RESUMEN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA CORPORACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA DE CALI Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

por

Carolina Gómez Montes

Asesor principal: Jorge Hilt

RESUMEN DE TESIS DE MAESTRÍA

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA CORPORACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA DE CALI Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

Investigador: Carolina Gómez Montes

Nombre y título del asesor principal: Jorge A. Hilt, Doctor en Educación

Fecha de terminación: noviembre de 2018

Problema

Este estudio buscó relacionar las estrategias de aprendizaje con la comprensión lectora. Trató de responder a la pregunta ¿Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, Cali, Colombia, y su comprensión lectora, en el año 2014?

Método

La investigación fue cuantitativa, no experimental, correlacional y transversal y se basó en el estudio de toda la población de los grados sexto, séptimo y octavo (N = 110) de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, de Cali. Se aplicaron las Escalas de Estrategias de Aprendizaje para medir las estrategias de aprendizaje y la Prueba de Comprensión Lectora de

Complejidad Lingüística Progresiva para medir la comprensión lectora.

Resultados

Los resultados encontrados en esta investigación mostraron que, en su conjunto, las estrategias de aprendizaje no predicen significativamente la comprensión lectora. Se encontró que las escalas codificación y apoyo de las estrategias de aprendizaje constituyen un modelo predictor significativo de la comprensión lectora.

Conclusión

Aunque no se observó una predicción significativa de la comprensión lectora a partir del conjunto total de estrategias de aprendizaje, se observaron correlaciones significativas entre algunas escalas de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. Igualmente, se observaron los efectos de algunas variables demográficas.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA CORPORACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA DE CALI Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Maestría en Educación

por

Carolina Gómez Montes

Noviembre de 2018

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA CORPORACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA DE CALI Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

por

Carolina Gómez Montes

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Asesor principal: Dr. Jorge Hilt

Mtra. Guadalupe Susunaga Navarro,
Examinador externo

Miembro: Dr. Víctor Korniejczuk

Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares,
Director de Posgrado e Investigación

Miembro: Dr. Alonso Meza Escobar

7/11/2018
Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS…….. vi

LISTA DE TABLAS……..... vii

Capítulo

I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA…….. 1

Introducción 1
Antecedentes 2
Definición del problema 5
Declaración del problema 7
Hipótesis 7
Objetivos 7
Importancia y justificación del problema 7
Limitaciones 8
Delimitaciones 9
Supuestos 9
Definición de términos 9
Trasfondo filosófico 10

II. MARCO TEÓRICO……... 13

Introducción……..... 13
Comprensión lectora…… 13
Concepto de comprensión lectora ……..... 13
Procesos de comprensión lectora..……...……..... 15
Comprensión lectora en la escuela …….…….. 17
Investigaciones sobre comprensión lectora y otras variables…… 17
Estrategias de aprendizaje…… 21
Concepto de estrategias de aprendizaje ……..…….. 21
Funciones de las estrategias de aprendizaje…….. 22
Clasificación de las estrategias de aprendizaje…… 23
Factores personales que influyen en las estrategias de aprendizaje…….. 23
Estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza……. 24
Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y otras variables…… 26

III. MARCO METODOLÓGICO…….. 31

Introducción……..... 31

Tipo de investigación…….. 31
Participantes……..... 32
Hipótesis…….. 32
Operacionalización de las variables……..... 33
Estrategias de aprendizaje……..... 33
Definición conceptual ……... 33
Definición instrumental ……..... 33
Definición operacional ……..... 34
Validez y confiabilidad ……..... 35
Comprensión lectora……..... 35
Definición conceptual ……...…… 35
Definición instrumental ……..... 36
Definición operacional ……. 37
Validez y confiabilidad ……..... 37
Operacionalización de las hipótesis……. 39
Pautas para la recolección de datos ……..... 39
Proceso y técnicas de análisis …… 40

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS…….. 41

Introducción ……..... 41
Descripción de la población ……..... 41
Confiabilidad del instrumento ……..... 42
Prueba de comprensión lectora……... 42
Escalas de estrategias de aprendizaje…….. 42
Comportamiento de las variables principales…….. 44
Comprensión lectora…… 44
Sexto nivel de lectura……... 44
Séptimo nivel de lectura……..……..... 45
Octavo nivel de lectura……...……... 45
Estrategias de aprendizaje……. 48
Escala I: adquisición ……..... 48
Escala II: codificación ……...…….. 49
Escala III: recuperación ……..... 50
Escala IV: apoyo …….. 52
Prueba de hipótesis…….. 52
Otros hallazgos…… 54
Efectos de las estrategias de aprendizaje sobre los resultados de la prueba Saber…… 54
Efectos de las variables demográficas…….. 55
Efectos del género……. 55
Efectos de la edad…….. 56
Efectos del curso…… 56

V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES….. 58

Introducción……. 58
Resumen……... 58
Problema……... 58
Metodología…….. 58
Tipo de investigación……. 58
Participantes……... 59
Instrumentos…….. 59
Resultados……. 59
Discusión……. 61
Conclusiones…… 65
Recomendaciones…… 65
Para futuras investigaciones……. 65
Para docentes y directivos…… 66

Apéndice
A. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN - ACRA……... 67

B. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN CLP …… 84

C. BASE DE DATOS …….. 109

D. DATOS DEMOGRÁFICOS……..……..... 115

E. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO……..…… 118

F. PRUEBA DE HIPÓTESIS ……..... 121

G. OTROS ANÁLISIS ……..... 130

REFERENCIAS…… 173

LISTA DE FIGURAS

1. Factores determinantes de que se estudie sin estrategias adecuadas (Alonso, 1993) ……..... 24

2. Representación gráfica de la distribución de frecuencia de las puntuaciones obtenidas en sexto nivel de lectura ……... 45

3. Representación gráfica de la distribución de frecuencia de las puntuaciones obtenidas en el séptimo nivel de lectura ……..... 46

4. Representación gráfica de la distribución de frecuencia de las puntuaciones obtenidas en el octavo nivel de lectura ……. 47

5. Representación gráfica de la distribución de frecuencias obtenidas en la escala I: adquisición …… 49

6. Representación gráfica de la distribución de frecuencias obtenidas en la escala II: codificación ……..... 50

7. Representación gráfica de la distribución de frecuencias obtenidas en la escala III: recuperación ……... 51

8. Representación gráfica de la distribución de frecuencias obtenidas en la escala IV: apoyo …….. 53

LISTA DE TABLAS

1. Formas del tratamiento lector en la cotidianeidad del aula. Consideraciones docentes…….…….. 18

2. Coeficientes de confiabilidad de las escalas de estrategias de aprendizaje……..... 35

3. Características de la Prueba de Comprensión Lectora de CLP, niveles 6, 7 y 8….… 38

4. Operacionalización de la hipótesis …….... 39

5. Coeficiente alfa de Cronbach para la prueba CLP forma B …… 42

6. Confiabilidad del CLP medida por el alfa de Cronbach …….…… 43

7. Coeficiente alfa de Cronbach para cada estrategia de aprendizaje……..…… 43

8. Estadísticos descriptivos de los subtests de sexto nivel de lectura, forma B…….. 44

9. Estadísticos descriptivos de los subtests de séptimo nivel de lectura, forma B…….. 46

10. Estadísticos descriptivos de los subtests de octavo nivel de lectura, forma B…… 47

11. Estadísticos descriptivos de la escala I, de adquisición, por curso…… 48

12. Estadísticos descriptivos de la escala II, de codificación, por curso…… 49

13. Estadísticos descriptivos de la escala III, de recuperación, por curso…….. 51

14. Estadísticos descriptivos de la escala IV, de apoyo, por curso…… 52

CAPÍTULO I

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Introducción

Con la llegada del nuevo milenio, se abrió paso a la llamada sociedad del conocimiento, de la información y de las nuevas tecnologías, lo que exige una nueva forma de pensar. Esta sociedad moderna requiere ciudadanos críticos capaces de crear y transformar nuevos conocimientos, los cuales potencien sus habilidades hacia el futuro haciendo que la sociedad alcance el éxito (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Esta sociedad moderna considera la lectura una competencia fundamental, imprescindible para acceder al conocimiento (Alegre Bravo, 2009). Delors (1998, citado en Madero Suárez y Gómez López, 2013) afirma que "la lectura es una herramienta básica para el aprendizaje escolar y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida" (p. 114). La base para que los estudiantes logren mejores resultados y desarrollen pensamiento crítico es que tengan y desarrollen un buen nivel de lectura (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). El mismo acto de leer se constituye en un pilar de la educación, un medio para difundir el conocimiento y se convierte en un agente activo de progreso y de superación individual y colectiva (UNESCO, 2000). Se hace relevante que los niños en el ámbito educativo puedan desarrollar la competencia fundamental de lectura y escritura mediante estrategias que puedan ayudarlos en la elaboración, desarrollo y construcción de significados, así como en el desarrollo de elementos socioafectivos que se hacen necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje (Alegre Bravo, 2009).

Antecedentes

En los últimos años se han desarrollado diversas investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora. Según Carrasco Altamirano (2003), "leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito" (p. 131).

Hudson Pérez et al. (2013) realizaron un estudio descriptivo comparativo con 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de Santiago de Chile, con características académicas de bajo rendimiento en las pruebas SIMCE. Los estudiantes fueron asignados a dos grupos, 93 en un grupo tradicional y 101 en un grupo equilibrado. El instrumento que se aplicó es la prueba lingüística de comprensión lectora del grado correspondiente. En los resultados se puede observar que ambos grupos avanzaron en el aprendizaje, pero el grupo equilibrado mostró una tendencia a generar habilidades lectoras complejas.

A nivel de educación secundaria, Gómez López y Silas Casillas (2012) diseñaron un programa a fin de mejorar la comprensión lectora, enfocado al desarrollo de habilidades en estudiantes de escuelas telesecundarias ubicadas en zonas marginadas. La metodología utilizada fue mixta pues, por una parte, se utilizó un método experimental clásico con un grupo de control y un grupo experimental y, por otra, se recabó información cualitativa que permitiera comprender los resultados cuantitativos. El grupo experimental estuvo conformado por 226 alumnos, reunidos en 16 grupos y el grupo de control estuvo constituido por 97 alumnos, agrupados en siete grupos de segundo grado. Las pruebas que se utilizaron para las mediciones fueron CLP y ENLACE 2011. Los resultados muestran que los alumnos que recibieron una enseñanza de

estrategias de comprensión lectora adecuada tuvieron mayores puntajes que aquellos que participaron en un grupo donde el profesor no aplicó el programa de la manera más eficaz.

