo



Fuente: <https://www.qipert.com/infografia-sobre-como-desarrollar-la-capacidad-de-liderazgo/>

1. ¿Cuál es la característica que te permite mostrarte optimista? (literal)
 - a) autoconocimiento
 - b) actitud positiva
 - c) formación
2. ¿En qué consiste la visión estratégica? (literal)
 - a) detectar oportunidades, anticiparse a las necesidades que se demandarán
 - b) liderar eficazmente
 - c) fortalecer habilidades
3. Consiste en conocer el mercado, estar actualizado acerca de los avances, estrategias y métodos... (literal)
 - a) visión estratégica
 - b) formación
 - c) autoconocimiento
4. ¿Cuál es el tema principal del texto? (inferencial)
 - a) Conocer las destrezas de un líder para que logre recuperar la autoestima
 - b) Identificar a un líder en una empresa
 - c) Conocer las habilidades que permitan que el profesional desarrolle la capacidad de liderazgo en una empresa
5. ¿Por qué la comunicación es indispensable en el ámbito empresarial? (crítico)
 - a) Permite mantener un ambiente de armonía y de asertividad
 - b) Permite conversar más
 - c) Mejora la capacidad intelectual
6. ¿Qué crees que pasaría si no existiera una buena comunicación interna en una empresa? (inferencial)



- a) Es posible que se genere un conflicto y un problema de desorganización.
- b) La empresa podría despedir a sus empleados.
- c) Se podría generar el reclamo de los clientes.
7. ¿A qué se refiere el texto cuando señala que “un líder no nace, se hace”?
(inferencial)
- a) El liderazgo se desarrolla durante la vida y no es algo innato.
- b) El liderazgo no se desarrolla durante la vida, es algo innato.
- c) El liderazgo es una capacidad innata.
8. Si logramos desarrollar todas las claves que menciona la lectura, entonces habremos alcanzado... (literal)
- a) el éxito b) el liderazgo c) la autoestima
9. ¿Crees que es importante para un líder la confianza en el equipo? (crítico)
- a) Sí, porque así el líder obtendrá más poder en la empresa.
- b) Sí, porque así el líder podrá conocer las nuevas tendencias.
- c) No, porque los trabajadores no deben sentirse valorados ni se deben involucrar más en las actividades y en las decisiones de la empresa.
10. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)
- a) por encima de tus posibilidades
- b) adecuado a tu nivel
- c) demasiado fácil para ti
11. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)
- a) difíciles de comprender
- b) difíciles porque no está claro cuál es la respuesta
- c) fáciles de contestar



12. ¿Qué diferencia hay entre un líder y un jefe? (inferencial)

- a) Un líder dirige y motiva al grupo, mientras que el jefe impone su autoridad.
- b) Un líder es capaz de obtener poder, mientras que el jefe busca una buena comunicación.
- c) Un líder no compite por alcanzar el poder y la autoridad, mientras que un jefe tradicional sí lo hace.

Segunda Lectura

La Importancia de la Gestión de Proyectos para los Ingenieros en la Actualidad

Actualmente, el trabajo de ingeniería gira alrededor de proyectos. De ahí que parezca natural el hecho de que la gestión o administración de proyectos cobre valor para un ingeniero. No obstante, en la formación profesional de las universidades, los maestros todavía no han logrado transmitir esta importancia a sus pupilos, y los futuros ingenieros siguen creyendo que materias de administración son un relleno innecesario, por lo que es hasta que entran en el mundo laboral y después de un tiempo que descubren el valor de estos conocimientos. En las siguientes líneas hablaremos acerca de los proyectos dentro del marco de la ingeniería y cómo los conocimientos de gestión de proyectos podrán mejorar el desempeño de un ingeniero. d) Un proyecto de acuerdo a la definición del Instituto de Gestión de Proyectos (Project Management Institute – PMI) es “el esfuerzo que se lleva a cabo para crear un producto, servicio o resultado único, con la característica de tener un inicio y término establecido para alcanzar los objetivos”. Ahora bien, tomemos como ejemplo un trabajo de ingeniería automotriz, que puede ser el rediseño de la versión 2018 de un automóvil. Este trabajo es claramente un producto único que tiene como fecha de término el objetivo del lanzamiento del auto esperado; por lo tanto, se trata de un proyecto, una en donde además claramente participará gran diversidad de ingenieros especialistas en mecánica, electrónica, aerodinámica, materiales, entre otros. Pero no solamente lo tangible es un proyecto, analicemos el caso del análisis demográfico de los resultados