Para estudiar el desarrollo de la comprensión lectora, Delgado Vásquez et al. (2007) realizaron un estudio descriptivo comparativo cuya muestra estuvo conformada por alumnos de primero y segundo años de educación secundaria de centros educativos estatales y no estatales. Como resultado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, notándose que los alumnos de centros educativos no estatales obtuvieron una media aritmética más alta y promedios de rango más elevados que sus pares de centros educativos estatales, lo cual permite señalar un nivel mayor de comprensión lectora en los centros no estatales.

A nivel de educación superior, Ramírez Tamayo, Marín Monroy, Ospino y Meneses Rivas (2007) realizaron un estudio de diseño cuantitativo, de tipo empírico-analítico y de nivel descriptivo. La población estuvo constituida por el número de estudiantes matriculados en primer nivel de estudios superiores en cada programa de la Universidad Cooperativa de Colombia, con un total de 399 estudiantes del primer periodo académico de 2007. De esta población, se seleccionó una muestra aleatoria simple. Como instrumento para la recolección de datos se utilizó una encuesta a estudiantes, una inspección de registros y un estudio piloto. Esta investigación corrobora que la utilización de estrategias y el conocimiento de las estrategias lectoras conllevan a un mejor desempeño académico.

Rosas, Jiménez, Rivera y Yáñez (2003) realizaron un estudio descriptivo y exploratorio, de tipo cuantitativo y cualitativo, pretendiendo estudiar las prácticas de enseñanza de los docentes, por medio de la medición del desarrollo de la habilidad de comprensión lectora expresada en actitudes y procedimientos metodológicos. Esta investigación se desarrolló con estudiantes de zona rural y zona urbana. La muestra se seleccionó de forma aleatoria, quedando los grados

quinto y octavo para el estudio cuantitativo. Para este estudio, se seleccionaron cuatro establecimientos educativos rurales y urbanos. Para la recolección de datos cuantitativos se utilizó un instrumento de comprensión lectora. Los datos cualitativos se recogieron con registros etnográficos y entrevistas. Los resultados mostraron diferencias entre los establecimientos, indicando puntajes más altos en el desarrollo de algunas estrategias, tales como la categorización y la inferencia; en cuanto a lo cualitativo, se da como resultado que las actividades no están favoreciendo el desarrollo pleno de estrategias inferenciales o de un pensamiento más abstracto.

Ponce, López, Labra, Brugerrolles y Tirado (2007) realizaron un estudio experimental, poniendo a prueba un programa de entrenamiento para una lectura significativa, constituido por un conjunto de estrategias de aprendizaje incluidas en una aplicación de software denominada e-PELS. Este estudio utilizó un diseño experimental con dos grupos: uno de control y otro experimental. La muestra fue aleatoria. Estos grupos estuvieron conformados por estudiantes de cuarto año de educación básica. El instrumento aplicado en los dos grupos fue el CLP, como pretest y postest. Los resultados con el grupo experimental mostraron lo esperado: mayor dominio de las estrategias de aprendizaje y mayor nivel de comprensión lectora.

Madariaga Orbea y Martínez Villabeitia (2010) elaboraron un programa de instrucción directa de estrategias de comprensión y metacomprensión lectora. La muestra se obtuvo de siete escuelas de la ciudad de habla española de Santurce, España, en la que participaron 457 alumnos distribuidos en 25 aulas de tercero y cuarto años de educación primaria, escolarizados en castellano y en euskera, divididos en dos grupos: (a) enseñanza en español (n = 236) y (b) enseñanza parcial en euskera (n = 221). Como instrumentos utilizaron el Test de Inteligencia SPM, la prueba de evaluación de la comprensión lectora ECL, presentada en español y euskera, y el Test

EVOCA. Como resultado, se obtuvo una mejora significativa de la comprensión lectora en ambas lenguas, mostrando gran motivación en los estudiantes.

Sotelo et al. (2012) realizaron un estudio experimental que buscó determinar los efectos de la aplicación de un programa interactivo sobre la comprensión lectora en niños de quinto de primaria de una zona rural de la provincia de Yungay, Perú. La muestra inicial estuvo conformada por 100 niños, varones y mujeres, seleccionados aleatoriamente para los grupos experimentales y de control. Se utilizó la prueba de comprensión lectora CLP. El análisis comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control antes del tratamiento mostró que no existían diferencias estadísticas significativas en comprensión lectora. Los resultados alcanzados en el postest por el grupo experimental fueron mejores que los alcanzados por el grupo de control, lo que comprueba la eficacia del programa para el desarrollo de la comprensión lectora.

Definición del problema

Una situación de preocupación para los educadores es la dificultad que hay en cuanto a la comprensión de la lectura. A pesar de que los estudiantes manejan la mecánica lectora, no interpretan ni entienden lo que leen. Por esta razón, se hace necesario contar con procedimientos que ayuden a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes (Mateos, 1991).

Las pruebas nacionales e internacionales arrojan resultados desfavorables enmarcados en competencia lectora, mostrando niveles mínimos de lectura. Esta situación ha sido atribuida a la falta de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para las diferentes modalidades textuales (Romero, 2009).

En el Informe Nacional de Competitividad 2013-2014 (Consejo Privado de Competitividad, 2014) se señala que

> la situación es aún más preocupante si se mira el anuario de Competitividad Mundial del

> Institute For Management Development, en el que entre 60 países, el país ocupa el puesto 58 en el pilar de la Educación. La calidad de la educación básica y media, medida por los resultados en las pruebas internacionales PISA 2012 y PIRLS 2011, presenta un panorama desalentador. En la prueba PIRLS Colombia ocupó el puesto 39 entre 45 países. (p. 24)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) reveló los resultados de la prueba internacional PISA 2012, en la cual Colombia ocupó el puesto 62, convirtiéndose en la segunda peor puntuación de Latinoamérica. En matemáticas, Colombia ocupó el puesto 61 de 65; en lectura, el puesto 55 de 65 y en ciencias, el puesto 58 de 65. Como una solución, el Consejo Privado de Competitividad (2014) propone como estrategia el acceso equitativo a la cultura escrita en los municipios y departamentos, mediante un Plan Nacional de Lectura y Escritura; la capacitación y formación de docentes y directivos en cuanto al plan y la garantía de la implementación del plan de lectura en el aula y el desarrollo de acciones complementarias como el uso de las TIC en educación. La OCDE (2000) ha señalado que la comprensión lectora consiste en "la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propuestas, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad" (p. 12).

Así mismo, la UNESCO (2000), al abordar la problemática mundial referida a la lectura, señala que "los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso" (p. 183).

Gómez López y Silas Casillas (2012) observaron que "una pobre comprensión de las estrategias cognitivas es una de las razones por las cuales los adolescentes tienen dificultades para comprender lo que leen" (p. 40). Condey (2008, citado en Gómez López y Silas Casillas, 2012) afirmó que

> para que las personas se desempeñen adecuadamente, en el estudio, en el trabajo y en la

> universidad necesitan utilizar estrategias cognitivas, pero conociendo cómo operan estas en el aprendizaje de las disciplinas en el aula y comprendiendo el propósito del lector y el tipo de texto que se aborde. (p. 40)

Declaración del problema

El problema planteado en esta investigación se expresa mediante la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, en Cali, Colombia, y su comprensión lectora en el año 2014?

Hipótesis

De la pregunta de investigación enunciada anteriormente se deriva la siguiente hipótesis:

H_1: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes de sexto a octavo grados de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, en Cali, Colombia, en el año 2014.

Objetivos

Los objetivos específicos a alcanzar en la presente investigación son los siguientes:

1. Identificar las estrategias de aprendizajes de los estudiantes de sexto a octavo grados.
2. Relacionar las estrategias de aprendizaje con la comprensión lectora.

Importancia y justificación del problema

Los primeros años escolares son clave para desarrollar, consolidar y aprender estrategias de aprendizaje que sirvan en el proceso y desarrollo de la comprensión lectora (Llamazares Prieto, Ríos García y Buisán Serradell, 2013). Como aportan Gordillo Alfonso y Restrepo Becerra (2012), “la lectura funciona como herramienta insustituible para acceder a las nociones de un campo de estudio, para elaborarlo, asimilarlo y adueñarse de él” (p. 6). Por esta razón, se

hace relevante dar una mirada a la actividad docente y al desempeño del estudiante como ser activo, con pensamiento crítico ante el conocimiento (Reitmeier, 2002).

Es esencial el papel del docente para el adecuado desarrollo de la comprensión lectora. Es importante que tenga su punto de partida en los conocimientos previos del estudiante y que, a partir de allí, planifique conscientemente los contenidos curriculares, las clases y las enseñanzas, que deben ser adecuadas a las características de sus estudiantes (Estéfano, 2013). Cuando el docente realiza esto, se hace más significativo el aprendizaje, de tal modo que el estudiante comienza a utilizar estrategias para aprender.

La identificación y práctica de las estrategias de aprendizaje permitirá mejorar el rendimiento y el desarrollo de la comprensión lectora. La UNESCO (2000) reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La lectura contribuye y enriquece el conocimiento y el logro de aprendizajes nuevos y facilita la comprensión (Llamazares Prieto et al., 2013).

Esta comprensión lectora es un indicador de calidad, tanto para las instituciones educativas como para la sociedad. Ollero Jiménez (2005) afirmó que “una sociedad que lee es una sociedad que reflexiona sobre sí misma, que profundiza sobre su realidad, que valora a sus creadores, que, en definitiva, tiene capacidad para construir un futuro mejor” (p. 6).

La relación de las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora permitirá reorientar los mecanismos de aprendizaje por parte de los estudiantes y de enseñanza por parte de los docentes, para establecer estrategias más efectivas para un logro significativo en la mejora de la comprensión lectora.

Limitaciones

Entre las limitaciones que se presentaron en esta investigación cabe señalar la falta de

disposición de algunos estudiantes para colaborar en el estudio y el poco interés de algunos estudiantes por realizar la lectura y contestar las encuestas.

Delimitaciones

El estudio tuvo la intención de identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes mediante el uso del instrumento seleccionado y determinar sus posibles relaciones con la comprensión lectora. No se pretende generar una nueva teoría, sino únicamente aclarar la relación entre los constructos involucrados, de tal forma que su uso sea claro y preciso en investigaciones posteriores. Tampoco es intención del estudio proveer herramientas didácticas o implicaciones profundas en ese sentido.

La investigación se llevó a cabo solo con los estudiantes de sexto a octavo años de bachillerato durante el año lectivo 2014, en la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, en Cali, Colombia.