electorales en las próximas elecciones presidenciales. Este trabajo puede ser engañoso, pero también es un proyecto: tiene un objetivo claramente definido, que es obtener un resultado estadístico y además se debe realizar en el periodo de tiempo que conforma el proceso electoral. En el intervendrán principalmente ingenieros en sistemas e informática, pero también especialistas en estadística, análisis de datos, sociología y demografía que bien pueden ser ingenieros especializados. En el desarrollo de un proyecto es muy importante que el equipo de trabajo entienda cuestiones básicas de gestión de proyectos, como el lenguaje utilizado, que puedan identificar un riesgo y un problema, que tengan claros los objetivos, los entregables y su grado de responsabilidad en cada uno de ellos. Todos estos son principios básicos que aunados a excelentes habilidades de comunicación facilitarán el desarrollo del proyecto y mejorarán los resultados. Habiendo establecido antes que los trabajos de ingeniería son proyectos, resulta esencial para los ingenieros tener conocimiento de la gestión de proyectos sin que esto signifique que se dediquen ellos mismos a la gestión. En conclusión, el trabajo de un ingeniero en la actualidad está dirigido a participar en el desarrollo de proyectos. Además, en la ejecución de un proyecto es altamente recomendable que los integrantes del equipo de trabajo conozcan algunas cuestiones de gestión de proyectos. Por lo tanto, los ingenieros actuales deben contar dentro de sus habilidades además de las cuestiones técnicas, con nociones de gestión de proyectos para desempeñarse mejor como miembros de un equipo de trabajo para el proyecto que desarrollen.

Fuente: <http://www.wikiestudiantes.org/la-importancia-de-la-gestion-de-proyectos-para-los-ingenieros-en-la-actualidad/>

1. De acuerdo con el autor, ¿en qué se centra el trabajo de un ingeniero? (literal)
 - a) Desarrollo de proyectos
 - b) Elaboración de planos
 - c) Construcción de edificios
2. Según la lectura, ¿qué deberían transmitir los maestros a sus estudiantes? (literal)



- a) conocimientos sobre la gestión o administración de proyectos
 - b) conocimientos sobre el medioambiente
 - c) conocimientos sobre el control de las emociones
3. ¿A qué crees que se refiere el texto cuando dice “no solamente lo tangible puede ser un proyecto”? (inferencial)
- a) Un proyecto no solo es lo observable o aquello que puedes tocar.
 - b) Un proyecto es solo lo observable o aquello que puedes tocar.
 - c) Un proyecto es un plan de vida.
4. Elige la alternativa correcta en la siguiente secuencia de acciones. (literal)
- I. Convocatoria de ingenieros especializados
 - II. Elaboración del proyecto
 - III. Desarrollo del proyecto
- a) I, II, III
 - b) II, I, III
 - c) II, III, I
5. En el quinto párrafo, ¿cuál es la idea principal? (inferencial)
- a) Un ingeniero debe tener conocimientos básicos acerca de la gestión de proyectos.
 - b) Un ingeniero debe transmitir a sus alumnos sus conocimientos acerca de la carrera.
 - c) Un ingeniero debe tener conocimientos básicos acerca de la gestión de un país.
6. ¿Cuál es el tema principal de la lectura? (inferencial)
- a) La trascendencia que tiene los conocimientos acerca de la gestión de proyectos para el ingeniero en la actualidad



b) La importancia de tener conocimientos de programas

c) El trabajo de un ingeniero de sistemas en la actualidad

7. De acuerdo con la lectura, si los maestros les enseñan a los futuros ingenieros acerca de la importancia de la gestión de proyectos, ¿cuál sería el resultado? (literal)

a) Un ingeniero exitoso

b) Un ingeniero capaz de resolver problemas

c) Un ingeniero capaz de desarrollar o de dirigir un proyecto

8. ¿Por qué crees que el autor sostiene que la gestión de proyectos es importante para un ingeniero? (crítico)

a) Porque el mercado laboral requiere profesionales con estos conocimientos.

b) Porque los ingenieros desconocen acerca del tema.

c) Porque a la sociedad le preocupa la calidad del trabajo de los ingenieros.

9. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)

a) difíciles de comprender

b) difíciles porque no está claro cuál es la respuesta

c) fáciles de contestar

10. ¿Qué opinas de los docentes que solo se preocupan solo por cultivar el conocimiento teórico en los profesionales? (crítico)

a) Los docentes tienen mucha razón en hacerlo.

b) Los docentes deben actualizar su visión acerca del perfil de un profesional íntegro.

c) Los docentes deben considerar las expectativas de los futuros profesionales.

11. ¿Qué crees que necesitan las instituciones para actualizar su visión acerca del perfil de un ingeniero? (inferencial)



- a) Las instituciones necesitan replantear el currículo que tienen.
- b) Las instituciones requieren ampliar la cantidad de cursos extracurriculares.
- c) Las instituciones deberían contratar a docentes internacionales y de instituciones privadas.

12. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)

- a) por encima de tus posibilidades
- b) adecuado a tu nivel
- c) demasiado fácil para ti

Tercera Lectura

8 tips para todos los que van a ser CEO por primera vez

Ejecutivos que han recorrido el camino al éxito brindan consejos a quienes pronto se convertirán en CEOs. Existe abundante literatura empresarial con consejos de experimentados ejecutivos, asesores de gestión, consultores y académicos, sobre qué deben hacer los CEOs primerizos. Pero gran parte de este material es cualitativo y anecdótico. Por ese motivo, Michael Birshan, socio de la consultora McKinsey, realizó una investigación basada en información cualitativa, con datos que vinculaban las acciones estratégicas de 600 nuevos CEOs y el desempeño de la compañía. "Examinamos los movimientos importantes que hicieron en sus primeros dos años en el cargo, y luego cómo estos influyeron en los resultados financieros de las empresas", dice Birshan.



8 TIPS

para todos los que van a ser **CEO** por primera vez

1. Personalidad

Ser auténtico e innovador para evitar seguir al rebaño.



2. Audacia

Hacer movimientos rápidos y audaces en varias líneas.



3. Extraño

Mirar el negocio con la mirada de un recién llegado.



4. Rapidez

La ventana para hacer cambios se abre poco tiempo.



5. Liderazgo

Los empleados no lo van a obedecer solo por ser el jefe.



6. Compromiso

Los inversionistas confían más en las personas que no temen trabajar arduamente.



7. Valentía

Tomar decisiones difíciles es parte de liderar una empresa.



8. Equipo

Trabajar en equipo es hacer que brille el equipo y no uno.



Fuente: <https://elcomercio.pe/especial/zona-ejecutiva/negocios/8-tips-todos-que-van-ceo-primera-vez-noticia-1974358>

1. De acuerdo con el texto, ¿qué significa ser un CEO? (literal)

- a) Presidente Ejecutivo
- b) Empresario
- c) Dueño de una empresa

2. Es uno de los tips que se relaciona con la confianza de un inversionista. (literal)

a) equipo

b) valentía

c) compromiso

3. Es una de las cualidades que implica ser auténtico e innovador. (literal)

a) personalidad

b) liderazgo

c) rapidez

4. Cuando en una empresa todos sus miembros se sienten conformes y realizan una excelente labor, se refiere al siguiente tipo: (literal)

a) compromiso

b) equipo

c) valentía

5. ¿Cómo te parece que debe actuar un CEO frente a un problema crítico en la empresa? (crítico)

a) El CEO debe delegar la función de resolver el problema a un empleado.

b) El CEO debe esperar que el dueño de la empresa brinde planteamientos de resolución de dicho problema.

c) El CEO debe demostrar la valentía, el compromiso y liderazgo que tiene frente a la empresa.