Supuestos

A continuación se presentan algunos supuestos de esta investigación:

1. De acuerdo con la teoría, los instrumentos midieron lo que se pretendía medir.

2. Se considera que los estudiantes a quienes se les aplica el instrumento de medición responden de manera sincera, acorde y honesta.

Definición de términos

A continuación se realiza la definición de algunos términos que resultarán de importancia en el desarrollo de este trabajo:

Aprendizaje: es el proceso de adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo

para comprender y actuar sobre su entorno y de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad.

Competencia: es una orientación curricular que busca responder a los requerimientos de la sociedad de la información o del conocimiento, que es la que gestiona las estimaciones laborales del mercado, lo que implica un necesario acercamiento entre el mundo del trabajo y las instituciones educativas.

Comprensión lectora: es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito.

Estrategias de aprendizaje: son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidos, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos; todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso del aprendizaje.

Metacognición: designa una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

Trasfondo filosófico

Durante los primeros años de la vida del niño, su mente es susceptible a las buenas y a las malas impresiones. Estas impresiones le pueden proporcionar valiosos y sólidos conocimientos o, por el contrario, experiencias de poco valor. White (2005) afirmaba que “la fuerza del intelecto, el conocimiento sólido, son posesiones que no puede comprar el oro de Ofir; su precio supera al del oro o de la plata” (p. 76).

Es en la infancia cuando los padres y los maestros deben brindar un sólido conocimiento y afianzar la fuerza del intelecto, con especial cuidado de las tendencias y rasgos de carácter, proporcionándoles un desarrollo natural (White, 1987). Los padres y maestros deben proporcionarles lo que más necesitan para su desarrollo integral, probando con exactitud y conocimiento, para tener la satisfacción de alcanzar un desarrollo armonioso y acorde con los principios divinos. White (2005) aconseja a los padres y maestros lo siguiente: "Estimulad a vuestros hijos a almacenar valiosos conocimientos en la mente, a que lo bueno ocupe su alma, controle sus facultades, no dejando lugar para pensamientos bajos y degradantes" (p. 77). Todas las facultades del cuerpo y de la mente necesitan desarrollarse de manera integral. Esta es una tarea de la que tienen que ocuparse los padres y maestros (White, 2002). White (2007) menciona que "cuando la lectura, la escritura y la ortografía ocupen su lugar legítimo en nuestras escuelas, se verá un gran progreso. Los niños necesitan lectura apropiada que los divierta y recree, sin desmoralizar la mente ni cansar el cuerpo" (p. 210).

El desarrollo de la mente es una tarea muy delicada, en la cual se debe preparar y capacitar a cada individuo como ser único, con actividades y estrategias propias, que no afecten al otro, sino que ayuden a cada uno en particular para el crecimiento y fortalecimiento de sus cualidades, habilidades y capacidades (White, 2002). Recomienda White (2006) lo siguiente: "Permitid que los niños que están bajo vuestro cuidado tengan una individualidad, así como la tenéis vosotros. Tratad siempre de guiarlos, pero nunca de empujarlos" (p. 613).

Los padres y maestros, en este desafío de desarrollar la mente y el cuerpo, encontrarán dificultades y errores, pero esto solo debe utilizarse como enseñanza para avanzar y empujar al siguiente peldaño; estas dificultades deben servir para lograr el éxito de lo propuesto (White,

1987). Los maestros y padres deben procurar el especial cultivo de las facultades, a fin de ejercitarlas y desarrollarlas. No deben conformarse con aprendizajes superficiales y pasajeros (White, 2005). A fin de lograr una educación de calidad, White (2005) menciona que “la verdadera educación significa más que seguir cierto curso de estudios. Es amplia. Incluye el desarrollo armonioso de todas las facultades físicas y mentales” (p. 38). En todo momento y circunstancia se deben cultivar las tendencias de los jóvenes, a fin de que en cada etapa de su vida puedan presentar la belleza natural apropiada a ese período, en un desarrollo natural (White, 2005).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Introducción

Este capítulo pretende dar a conocer de manera más detallada los conceptos y definiciones relacionadas con las variables del problema de este estudio, para "analizar y discernir si la teoría existente y la investigación anterior sugiere una respuesta a la pregunta de investigación" (Danhke, 1989, citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008, p. 79), con el propósito de sustentarlo teóricamente y proveer una dirección a seguir dentro del tema de estudio.

Comprensión lectora

Concepto de comprensión lectora

La comprensión lectora se considera como el proceso a través del cual el lector interacciona con el texto y le da un significado, según Bormuth, Manning y Pearson (1970, citados en Gordillo Alfonso y Flórez, 2009). La comprensión lectora se puede entender como el "conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir del lenguaje impreso" (p. 97).

Solé (2012) señaló que la comprensión lectora implica "conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orienta la actividad del lector" (p. 49).

Por su parte, la OCDE (2009, citada en Solé, 2012) considera que la comprensión lectora consiste "en la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad" (p. 49).

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la comprensión lectora se aleja de lo tradicional y mecánico e integra la información del lector con el discurso escrito, añadiendo la dimensión afectiva y social (Gómez Veiga, Vila, García Mandruga, Contreras y Elosúa, 2013). También Llamazares Prieto et al. (2013) afirman que "lo esencial es que el lector integre la información en unidades de sentido, para usar ese conocimiento integrando los distintos componentes del texto con lo que el lector aporta" (p. 310).

Por su parte, Mateos (1985, citado en Heit, 2012) considera que la comprensión lectora es "la habilidad para extraer significado del texto" (p. 87). Como menciona Mateos (1991, citado en Heit, 2012),

> depende, en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea. (p. 88)

Es decir, la comprensión lectora es producto de una interacción continua entre el texto y el lector, siendo el lector quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para dar sentido al texto y elaborar una comprensión coherente del contenido.

Desde esta óptica, es fundamental el papel del lector. Según Peronard y Gómez (1991), el lector es quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para luego establecer relaciones entre dos o más proposiciones textuales, aportando su conocimiento extratextual cuando sea requerido.

Procesos de comprensión lectora

El proceso de comprensión lectora se desarrolla en niveles, desde el que se considera grafema hasta el texto completo. Para esto se tienen en cuenta las características del texto, la direccionalidad del texto y el nivel de comprensión del lector. Niño (2003, citado en Guerra Morales y Forero Baena, 2015) define los niveles de comprensión lectora y los clasifica de la siguiente manera:

1. La comprensión literal es la comprensión en la que el lector solo da cuenta del significado de las palabras y da alguna idea general sobre el tema (Guerra Morales y Forero Baena, 2015, p. 37). Pérez Zorrilla (2005) señaló que, en esta comprensión, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar (p. 123).

2. La reorganización de la información consiste en la nueva ordenación de ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis (Pérez Zorrilla, 2005, p. 123).

3. En la comprensión fragmentaria, el lector distingue, de manera parcial o aislada, lo que parece dar a entender el autor en sus palabras, pero no llega a determinar las relaciones macroestructurales del texto (Guerra Morales y Forero Baena, 2015, p. 37).

4. El nivel de comprensión interpretativa es un proceso de comprensión textual más profunda, pero sin salirse de él ni establecer relaciones (Guerra Morales y Forero Baena, 2015, p. 37).

5. La comprensión inferencial implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis (Pérez Zorrilla, 2005, p. 123).

6. La lectura crítica o juicio valorativo conlleva un juicio o crítica sobre la realidad, la fantasía y los valores (Guerra Morales y Forero Baena, 2015, p. 37).

7. La apreciación lectora se refiere al impacto psicológico y estético del texto sobre el

lector. Realiza inferencias sobre relaciones lógicas e inferencias restringidas al texto sobre relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales y relaciones entre los elementos de la oración (Pérez Zorrilla, 2005, p. 123).

8. La comprensión global se define como el abordaje que el lector hace del texto en su totalidad hasta lograr la representación de la macroestructura, como una red de relaciones semánticas en el marco de la coherencia lineal y global (Guerra Morales y Forero Baena, 2015, p. 37).

El que comprende es capaz de tomar el conocimiento y utilizarlo en formas diferentes e innovadoras, creando y usando alternativas que permitan pensar y actuar flexiblemente con lo que saben, yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios (Arboleda, 2005).

Para Braslavsky (2005), los componentes del proceso de comprensión son los siguientes:

> (1) El lector y su relación con el autor. Los autores constituyen el significado y pueden llegar a múltiples sentidos a partir del mismo texto según cuáles sean las características personales de cada uno, aun cuando compartan la misma cultura, las mismas experiencias y los mismos conocimientos. Además, el significado puede variar para lector según el momento y los propósitos con que lee el mismo texto. El lector puede desear encontrar información, estudiar (averiguar, aclarar conceptos, orientarse, conocer), alegar, argumentar, encontrar placer. Los propósitos responden a intereses propios que generan las necesidades de leer y escribir. (2) El contexto. Se dificulta aun más cuanto mayor es la distancia entre las culturas, tiempo y espacios. La situación solo puede ser recreada con la reconstrucción del contexto. Cuando el contexto del escritor no existe o se ha desvanecido con el tiempo, la interpretación del texto exige la recuperación de los contextos iniciales de su producción y esto obliga al estudio científico, formalizado, que requiere aprendizaje y el recurso de una serie de estrategias. (3) El lector. Una dimensión importante en la comprensión del lector es la forma de texto, según se trate el tipo de texto, a través de una forma o silueta, genera expectativas que disponen al lector para la comprensión de distintas variedades discursivas. (p. 52)

Para Colomer (1997), estos tres componentes y la relación entre estos mismos influyen enormemente en la posibilidad de comprensión del texto; por lo tanto, en las actividades escolares debe velarse por la compaginación de los tres componentes.

Según Bofarull et al. (2005), es necesario que la lectura en la escuela sea repensada como objetivo e instrumento de conocimiento y como un medio para el placer, el gozo y la distracción.

Para Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007), la comprensión lectora involucra todas las áreas del conocimiento, "porque empieza y termina en el propio niño; engloba el conocimiento inherente que tiene del mundo, aprovecha el contacto con los demás y lo transforma en una fuente de experiencia y de información" (p. 12).

Para Hirsch (2007), existen al menos tres principios importantes que tienen implicaciones útiles para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Ellos son los siguientes: (a) la fluidez que permite a la mente concentrarse en la comprensión, (b) la amplitud de vocabulario, que aumenta la comprensión y facilita un mayor aprendizaje y (c) el conocimiento del tema, que aumenta la fluidez, amplía el vocabulario y permite una comprensión más profunda.