6. ¿Cómo calificarías a un aspirante a CEO que no puede tomar una decisión por sí mismo? (crítico)

a) Que aún no está preparado para ser un CEO.

b) Que debe superar sus miedos.

c) Que debe pedirle a su familia que lo apoye para tomar la mejor decisión.



7. ¿Qué relación hay entre un CEO y una persona con el más alto cargo de una empresa? (inferencial)
- a) Ambos se refieren a dos personas diferentes.
 - b) Ambos se refieren a lo mismo.
 - c) Uno es el dueño de la empresa y el otro es el líder.
8. ¿Cuál es el motivo por el cual los profesionales desean ser CEOs? (inferencial)
- a) El prestigio b
 -) El salario
 - c) El desarrollo personal
9. ¿Cuál es la idea principal del tip 6: compromiso? (inferencial)
- a) Las empresas confían en las personas que demuestran responsabilidad e identidad con la institución.
 - b) Las empresas buscan comprometer a los empleados a través de un contrato.
 - c) Las empresas no desean personas con compromisos familiares.
10. ¿A qué se refiere cuando se menciona lo siguiente: "Mirar el negocio con la mirada de un recién llegado? (inferencial)
- a) El CEO debe considerar la empresa como suya.
 - b) El CEO debe ser un líder.
 - c) El CEO debe ser una persona con ideas innovadoras en todo momento.
11. Las preguntas que te hemos propuesto son... (crítico)
- a) difíciles de comprender
 - b) difíciles porque no está claro cuál es la respuesta
 - c) fáciles de contestar



12. El nivel de dificultad del texto te ha parecido... (crítico)

a) por encima de tus posibilidades

b) adecuado a tu nivel

c) demasiado fácil para ti

CLAVES DE RESPUESTA

Ítems	Primera Lectura (Pre y Postest)	Segunda Lectura (Rúbrica)	Tercera Lectura (Rúbrica)	Cuarta Lectura (Rúbrica)
1	b	b	a	a
2	a	a	a	c
3	c	b	a	a
4	c	c	b	b
5	a	a	a	c
6	a	a	a	a
7	b	a	c	b
8	b	b	a	a
9	a	b	c	a
10	c	c	b	c
11	a	c	a	c
12	c	c	c	c



Anexo 3 Modelo de consentimiento informado

Consentimiento Informado

Estimados estudiantes del 2do. Ciclo

Propósito del estudio:

Lo estamos invitando a usted a participar en un estudio para analizar el efecto de la competencia escrita en la producción de textos en estudiantes universitarios de la Escuela de Ingeniería Pesquera. Este es un estudio desarrollado por la Dra. Mary Bellodas Hurtado, con el apoyo científico de la Universidad Nacional del Callao.

Para su conocimiento la importancia académica del estudio se centra en la necesidad de que los estudiantes logren manejar la competencia escrita como mediadora de la producción de textos argumentativos favoreciendo con ello su desempeño académico

Procedimientos:

Si usted acepta participar, el procedimiento en el que participarían sería el siguiente:

1. Se administrará dos cuestionarios uno que evalúa el nivel de competencia escrita conformado por 22 ítems; otro que evalúa el nivel de producción de textos conformado por 20 ítems; ambos administrados de manera virtual enviando los protocolos en Word al correo electrónico personal de los estudiantes. Ambos instrumentos se desarrollan en promedio en 40 minutos.
2. Posteriormente, se administrará un modelo de intervención basada en el desarrollo de la competencia escrita para la mejora de la producción de textos argumentativos, evaluándose mediante rubricas los avances de este, realizándose en el mismo proceso de aplicación del modelo de intervención. Ello durará en promedio dos semestres académicos.