Es importante, como señaló Cairney (1992), que el profesor asuma un papel activo en el aula de clases, estimulando y apoyando los esfuerzos del alumno para comprender el texto y construir un significado (p. 109). Bofarull et al. (2005, p. 48) aportan cuatro formas de lectura que pueden aparecer en el proceso de lectura en el aula (ver Tabla 1).

García García (1993) menciona que, para un estudiante se convierta en activo, efectivo, estratégico, autónomo y responsable, tiene que utilizar cada vez con menor frecuencia la información externa y las instrucciones proporcionadas por el profesor y pasar a depender de la información almacenada en su memoria y de los conocimientos que posee.

Investigaciones sobre comprensión lectora y otras variables

Ochoa y Aragón (2005) analizaron la relación entre el funcionamiento metacognitivo de

Tabla 1

Formas del tratamiento lector en la cotidianeidad del aula. Consideraciones docentes

Tipo de lectura	Antes	Durante	Después
Investigación	• Clarificar objetivo • Relacionar conocimientos previos	• Señalar la línea de búsqueda y organización.	• Presentación esmerada
Aprendizaje	• Preparación: términos e ideas • Presentación: motivación. • Conocimientos previos	• Lectura compartida • Comentario grupal	• Representación • Esquema • Aplicación: actividades
Espontánea	• Estímulo • Conocimientos previos	• Incorporación de contenidos	• Deleite personal
Resolutiva	• Centrar atención • Despertar intereses	• Determinar el problema • Identificar índices de lectura • Relacionarlos de manera organizada	• Planificar la resolución

Nota. Fuente: Cairney (1992).

estudiantes universitarios al leer artículos científicos y su nivel de comprensión. Encontraron una correlación significativa y positiva entre estos constructos, observando que, cuanto mayor sea el nivel de funcionamiento metacognitivo, tanto mayor será el nivel de comprensión lectora, y cuanto menor sea el nivel de funcionamiento metacognitivo, tanto menor será el nivel de comprensión.

Olivero, Aguilera, Gamboa y Cuenca (2014) elaboraron un conjunto de ejercicios para potenciar la comprensión lectora a partir de los textos de la especialidad en la asignatura de

inglés. La muestra estuvo conformada por los estudiantes de segundo año de la carrera de Ingeniería Mecánica del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa. Durante la investigación, se utilizaron diferentes métodos y técnicas, tales como análisis-síntesis, entrevistas y encuestas, entre otros. Se observaron evidencias de las ventajas de su empleo para potenciar la comprensión lectora de los estudiantes.

Gómez Veiga et al. (2013) estudiaron las relaciones entre los procesos ejecutivos, la inteligencia fluida y la comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 77 escolares de tercer grado de educación primaria y los resultados mostraron un patrón de correlaciones positivas y significativas en las medidas de comprensión lectora en particular. Las dimensiones de inferencias e integración correlacionaron con las medidas de los procesos ejecutivos de la memoria operativa y de inteligencia fluida.

Valdebenito Zambrano y Duran Gisbert (2013) investigaron el impacto de las redes de cooperación en el aula mediante un programa fundamentado en la tutoría entre iguales para promover el mejoramiento de la comprensión y la fluidez lectora. Participaron 127 alumnos de segundo a quinto grados de educación primaria de centros educativos de España. Los instrumentos utilizados fueron la prueba ACL 1º-6º para la comprensión lectora y la batería psicopedagógica EVALUA para la fluidez lectora. Los resultados mostraron avances obtenidos por los alumnos en comprensión y fluidez lectora, identificándose como elementos facilitadores del aprendizaje la mediación ajustada y permanente que realizaron los alumnos que asumieron el rol de tutores.

Un estudio analizó la relación del contexto familiar con la comprensión lectora en el paso de educación primaria a secundaria, con una muestra de 110 alumnos. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Estilo Parental, el Cuestionario de Estatus Sociodemográfico, el

Autoinforme sobre la Lectura y la batería PROLEC-SE. Los resultados obtenidos indicaron que la comprensión lectora fue mayor en alumnos de educación secundaria y se observó relación entre determinadas variables familiares y la comprensión lectora (Carpio, García y Mariscal, 2012).

Fajardo Hoyos, Hernández Jaramillo y González Sierra (2012) relacionaron el desempeño en acceso léxico y las habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Se aplicaron tres ítems del PROLEC-SE y, como resultado, se observó que existe un mayor porcentaje de error para palabras de baja frecuencia y pseudopalabras y en palabras y pseudopalabras largas. Cuanto mayor sea el porcentaje de error en palabras y pseudopalabras, mayores serán los desaciertos en comprensión lectora.

Con el fin de mejorar la comprensión lectora, Alaís Grillo, Leguizamón Sotto y Sarmiento Ceballos (2015) desarrollaron estrategias cognitivas vinculando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Como resultado de esta investigación, se demostró cómo se puede mejorar la comprensión lectora mediante el uso de las TIC, desarrollando estrategias cognitivas.

Chirinos Molero (2012) estudió las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura y la comprensión lectora en el desarrollo del trabajo de grado en una muestra de 128 estudiantes de maestría en docencia. Los resultados mostraron que estos estudiantes poseen un alto nivel metacognitivo en cuanto a la metaatención, metacomprensión, metamemoria y metalenguaje, sobre la escritura y comprensión lectora durante el desarrollo de los trabajos de grado.

Una investigación realizada por Heit (2012), con el objetivo de identificar las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y determinar la relación con las calificaciones finales en la asignatura de lengua y literatura, mostró que existe una relación significativa positiva entre

la estrategia de metacognición y el rendimiento en la asignatura de lengua y literatura.

Estrategias de aprendizaje

Concepto de estrategias de aprendizaje

Aguilar Rivera (2010) definió las estrategias de aprendizaje como una "secuencia integrada de procedimientos ordenados al logro óptimo de un resultado previsto, inicialmente las estrategias son controladas, precisan flexibilidad y deliberación en el uso, lo que comporta un conocimiento de los procesos cognitivos: planificación, control y evaluación" (p. 213).

Carrasco (2004) sostuvo que las estrategias de aprendizaje son "secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Su finalidad consiste en la integración del nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos" (p. 28).

Para Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2007), las estrategias de aprendizaje son "procesos de toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada tarea u objetivo, dependiendo de la situación educativa en que se produce la acción" (p. 27). Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2014) afirmaron que son grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando este tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problema (p. 35).

Monereo (1991) definió las estrategias de aprendizaje como "comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas del aprendizaje" (p. 4). Según Mayor, Suengas y González Márquez (1993, citados en Garzuzi, 2013), las estrategias de aprendizaje son procedimientos dirigidos a "hacer más efectivo el procesamiento de un texto, el aprendizaje,

el pensamiento" (p. 69). Para su funcionamiento, observó Garzuzi (2013), se necesitan "operaciones cognitivas y metacognitivas apropiadas a los requerimientos de diferentes situaciones que se realizan en forma deliberada y consciente para alcanzar objetivos de aprendizaje del modo más eficaz posible" (p. 69).

Según González Ornelas (2001), las estrategias de aprendizaje se entienden como un "conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje" (p. 3).

Las estrategias de aprendizaje persiguen un propósito académico. Su desarrollo apunta al aprendizaje y a la solución de problemas (Otero Ramos, Nieves Achón, Pérez Martínez y Martínez Verde, 2007). Constituyen un objeto de formación que propicia las condiciones para lograr un aprendizaje consciente y efectivo (Tallart y Laborde, 2005). Estéfano (2013) señaló que "son instrumentos socioculturales aprendidos en un contexto de interacción con alguien que sabe más" (p. 26).

Funciones de las estrategias de aprendizaje

Son muchas las funciones que cumplen las estrategias en relación con el aprendizaje. Como lo expresan Beltrán Llera y Bueno Álvarez (1995), las estrategias de aprendizaje favorecen y condicionan el aprendizaje significativo. Las estrategias de aprendizaje se consideran fundamentales, como mencionan Weinstein, Husman y Dierking (2002), porque afectan la base de la conducta humana en el querer, poder y decidir. Ausubel (1968, citado en Beltrán Llera, 2003) afirmaba que, para aprender significativamente, se requiere querer aprender.

Una de las funciones de las estrategias de aprendizaje es fortalecer la voluntad para trabajar con gusto y devolver el deseo natural de aprender, posibilitando la verdadera construcción

del conocimiento (Beltrán Llera, 2003).

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Aun reconociendo la gran diversidad de enfoques, a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber coincidencias entre algunos autores; en consecuencia, para efectos de este estudio, se opta por la clasificación que establecen Román Sánchez y Gallego Rico (2008), definidas a continuación:

1. Estrategias de adquisición de información: son los procesos atencionales, encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial.

2. Estrategias de codificación de información: son los procesos de elaboración y organización de la información; conectan los conocimientos previos, integrándolos en estructuras de significado más amplias, llamadas estructuras cognitivas o bases del conocimiento.

3. Estrategias de recuperación de información: son los procesos encargados de transportar la información desde la estructura cognitiva hasta la memoria a corto plazo.

4. Estrategias de apoyo al procesamiento de la información: son las que garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo.

Todo esto indica, según Valle Arias, Barca Lozano, González Cabanach y Núñez Pérez (1999), que “los estudiantes suelen disponer de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha depende de las metas que persigue el alumno, referidas las metas académicas como a los propósitos e intenciones que guían su conducta” (p. 445).

Factores que influyen en las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son determinadas por la capacidad, el esfuerzo, el conoci-

miento y la persistencia que el estudiante tenga. Además, el compromiso del estudiante determinará la reacción ante los errores o fracasos en el proceso de aprendizaje, buscando estrategias alternativas. Alonso (1993) presenta los factores que determinan el estudio sin estrategias adecuadas (ver Figura 1), dedicando mayor esfuerzo y persistencia, sin alcanzar metas ni propósitos.

Estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza

Álvarez et al. (2008) observaron que las instituciones educativas cumplen un papel importante en el proceso de implementación y contextualización de las estrategias de aprendizaje en el momento de aceptar el cambio y la innovación, de transformar el sistema educativo existente, de comunicar el plan y los objetivos a alcanzar, de anunciar el papel que desarrollará cada uno de los implicados y de buscar el espacio propicio para la implementación.