Riesgos:

La administración de los cuestionarios, las rubricas y el modelo de intervención no representan ningún riesgo para el participante. Sin embargo, si la temática de las preguntas puede ser incómoda para alguno de los participantes, son libres de no contestar las preguntas que no deseen.

Beneficios:

Un beneficio directo hacia los participantes que lo soliciten es la entrega de los resultados mediante el informe verbal. Además, en base a los resultados la entrega de información sobre competencia escrita y las acciones que deriven en acciones para la promoción del desarrollo de la producción de textos, siendo ello de manera confidencial una vez culmine el estudio.

Costos y compensación:

No deberá pagar nada por su participación en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.



Confidencialidad:

Se guardará la información del participante (nombres, apellidos y datos personales), sin embargo, para efectos del estudio se contará con el nombre y un código numérico el cual se registrará con las reservas del caso.

Uso de la información obtenida:

La información de los resultados será guardada y usada posteriormente para estudios de investigación beneficiando al mayor conocimiento de las variables. Se contará con el permiso del Comité Institucional de Ética e Investigación de la Universidad Nacional del Callao, asegurando la utilización correcta de los resultados.

Derechos del participante:

Si decide usted participar en el estudio por favor firme la declaración de consentimiento que se encuentra al final del documento. En caso decida lo contrario, podrá retirarse de este en cualquier momento, no existiendo problema alguno en ello.

Si tiene alguna duda adicional, por favor preguntar a la Dra. Mary Bellodas Hurtado, al teléfono 999164630.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Comité Institucional de Ética y de Investigación de la Universidad Nacional del Callao a los teléfonos de la universidad.

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo de las actividades en las que participaré, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.


Firma del participante


DNI del participante



Anexo 4 Base de datos

Base de datos con los resultados de las evaluaciones efectuadas en competencia lectora uso de estrategias de aprendizaje y practicas calificadas

Pretest y postest en competencia lectora

Pretest

Dimensión	Literal					Inferencial					Critico					TOTAL
	1	2	4	5	Subtotal	3	6	7	9	Subtotal	8	10	11	12	Subtotal	
Sujetos																
1	0	2	0	2	4	2	0	0	0	2	2	0	0	0	2	8
2	2	2	2	2	8	0	2	0	0	2	2	0	0	0	2	12
3	2	2	0	2	6	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	8
4	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	0	0	0	0	0	12
5	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	0	0	0	2	14
6	0	2	2	2	6	0	2	0	0	2	2	0	0	0	2	10
7	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	0	0	0	0	0	12
8	0	2	2	2	6	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	8
9	0	2	2	2	6	2	0	0	0	2	2	0	0	0	2	10
10	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	0	0	0	2	14
11	2	0	0	2	4	0	0	2	0	2	2	0	0	0	2	8
12	2	2	2	2	8	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	10
13	0	2	2	2	6	2	0	0	0	2	2	0	0	0	2	10
14	2	2	2	2	8	0	2	0	0	2	2	0	0	0	2	12
15	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	0	0	0	2	14
16	2	2	2	2	8	0	0	2	0	2	2	0	0	0	2	12
17	0	2	2	2	6	0	2	0	0	2	2	0	0	0	2	10
18	2	2	2	2	8	0	2	0	0	2	2	0	0	0	2	12
19	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	2	0	0	4	16
20	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	0	0	0	2	14
21	0	2	0	2	4	0	2	0	0	2	2	0	0	0	2	8
22	2	2	2	2	8	2	0	2	0	4	2	0	0	0	2	14
23	0	2	2	2	6	0	2	0	0	2	2	0	0	0	2	10
24	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	0	0	0	2	14
25	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	2	0	0	4	16
26	2	2	2	2	8	0	0	2	0	2	2	0	0	0	2	12
27	2	2	2	2	8	0	2	0	0	2	2	0	0	0	2	12