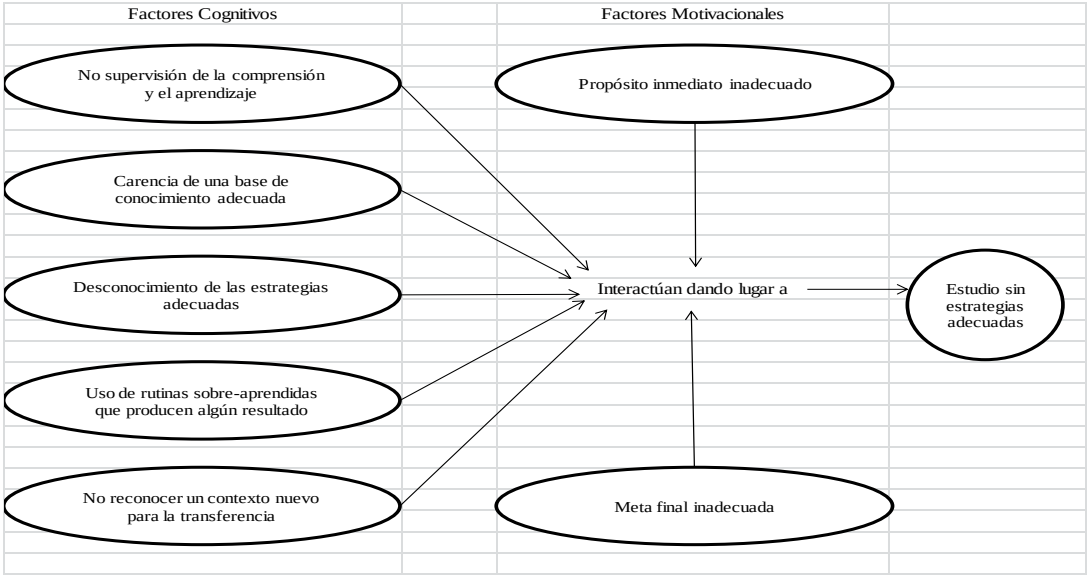


Figura 1. Factores determinantes de que se estudie sin estrategias adecuadas. Fuente: Alonso (1993).

En el proceso de enseñanza, es de vital importancia el rendimiento del maestro y su relación con la implementación de las estrategias de aprendizaje (Fernández Arata, 2008). El papel del docente es fundamental para la implementación de las estrategias de aprendizaje. Monereo y Castelló (1997, citados en Estéfano, 2013) afirmaban que un docente

> es un profesional a quien le corresponde tomar muchas decisiones, pero además es un aprendiz permanente que debe estar a la par de los avances constantes que se generan a diario, tanto en relación con las materias que enseña, como con su didáctica. En ambas facetas, docente y aprendiz, el docente debe actuar estratégicamente. (p. 27)

El profesor estratégico es el que propone la ayuda adecuada de acuerdo con cada situación del alumno (Monereo, 2001). Martínez Berruezo y García Varela (2011) consideran que un profesor estratégico

> toma decisiones rápidamente para organizar las tareas de clase; planifica su acción educativa porque analiza el estadio en el que se encuentra su alumno respecto al aprendizaje a abordar; reflexiona sobre la mejor manera de que su alumno construya ese nuevo aprendizaje y dirige las acciones necesarias para que el aprendiz se apropie de los contenidos; regula la acción educativa durante el proceso en caso de que no vaya como esperaba en un principio, modifica el plan, en cada subresultado se para, analiza y compara el resultado de su proceso con los objetivos de partida para proseguir el plan inicial o modificarlo; evalúa los resultados de la intervención y con ello aprende para una próxima ocasión (p. 66)

Las estrategias de aprendizaje representan las diferentes alternativas o respuestas que los estudiantes utilizan para resolver tareas o problemas, produciéndose como una operación mental en el estudiante y reflejándose cuando este tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas, por lo que deberían ser incluidas en el currículo escolar (Beltrán Llera, 2003).

González Ornelas (2001) afirma que “cuantas más estructuras cognitivas detecte el profesor y cuantas más estrategias de aprendizaje incorpore el alumno, tanta más funcionalidad y flexibilidad adquirirán, siendo las estrategias una vía para la multiplicidad de significados que se trabajan y comparten en la clase” (p. 3).

Las estrategias deben promover el aprendizaje, facilitando a los estudiantes el progreso en los factores y procedimientos para desarrollar las tareas (González Ornelas, 2001). Las investigaciones coinciden en que una comprensión efectiva resulta de la interacción de estos tres grupos (Braslavsky, 2005): (a) el contexto, que es el escenario donde se desarrollan las estrategias, propicio para la enseñanza y el aprendizaje; (b) el alumno como lector, quien genera sus propias estrategias para leer y escribir; (c) el docente, cuyas estrategias están basadas en las preguntas para qué, por quién, bajo qué condiciones y con qué propósito. Además, se reconocen estrategias referidas a tres propósitos: antes de la lectura, para reactivar el conocimiento; durante la lectura, para desarrollar los procesos constructivos de la comprensión; después de la lectura, cuando se realiza un repaso de manera práctica.

Sin duda, las dificultades de la lectura son corregidas a medida que se usan las estrategias en el momento de la enseñanza, promoviendo la lectura independiente, consciente y autorregulada (Braslavsky, 2005). Beltrán Llera (2003) aseguró que las estrategias promueven el aprendizaje autónomo e independiente.

Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y otras variables

Existe una relación entre estrategias de aprendizaje y diversas variables relevantes de los estudiantes universitarios, medidas con el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje (CEVEAPEU). Los resultados reflejaron que los estudiantes prefieren unas estrategias frente a otras, en función del tipo de estudios que realizan, y que van avanzando y utilizando estrategias más eficaces y mejores conforme avanzan en sus estudios (Gargallo López, 2006).

Una investigación realizada por Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006) tuvo el objetivo de comprobar precisamente si se mantiene relación entre la obtención de altas puntuaciones en autoestima y la selección y/o utilización de distintas estrategias de aprendizaje. Los resultados obtenidos mostraron que no se evidencia relación significativa entre puntuaciones altas en autoestima y la utilización y selección de estrategias de aprendizaje, salvo en la estrategia planificación de respuesta, y que su utilización correlaciona con la obtención de altas puntuaciones en las subescalas familiar, académica y corporal del Cuestionario de Autoestima aplicado.

Gargallo López, Suárez Rodríguez y Ferreras Remesal (2007) realizaron un análisis sobre la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para ello, diseñaron un cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes. Observaron entre las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico y encontraron cuatro grupos de estudiantes con diverso perfil de uso de estrategias: uno bueno y tres deficientes. Posteriormente examinaron las calificaciones de los grupos identificados y encontraron diferencias significativas a favor del grupo con perfil estratégico positivo.

Otra investigación, realizada por Fernández Arata (2008), tuvo el objetivo de estudiar la relación existente entre la orientación a la meta, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia y la percepción del desempeño docente de profesores de educación primaria, en una muestra de 313 maestros de 17 escuelas públicas de Lima. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron el Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor, el Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Metacognitiva, la Escala de Eficacia Percibida de los Maestros de Tschannen-Moran y Woolfok y el Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente. Los resultados mostraron la existencia de una relación positiva entre las variables de estudio. Las prácticas de aprendizaje

del maestro indicaron un mayor efecto mediante las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia percibida.

Un estudio analizó la relación que guarda el uso de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico, en una muestra conformada por 749 universitarios. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U). Los resultados obtenidos mostraron diferencias según el uso de estrategias que fomentan un aprendizaje significativo y autorregulado, las cuales se relacionan con un procesamiento cognitivo más profundo y con la búsqueda de aplicabilidad de los contenidos estudiados (Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008).

Furlan, Sánchez Rosas, Heredia, Pemontesi e Illbele (2009) evaluaron el uso de estrategias de aprendizaje en 816 estudiantes universitarios con elevada, media y baja ansiedad frente a los exámenes. Además, analizaron las relaciones entre las cuatro dimensiones de la ansiedad y las estrategias de aprendizaje. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario Alemán de Ansiedad (GTAI-A) y una adaptación de algunas escalas del MSLQ. Los estudiantes con elevada ansiedad utilizaron más frecuentemente estrategias de repetición y búsqueda de ayuda académica; y los de baja ansiedad, estrategias de estudio reflexivo. La falta de confianza correlacionó negativamente con estrategias de estudio reflexivo, repetición, búsqueda de ayuda académica y regulación de tiempo y esfuerzo.

Una investigación realizada por García Herrero y Jiménez Vivas (2014) tuvo el propósito de identificar la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera en estudiantes universitarios, con diferente nivel de competencia. La muestra estuvo conformada por 135 estudiantes de magisterio de nivel primario. El instrumento utilizado para evaluar las estrategias

fue una adaptación del SILL. Para medir las competencias, se emplearon las calificaciones finales de la asignatura de inglés. Los resultados de la investigación indican que la categoría más frecuentemente utilizada ha sido la metacognitiva y la menos empleada, la de memorización. Los estudiantes más competentes emplean globalmente más estrategias. Además, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la utilización de la categoría cognitiva entre los grupos.

Gargallo López et al. (2014) valoraron el impacto de la metodología centrada en el estudiante, desarrollada en la asignatura de química de primer curso, en las estrategias de aprendizaje de los alumnos y en su rendimiento académico. La muestra estuvo constituida por 74 estudiantes de tres grupos de primer semestre de ingeniería. El instrumento para evaluar las estrategias de aprendizaje fue el CEVEAPEU. Los resultados reflejan una mejora en el manejo de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado, siendo especialmente marcada en el caso de las estrategias metacognitivas, de búsqueda y de selección de la información y de procesamiento y uso de la información, lo que anima a pensar que la metodología utilizada favorece la mejora estratégica en los estudiantes.

Inglés, Martínez González y García Fernández (2013) analizaron la relación entre las conductas prosociales y las estrategias de aprendizaje en una muestra de 2.022 estudiantes de educación secundaria. Los instrumentos usados fueron la Escala de Conducta Prosocial del Teenage Inventory of Social Skills y, para las estrategias de aprendizaje, el Learning and Study Strategies Inventory High School. El estudio reveló que la conducta prosocial es un preditor positivo y estadísticamente significativo de puntuaciones altas en las siguientes estrategias y

habilidades de estudio: actitud hacia el éxito académico, motivación, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Introducción

Este capítulo considera el proceso metodológico que se lleva a cabo en esta investigación con el fin de dar sustento científico a la pregunta de investigación. Da a conocer la metodología utilizada en este trabajo, la cual incluye el tipo de investigación, donde brevemente se presentan el tipo de investigación utilizada, la descripción de la población que se consideró en esta investigación y la descripción de la muestra. También se consideran las hipótesis de estudio y la definición conceptual, instrumental y operacional de las variables. Finalmente, se presenta el instrumento, sus características y las pautas que se siguieron en los procesos de recolección y análisis de la información, donde se describen los pasos que se siguieron para la recolección de la información.

Tipo de investigación

El enfoque de la investigación fue de corte cuantitativo. Según Hernández Sampieri et al. (2008), este enfoque "usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías" (p. 5). Esta investigación es de enfoque cuantitativo, porque los datos se recolectaron mediante del uso de escalas y porque se recurrió al análisis estadístico inferencial.

Esta investigación se clasifica dentro de los diseños de investigación no experimentales,

puesto que no hubo manipulación deliberada de variables y, como lo expresan Hernández Sampieri et al. (2008), lo que hace a la investigación no experimental "es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos" (p. 205). Afirman que, en un estudio no experimental, no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por quien realiza la investigación.

La investigación fue de tipo transversal, debido a que los datos se recopilaron en un momento único y no hubo seguimiento en el tiempo (Hernández Sampieri et al., 2008). Además, esta investigación se considera correlacional, porque en ella se estudió la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes de sexto a octavo grados de bachillerato de la Corporación Educativa Adventista Cámbúlos, en Cali, Colombia.

Participantes

La población utilizada en este estudio estuvo conformada por estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, en Cali, durante el año lectivo 2014. Como la población fue pequeña, no se realizó un muestreo, sino que se utilizó toda la población conformada por 90 alumnos del bachillerato de los grados sexto, séptimo y octavo de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, con un rango de edad entre los 12 y los 15 años. La recolección de datos se realizó durante el mes de junio de 2014, que corresponde al segundo periodo escolar de año lectivo 2014.

Hipótesis

Las hipótesis nulas son, en cierto modo, el reverso de las hipótesis de investigación. También constituyen proposiciones acerca de la relación de la variable, solo que sirven para refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación (Hernández Sampieri et al., 2008).

Según Tomás-Sábado (2009), la hipótesis nula es aquella que se desea contrastar.

A continuación, se presenta la hipótesis nula de esta investigación:

H_0: Las estrategias de aprendizaje no constituyen predictores significativos de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto a octavo grados de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, en Cali, Colombia.

Operacionalización de las variables

En este apartado del capítulo se expone la operacionalización de las dos variables principales involucradas en el estudio: estrategias de aprendizaje y comprensión lectora. Se incluyen las definiciones conceptuales, instrumentales y operacionales para cada una de ellas, además de información respecto a la validez y confiabilidad de las escalas.

Estrategias de aprendizaje

Definición conceptual

Las estrategias de aprendizaje son definidas por Pizano Chávez (2004) como "una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; que tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno" (p. 29).

Definición instrumental

Para medir las estrategias de aprendizaje se utilizó el instrumento denominado Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), conformado por las escaladas de adquisición, codificación, recuperación y apoyo propuestas por Román Sánchez y Gallego Rico (2008). Esta herramienta se compone de cuatro escalas independientes que evalúan el uso de las estrategias que habitualmente hacen los estudiantes: (a) siete estrategias de adquisición de la información; (b)

trece estrategias de codificación de la información; (c) cuatro estrategias de recuperación y (d) nueve estrategias de apoyo al procesamiento. A continuación se describe cada una de las escalas (Rinaudo y González Fernández, 2002):

Adquisición: integrada por 20 ítems que evalúan los procesos encargados de la selección y transformación de la información, información tomada desde lo sensorial y llevada a la memoria de corto plazo.

Codificación: se conforma con 46 ítems que evalúan los procesos de codificación, elaboración y organización de la información.

Recuperación: incluye 18 preguntas que evalúan los procesos de recuperación de la información o recuerdo.

Apoyo: comprende 35 preguntas que evalúan el apoyo al procesamiento de la información y atiende a factores metacognitivos, motivacionales y sociales.

Definición operacional

Se utilizaron para la recolección de los datos las Escalas de Estrategias de Aprendizaje que evalúan 32 estrategias a través de 119 ítems, que se distribuyen en cuatro escalas independientes, las cuales disponen de cuatro opciones de respuesta: (a) *nunca o casi nunca*, (b) a*lgunas veces*, (c) *bastantes veces* y (d) s*iempre o casi siempre* (ver Apéndice A).

Las puntuaciones fueron codificadas entre los números 1 y 4. Las puntuaciones son por escala. Para la escala de adquisición, el rango de puntuación posible tiene una mínima de 20 y máxima de 80; para la escala de codificación, el rango de puntuación posible tiene una mínima de 46 y una máxima de 184; para la escala de recuperación, el rango de puntuación posible tiene una mínima de 18 y una máxima de 72 y para la escala de apoyo, el rango de puntuación posible tiene una mínima de 35 y una máxima de 140.

Validez y confiabilidad

Román Sánchez y Gallego Rico (2008) parten del supuesto de que un instrumento de medida es válido si mide lo que supone medir (validez del constructo), si representa lo que dice representar (validez del contenido) y si sirve para lo que dice servir (validez predictiva). Para calcular la validez de contenido, se utilizó el "método de juicio de expertos", aplicado a 10 jueces. La validez del contenido calculada mediante el método descrito fue de .87 (análogo de una correlación), para la escala adquisición; de .89 (análogo de una correlación) para la escala codificación; de .91 (análogo de una correlación), para la escala recuperación y de .88 (análogo de una correlación), para la escala apoyo. La validez del constructo calculada mediante el método descrito fue de .8705 (análogo de una correlación), para la escala adquisición; de .8723 (análogo de una correlación), para la escala codificación; de .8922 (análogo de una correlación), para la escala recuperación y de .8808 (análogo de una correlación), para la escala apoyo.

Entre los diversos procedimientos existentes para calcular indicadores de confiabilidad del instrumento, Román Sánchez y Gallego Rico (2008) utilizaron tres (ver Tabla 2).

Comprensión lectora

Definición conceptual

Para Alliende y Condemarín (1994), comprensión lectora es el proceso en el cual el

Tabla 2

Coeficientes de confiabilidad de las escalas de estrategias de aprendizaje

Escala	Alfa de Cronbach estandarizada	Pares/impares Spearman-Brown	Mitades aleatorias Guttman
Codificación	.9075	.7955	.7955
Recuperación	.8384	.7160	.7160
Apoyo	.8990	.7337	.7337

lector utiliza sus conocimientos previos para intentar trasmitir el mensaje del autor. Según Vieiro y Gómez (2004), el lector aporta su bagaje cultural previo para complementar la interpretación del autor.

Definición instrumental

Las operaciones específicas de las lecturas del instrumento son las siguientes: (a) traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales, (b) dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto, (c) retener su información y (d) determinar sentidos globales.

Las primeras lecturas del instrumento se caracterizan por tener elementos concretos, correspondientes a la vida diaria, con estructuras gramaticales simples, narrativas y descriptivas simples; las siguientes lecturas del instrumento se caracterizan por tener textos más complejos porque introducen elementos más abstractos y más alejados de la realidad, con estructuras lingüísticas más complejas, extensas, informativas y reflexivas.

Se utilizan dos textos por nivel, pero se aumenta el número de ítems y subtests referidos en cada texto. En el sexto nivel, los dos textos son narrativos con sujetos concretos. El primer texto, “Las bromas de José”, se centra en las habilidades propias de la lectura de textos complejos; el segundo texto, “La leyenda piel roja”, se utiliza para comprobar nuevas habilidades, en especial en lo que se refiere a la ordenación de los hechos. En el séptimo nivel de lectura, los textos se basan en la referencia. En el primer texto, “La invasión de los plásticos”, se apela a una ordenación cronológica de hechos diseminados en un amplio espacio de tiempo, pero se mantiene una ordenación temporal; en el segundo texto “Cómo se comportan los animales”, se usan oraciones de sujeto colectivo y hay continuas alusiones a referencias concretas; por último, el octavo nivel de lectura se caracteriza por hacer uso libre de los registros del habla, variando los registros con énfasis en la referencia hasta los registros con énfasis en la literalidad; en el

primer texto de este grupo, “Las variadas pinturas de los mexicanos”, se establece un cierto orden temporal; el siguiente texto, “El hombre frente al cielo”, se caracteriza por suprimir la secuencia temporal a manera de reflexión (ver Tabla 3).

Definición operacional

Como instrumento para medir la comprensión lectora, se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, niveles 6, 7 y 8, Forma B, de Alliende, Condemarín y Milicic (2002), la cual está constituida por subtests cuyos ítems están ordenados por nivel de dificultad creciente. Estos niveles están conformados por seis subtests, con un máximo de 42 ítems por forma y un mínimo de 40 (ver Apéndice B).

Validez y confiabilidad

En este apartado del capítulo se presentan algunos estudios de validación del instrumento aplicados en esta investigación.

Para Delgado Vásquez et al. (2007), en el instrumento Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de 4º a 6º grados de primaria, forma A, la prueba de cuarto obtuvo un coeficiente de correlación rho de Spearman de .70, la prueba de quinto obtuvo un coeficiente de .75 y la de sexto grado alcanzó un valor de .78. En todos los casos, los coeficientes de correlación alcanzados son estadísticamente significativos ($p < .05$). Los resultados obtenidos corroboran que la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para 4º grado de primaria, Forma A, presenta validez en todos sus constructos. En un estudio realizado con estudiantes de tercer año, se estimó la confiabilidad por medio de la prueba estadística alfa de Cronbach, obteniéndose un puntaje de .773 para 25 ítems, lo que se considera aceptable (Alfaro Urrutia y Santibáñez Riquelme, 2015).

Tabla 3

Características de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, niveles 6, 7 y 8

Nivel	Subtest	No. items	Total por forma
VI	Bromas de José		40
	1	7	
	2	7	
	3	7	
	Leyenda piel roja		
	4	7	
	5	7	
	6	6	
VII	Invasión de los plásticos		42
	1	6	
	2	7	
	3	7	
	Como se comportan los animales		
	4	8	
	5	7	
	6	7	
VIII	Las variadas pinturas de los mexicanos		41
	1	7	
	2	7	
	3	6	
	El hombre frente al cielo		
	4	7	
	5	8	
	6	6	

Operacionalización de la hipótesis

La Tabla 4 presenta la operacionalización de la hipótesis.