Postest

Dimensión	Literal					Inferencial					Critico					TOTAL
	1	2	4	5	Subto tal	3	6	7	9	Subto tal	8	1 0	1 1	1 2	Subto tal	
Ítems/Puntuaciones																
Sujetos																
1	0	2	2	2	6	0	2	0	0	2	2	2	2	2	8	16
2	2	2	2	0	6	0	0	0	0	0	2	2	0	0	4	10
3	2	2	2	2	8	0	2	2	2	6	2	2	2	2	8	22
4	0	2	2	2	6	0	0	2	2	4	0	2	0	0	2	12
5	0	2	0	2	4	0	2	0	0	2	2	2	2	2	8	14
6	0	2	2	2	6	0	0	0	2	2	2	0	2	2	6	14
7	0	2	0	2	4	0	2	0	2	4	2	2	2	0	6	14
8	0	0	0	2	2	0	0	2	0	2	2	2	0	2	6	10
9	0	2	0	2	4	0	2	2	0	4	2	2	2	2	8	16
10	0	0	2	2	4	0	2	2	0	4	2	2	2	2	8	16
11	2	2	2	2	8	0	2	2	2	6	2	2	0	2	6	20
12	2	0	0	2	4	0	0	2	2	4	2	2	0	2	6	14
13	0	2	2	2	6	2	2	2	0	6	2	2	0	2	6	18
14	2	2	2	2	8	0	2	2	2	6	2	2	2	2	8	22
15	0	2	2	2	6	2	2	2	0	6	2	2	0	2	6	18
16	2	2	2	2	8	2	0	2	0	4	2	2	2	2	8	20
17	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	2	0	0	4	16
18	0	2	0	2	4	0	0	2	0	2	2	2	0	2	6	12
19	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	0	2	0	0	2	14
20	0	2	2	2	6	0	2	2	0	4	0	2	2	2	6	16
21	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	2	2	2	8	20
22	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	24
23	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	0	2	2	6	22
24	2	2	0	2	6	2	0	2	0	4	2	2	2	2	8	18
25	0	2	2	2	6	0	0	2	0	2	2	2	2	2	8	16
26	2	2	0	0	4	2	0	0	2	4	0	2	0	0	2	10
27	2	2	0	2	6	0	0	0	0	0	2	0	2	2	6	12



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

M. B. ...

Postest

Dimensión	Estrategias de aprendizaje antes de la lectura										Subtotal	Estrategias de aprendizaje durante la lectura										Subtotal	Dimensión	Estrategias de aprendizaje después de la lectura										Subtotal	TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2			1	2	2	2	2	2	2	2	2	2			2
Ítems/Puntuaciones																																				
Sujetos																																				
1	4	4	5	4	5	4	3	3	3	4	3	4	2	2	3	3	4	2	3	4	3	3	0	1	5	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	8
2	3	5	4	3	3	4	4	2	3	2	3	3	4	3	3	3	3	4	3	5	3	3	4	2	5	4	3	4	4	3	2	3	3	3	3	4
3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	6	3	3	4	3	4	3	2	3	5	3	4	3	4
4	4	4	3	4	5	5	5	2	3	4	3	4	3	4	3	3	4	5	4	4	4	3	8	4	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	
5	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	2	3	4	4	4	3	3	7	5	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	1
6	3	3	3	3	2	2	4	2	3	4	2	3	4	4	3	2	2	3	3	3	3	3	0	6	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	5
7	3	4	3	4	5	5	4	2	3	3	3	4	5	5	4	1	5	5	5	5	4	4	3	7	5	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	2
8	3	2	3	4	3	4	5	3	3	3	3	3	4	2	4	4	1	3	3	3	3	3	0	8	5	5	4	4	3	4	2	1	2	3	3	3
9	4	5	3	4	4	4	4	3	3	5	3	3	4	4	4	4	4	5	3	4	4	3	9	9	5	4	3	3	4	3	4	3	3	4	3	6
10	3	5	5	4	3	3	4	3	3	2	3	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	3	6	10	4	3	3	4	4	3	2	1	4	1	2	9
11	4	5	4	5	3	4	3	5	3	3	3	2	4	3	5	3	4	3	5	4	5	3	8	11	4	3	3	4	5	5	3	3	4	5	3	9
12	5	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	8	12	4	3	3	4	4	4	4	3	3	2	3	4
13	4	5	4	5	5	4	3	5	5	4	4	4	5	3	2	3	4	4	4	4	5	3	8	13	5	5	3	5	3	4	4	4	4	4	4	1
14	4	4	3	3	4	4	4	2	2	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	8	14	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	6
15	5	4	5	3	5	4	5	5	4	2	4	5	4	5	3	3	5	3	5	4	5	4	2	15	3	2	4	5	4	3	3	5	4	5	3	8
16	4	5	5	3	4	4	2	1	2	4	3	4	4	5	3	4	4	3	4	5	3	3	9	16	2	2	4	4	4	3	2	3	3	2	2	9
17	4	5	4	4	5	5	5	3	4	4	4	5	5	4	5	2	4	5	5	5	4	4	4	17	4	5	3	4	5	4	3	2	5	4	3	9
18	4	5	3	4	4	4	3	2	3	3	3	5	4	4	4	3	5	5	5	4	2	4	1	18	4	4	5	4	5	3	2	2	3	3	3	5