Pautas para la recolección de datos

Para la recolección de datos, se estableció primeramente un contacto personal con el rector de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, para solicitar autorización para la administración de los instrumentos, institución en la cual están matriculados los cursos de sexto,

Tabla 4

Operacionalización de la hipótesis

Hipótesis	Variable	Nivel de medición	Prueba estadística
H0: Las estrategias de aprendizaje no constituyen predictores significativos de la comprensión lectora de los estudiantes de 6º a 8º grados de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos	Estrategias de aprendizaje . Adquisición . Codificación . Recuperación . Apoyo	Métrico	Análisis de regresión múltiple
	Comprensión lectora	Métrico	

séptimo y octavo grados de bachillerato que hicieron parte de esta investigación. La investigadora fue la responsable de la administración de los instrumentos en los tres cursos. El rector y los docentes evaluaron los instrumentos y les dieron su aprobación.

Antes de administrar el instrumento, el rector de la corporación educativa determinó con anticipación el momento y lugar para cada uno de los cursos. Se dispuso de 50 minutos para la prueba CLP y de 40 minutos para las escalas ACRA.

Durante la aplicación de los instrumentos, se intentó establecer un clima de confianza y sin distracciones, mencionando que no se trata de examen, por lo cual no había respuestas buenas ni malas. Se les expresó la intención del cuestionario, resaltando la relevancia de la sinceridad de las respuestas y la confidencialidad de las mismas.

Los instrumentos se aplicaron durante el mes de junio de 2014. Las pruebas se administraron en dos fechas diferentes. Primero, se administró la prueba de comprensión lectora y en un segundo día se administraron las escalas ACRA. Una vez contestados los instrumentos, se procedió a formar una base de datos.

Proceso y técnicas de análisis

Primero se creó una base de datos en Microsoft Excel 2010, para posteriormente trasladarla al Statistical Package for Social Science (SPSS, versión 22). Una copia de la base de datos se incluye como Apéndice C. Para la prueba de hipótesis, se aplicó el procedimiento estadístico de análisis de regresión múltiple.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Introducción

En el presente capítulo se procura dar el sustento empírico de este estudio mediante el análisis estadístico de los datos recolectados. Se inicia haciendo una descripción de la población de carácter demográfico, tomando en consideración el género, la edad y el curso. A continuación, se presentan la confiabilidad del instrumento, el comportamiento de las variables del estudio, la prueba de hipótesis y los resultados de otros análisis.

Descripción de la población

El instrumento fue aplicado a 90 estudiantes de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, de Cali. La población sujeta a estudio estuvo constituida por alumnos de sexto, séptimo y octavo grados. Participaron en el estudio 105 alumnos. De ese total, ocho encuestas se eliminaron porque los alumnos tenían edades inferiores a las requeridas para el estudio y otras siete porque los alumnos mostraron inconsistencia en la asistencia, presentando un solo instrumento.

La muestra quedó constituida por 90 estudiantes, exactamente 30 de cada grado. La recolección de los datos se realizó en forma personal por la investigadora y contó con la colaboración del rector de la corporación educativa y del maestro titular del área de humanidades.

En relación al género, la muestra presenta una distribución por género de 35 hombres (38.9%) y 55 mujeres (61.1%). En cuanto a la edad de los alumnos participantes, el rango es de

3 años, con valores que van de un mínimo de 12 años a un máximo 15 años, siendo la media igual a 12.94 años (*DE* = .940) (ver Apéndice D).

Confiabilidad del instrumento

Prueba de comprensión lectora

El instrumento administrado en esta investigación consta de siete subtests por curso. Para conocer el grado de confiabilidad de este cuestionario, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, con el cual se buscó verificar la consistencia interna. Los resultados se presentan en el Apéndice E y se resumen en la Tabla 5. En la Tabla 6 se presentan los resultados del alfa de Cronbach por cada nivel y por cada lectura, teniendo en cuenta que cada lectura consta de tres subtests.

Tabla 5

*Coeficiente alfa de Cronbrach para la Prueba CLP, forma B (*N *= 90)*

Prueba	α
Forma B Sexto grado	.688
Forma B Séptimo grado	.616
Forma B Octavo grado	.672

Escalas de estrategias de aprendizaje

El instrumento administrado en esta investigación consta de 119 ítems: 20 para la escala I, de adquisición; 46 para la escala II, de codificación; 18 para la escala III, de recuperación y 35 para la escala IV, de apoyo. Para conocer el grado de confiabilidad de este cuestionario, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para cada escala. Los resultados se presentan en el Apéndice E y se resumen en la Tabla 7.

Tabla 6

Confiabilidad del CLP medida por el alfa de Cronbach

Test	Lectura	Subtests	α
CLP Formas paralelas 6º	Bromas de José	1	.442
nivel B		2	
α:0.688		3	
	Leyenda Piel Roja	4	.729
		5	
		6	
CLP Formas paralelas 7º	Invasión de los plásticos	1	.642
nivel B		2	
α:0.616		3	
	Cómo se comportan los animales	4	.492
		5	
		6	
CLP Formas paralelas 8º	Las variadas pinturas de los mexicanos	1	.588
nivel B		2	
α:0.672		3	
	El hombre frente al cielo	4	.631
		5	
		6	

Tabla 7

*Coeficiente alfa de Cronbrach para cada estrategia de aprendizaje (*N *= 90)*

Estilo de aprendizaje	α
Escala I: Adquisición	.618
Escala II: Codificación	.538
Escala III: Recuperación	.529
Escala IV: Apoyo	.479

Comportamiento de las variables principales

Se describe a continuación el comportamiento de las variables de estudio, a saber, la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje.

Comprensión lectora

Como resultados obtenidos de la variable comprensión lectora se muestran la media, la desviación estándar y las puntuaciones mínimas y máximas, entre otros resultados.

Sexto nivel de lectura

En la prueba de comprensión lectora CLP para el sexto nivel de lectura, forma B, el rango de puntuación mínima posible es 1 y la máxima es 40. De acuerdo con los resultados de este estudio, la puntuación mínima observada fue 18 y la máxima 36. La media fue igual a 29.33 (*DE* = 4.253). La asimetría fue negativa (-.867), al igual que la curtosis (-.797) (ver Figura 2). Los resultados obtenidos en cada subtest se presentan en la Tabla 8. Presentan los mejores puntajes los subtests 2 y 3.

Tabla 8

*Estadísticos descriptivos de los subtests de sexto nivel de lectura, forma B (*n = *30)*

Subtest	Mínimo	Máximo	*M*	*DE*
1	0	6	3.70	1.291
2	5	7	6.57	0.568
3	3	7	5.77	1.040
4	2	7	5.00	1.576
5	1	7	5.00	1.819
6	1	4	3.27	1.048

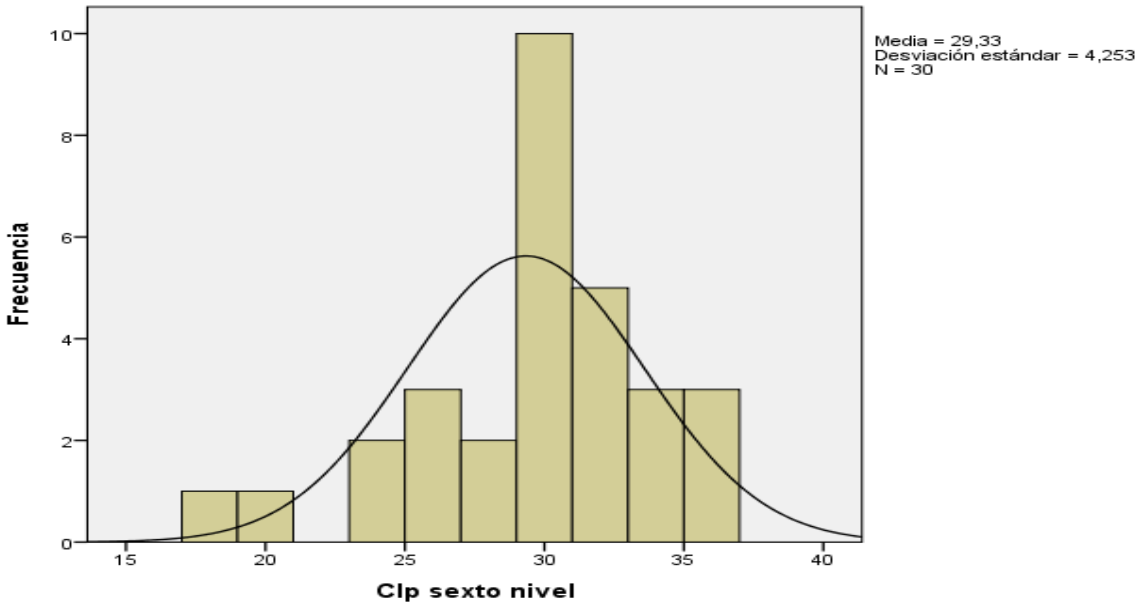


Figura 2. Representación gráfica de la distribución de frecuencia de las puntuaciones obtenidas en el sexto nivel de lectura.

Séptimo nivel de lectura

En la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para el séptimo nivel de lectura, forma B, la puntuación mínima posible era igual a 1 y la máxima era igual a 42. En este estudio, la puntuación mínima obtenida fue 20 y la máxima 41. La media fue igual a 29.07 (*DE* = 4.518), con una asimetría igual a .615 y una curtosis igual a .702 (ver Figura 3). Los resultados obtenidos en cada subtests se presentan en la Tabla 9, con puntajes más altos en los subtests 4 y 5.

Octavo nivel de lectura

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para el octavo nivel de lectura, forma B, presenta una puntuación mínima posible igual a 1 y una máxima igual a 41. En este nivel, la puntuación mínima observada fue igual a 14 y la máxima igual a 34.

La media fue igual a 27.23 (*DE* = 4.289). La asimetría, que resultó negativa mostró un valor igual a -1.436, en tanto la curtosis mostró un valor positivo igual a 2.529. Los resultados obtenidos en cada subtests de la prueba de octavo grado, forma B (ver Figura 4), se presentan en la Tabla 10. Se observan los puntajes más altos en los subtests 1 y 5.