19	4	4	5	2	3	2	2	3	4	5	3	4	4	3	5	2	5	5	4	2	2	3	19	5	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	1
										4	4											6													0
20	4	4	5	3	4	4	3	2	4	2	3	5	5	5	4	3	4	4	4	3	3	4	20	5	4	4	5	4	3	3	3	4	2	3	1
											5											0													7
21	4	5	5	2	4	5	5	2	4	3	3	9	4	3	5	5	1	3	4	5	5	5	21	4	2	5	4	4	5	4	4	3	5	4	1
											9											0													0
22	4	5	5	5	4	3	3	3	3	4	3	9	4	4	3	3	2	4	4	5	5	3	22	5	5	4	4	5	4	3	3	4	4	4	1
											9											7													1
23	5	5	5	4	5	4	4	2	3	3	4	0	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4	23	4	5	4	4	4	4	3	3	3	4	3	1
											0											1													8
24	4	5	5	4	5	3	4	2	3	4	3	9	5	5	4	3	2	4	5	5	5	5	24	5	5	4	4	3	4	4	4	5	5	4	2
											9											3													3
25	1	3	2	3	5	5	5	1	3	2	3	0	3	4	2	2	5	1	2	4	5	5	25	3	2	1	4	2	3	2	2	3	2	2	8
											0											3													4
26	5	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	6	3	4	3	4	4	0	0	0	0	0	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
											6											8													4
27	5	5	5	4	4	5	4	3	4	3	4	2	5	5	5	4	4	3	4	4	5	5	27	5	4	4	4	3	3	3	2	4	3	3	1
											2											4													5

M. B. ...

Prácticas calificadas en competencia lectora considerando el uso de las estrategias de aprendizaje aplicados a la lectura

Primera practica calificada

Dimensión	Literal					Inferencial					Critico					TOTAL
	1	2	3	8	Subtotal	4	6	7	12	Subtotal	5	9	10	11	Subtotal	
Sujetos																
1	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	0	2	6	20
2	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	0	2	0	2	4	18
3	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	0	2	2	6	20
4	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	0	0	2	4	18
5	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	22
6	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	22
7	2	2	2	2	8	2	2	0	0	4	2	2	0	2	6	18
8	2	2	2	0	6	2	2	2	0	6	0	2	0	2	4	16
9	2	2	2	0	6	0	2	0	0	2	2	2	0	2	6	14
10	0	2	0	2	4	0	2	2	0	4	2	0	0	0	2	10
11	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	2	0	2	6	18
12	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	0	2	6	20
13	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	0	0	2	4	18
14	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	0	0	2	4	18
15	2	2	0	2	6	2	2	2	0	6	2	2	0	2	6	18
16	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	0	2	6	20
17	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	0	2	6	20
18	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	2	2	0	2	6	20
19	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	22
20	2	0	2	0	4	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	18
21	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	22
22	2	2	2	0	6	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	20
23	2	2	2	8	14	2	2	0	0	4	2	2	0	2	6	24
24	2	2	2	0	6	2	2	0	0	4	2	2	0	2	6	16
25	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	22
26	2	2	2	0	6	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	20
27	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	0	2	0	2	4	18

Segunda practica calificada

Dimensión	Literal					Inferencial					Critico					
Ítems/Puntuaciones	1	2	4	7	Subtotal	3	5	6	11	Subtotal	8	9	10	12	Subtotal	TOTAL
Sujetos																
1	2	2	2	0	6	2	2	2	0	6	0	0	2	0	2	14
2	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	0	0	4	20
3	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	0	2	0	4	18
4	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	22
5	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	24
6	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	0	0	0	2	16
7	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	0	0	0	2	18
8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	0	0	4	20
9	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	20
10	2	2	0	0	4	2	2	2	0	6	2	2	2	0	6	16
11	2	2	0	2	6	2	2	2	0	6	0	0	2	2	4	16
12	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	2	0	6	20
13	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	2	2	2	0	6	20
14	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	22
15	2	2	2	0	6	2	0	2	2	6	2	2	0	0	4	16
16	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	22
17	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	2	2	2	2	8	20
18	2	2	0	2	6	2	0	2	0	4	0	0	2	0	2	12
19	2	2	0	2	6	2	2	2	0	6	2	2	2	2	8	20
20	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	24
21	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	22
22	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	24
23	2	2	0	2	6	2	2	2	2	8	0	2	2	2	6	20
24	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	22
25	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	0	6	22
26	2	2	2	2	8	0	2	2	2	6	2	2	2	2	8	22
27	0	2	2	2	6	0	2	2	2	6	2	2	2	0	6	18

Tercera practica calificada

Dimensión	Literal					Inferencial					Critico					TOTAL
	1	2	3	4	Subtotal	7	8	9	10	Subtotal	5	6	11	12	Subtotal	
Sujetos																
1	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	2	0	0	4	16
2	2	2	2	0	6	2	0	2	2	6	2	2	2	0	6	18
3	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	0	2	0	4	16
4	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	2	2	2	8	20
5	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	2	2	2	8	20
6	0	2	2	2	6	0	0	2	2	4	2	0	0	0	2	12
7	0	0	2	2	4	0	2	2	2	6	2	2	0	0	4	14
8	0	2	2	2	6	0	0	2	2	4	2	0	2	0	4	14
9	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	2	2	0	6	18
10	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	2	2	0	6	18
11	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	0	2	0	4	16
12	2	2	2	2	8	0	2	2	0	4	0	0	2	0	2	14
13	2	2	2	2	8	2	0	2	2	6	2	2	2	0	6	20
14	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	0	2	0	4	16
15	0	2	2	2	6	0	0	2	0	2	2	2	2	0	6	14
16	2	2	2	2	8	0	0	2	0	2	2	2	2	0	6	16
17	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	2	2	0	6	18
18	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	2	2	0	6	18
19	0	2	2	2	6	0	0	2	2	4	2	2	2	2	8	18
20	2	0	2	2	6	0	0	2	0	2	2	2	2	2	8	16
21	2	0	2	2	6	2	0	2	2	6	2	2	2	0	6	18
22	2	2	2	2	8	0	2	2	2	6	2	2	2	2	8	22
23	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	2	2	2	8	20
24	2	2	2	2	8	2	0	2	2	6	2	2	2	0	6	20
25	2	2	2	2	8	0	2	2	2	6	2	0	2	2	6	20
26	2	2	2	2	8	0	2	2	2	6	2	0	2	2	6	20
27	2	2	2	2	8	0	0	2	2	4	2	0	0	0	2	14