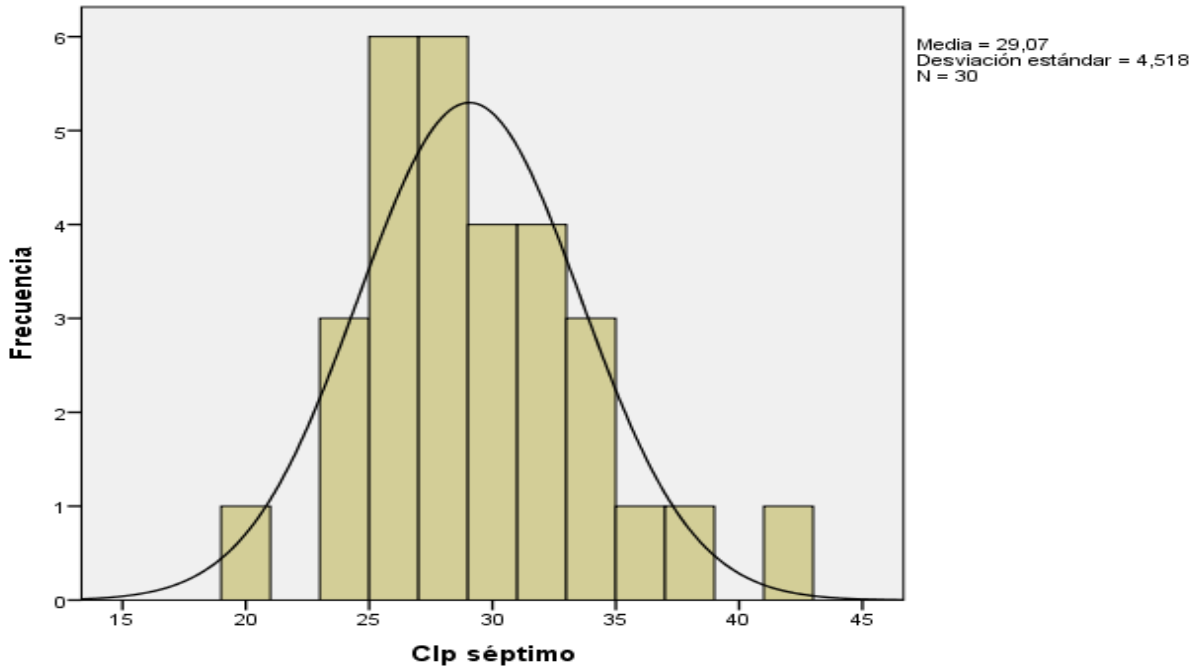


Figura 3. Representación gráfica de la distribución de frecuencia de las puntuaciones obtenidas en el séptimo nivel de lectura.

Tabla 9

*Estadísticos descriptivos de los subtests de séptimo nivel de lectura, forma B (*n *= 30)*

Subtest	Mín	Máx	*M*	*DE*
1	2	6	4.80	1.095
2	0	7	3.47	2.013
3	1	7	4.60	1.476
4	3	8	6.67	1.348
5	3	7	5.97	1.159
6	1	7	3.43	1.716

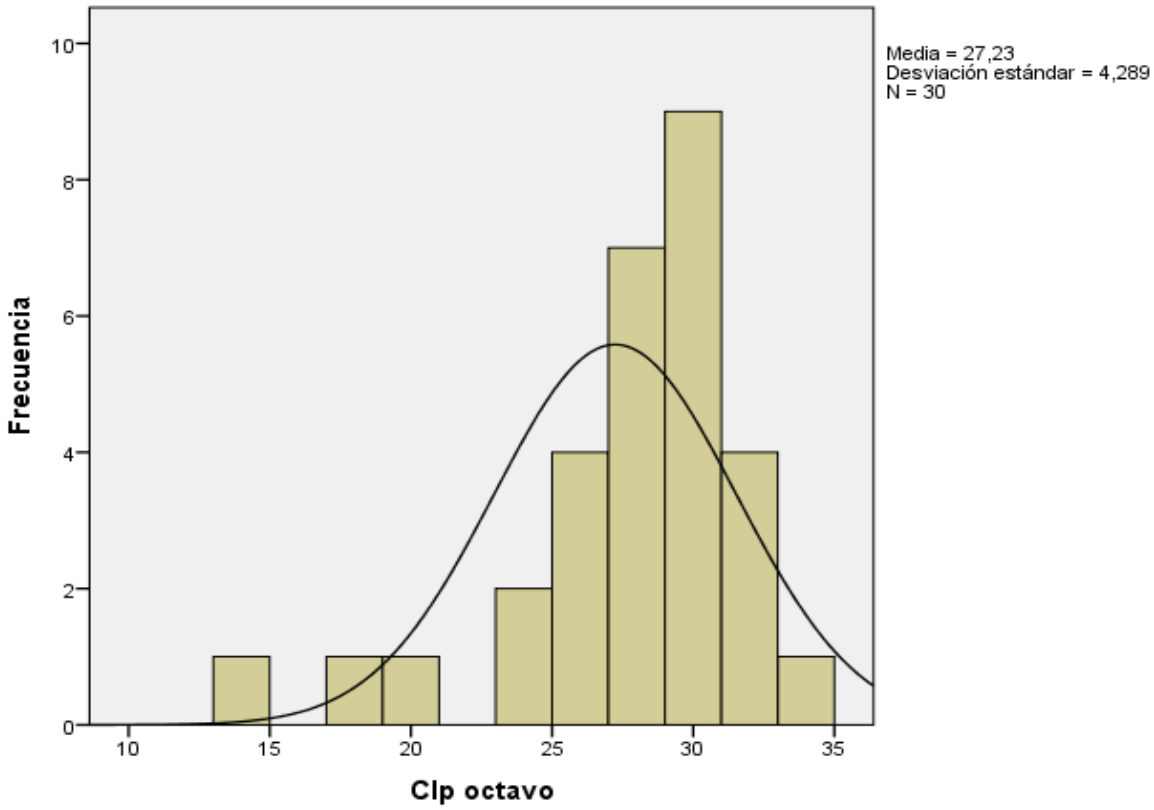


Figura 4. Representación gráfica de la distribución de frecuencia de las puntuaciones obtenidas en el octavo nivel de lectura.

Tabla 10

*Estadísticos descriptivos de los subtests del octavo nivel de lectura, forma B (*n *= 30)*

Subtest	Mín	Máx	*M*	*DE*
1	4	7	5.53	1.008
2	0	7	4.80	1.808
3	1	6	3.67	1.124
4	3	6	4.50	0.974
5	0	8	5.20	1.990
6	1	6	3.50	1.280

Como resultados obtenidos de la variable estrategias de aprendizaje, se muestran la media, la desviación estándar, las puntuaciones mínimas y máximas, entre otros, para cada escala.

Escala I: adquisición

En la escala de adquisición, la puntuación mínima posible era igual a 20 y la máxima posible igual a 80. En esta escala, la puntuación mínima observada fue igual a 34 y la máxima observada igual a 73, con una media igual a 52.92 (*DE* = 8.271). El valor de la mayor frecuencia observada fue de 59 (11.1%). En la Tabla 11 se muestran los resultados obtenidos por curso con su respectiva media, desviación estándar, puntuaciones mínimas y máximas observadas y número de alumnos. Por último, se encuentran los resultados totales obtenidos en esta escala. En la Figura 5 se puede observar una asimetría positiva, con un valor igual a 0.42, con frecuencias dispersas y con la moda más alta en el valor 59 (11.1%). En esta escala, las estrategias más utilizadas son la estrategia repaso en voz alta, con una media igual a 10.03 y repaso mental, con una media igual a 11.02.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de la escala I, de adquisición, por curso

Curso	Mínimo	Máximo	*M*	*DE*
Sexto	39	71	51.80	7.151
Séptimo	34	73	54.30	8.895
Octavo	40	66	52.67	8.739
Total	34	73	52.92	8.271

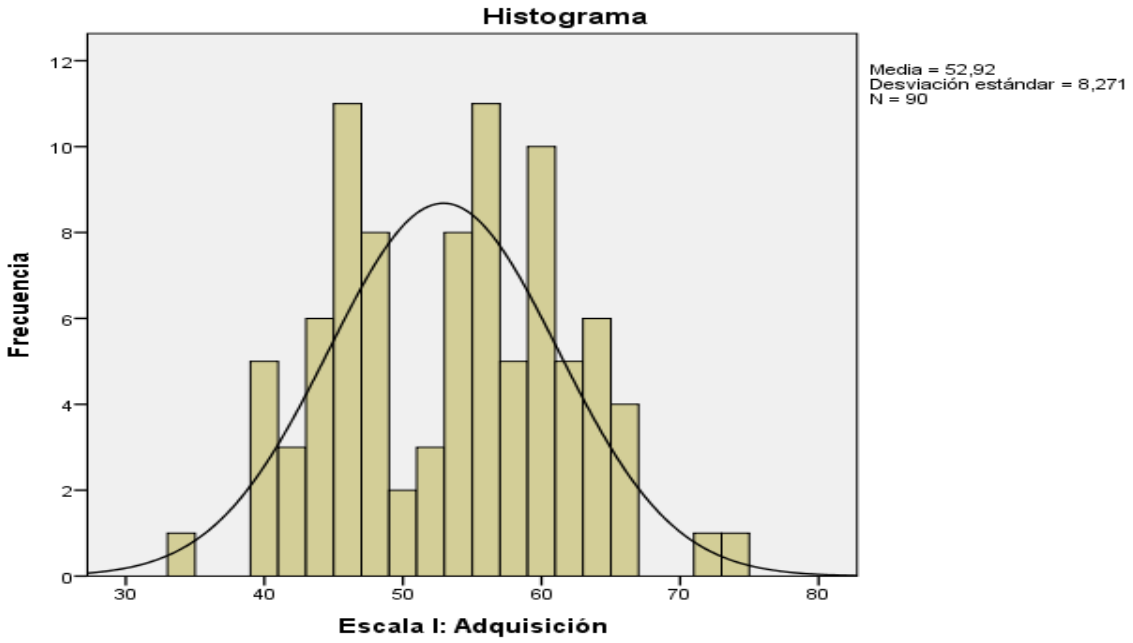


Figura 5. Representación gráfica de la distribución de frecuencias obtenidas en la Escala I: adquisición.

Escala II: codificación

En la escala de codificación, la puntuación mínima posible era igual a 46 y la máxima igual a 184. En esta escala la puntuación mínima obtenida fue igual a 68 y la puntuación máxima igual a 169. La media es igual a 116.77 (*DE* = 19.560). En la Tabla 12 se muestran los resultados obtenidos por curso en la Escala II: codificación.

Tabla 12

Estadísticas descriptivas de la escala II, de codificación, por curso

Curso	Mín	Máx	*M*	*DE*
Sexto	82	169	117.13	20.584
Séptimo	83	164	119.87	20.000
Octavo	68	154	113.30	18.111
Total	68	169	116.77	19.560

En la Figura 6 se puede observar una asimetría positiva igual a .282 y una curtosis positiva igual a .092. La moda más alta se puede observar en los valores 107 (4.4%), 111 (4.4%) y 127 (4.4%). En la escala II, de codificación, las puntuaciones son muy dispersas. Las estrategias más utilizadas son aplicaciones, con una media igual a 15.36 y agrupamientos, con una media igual a 16.19.

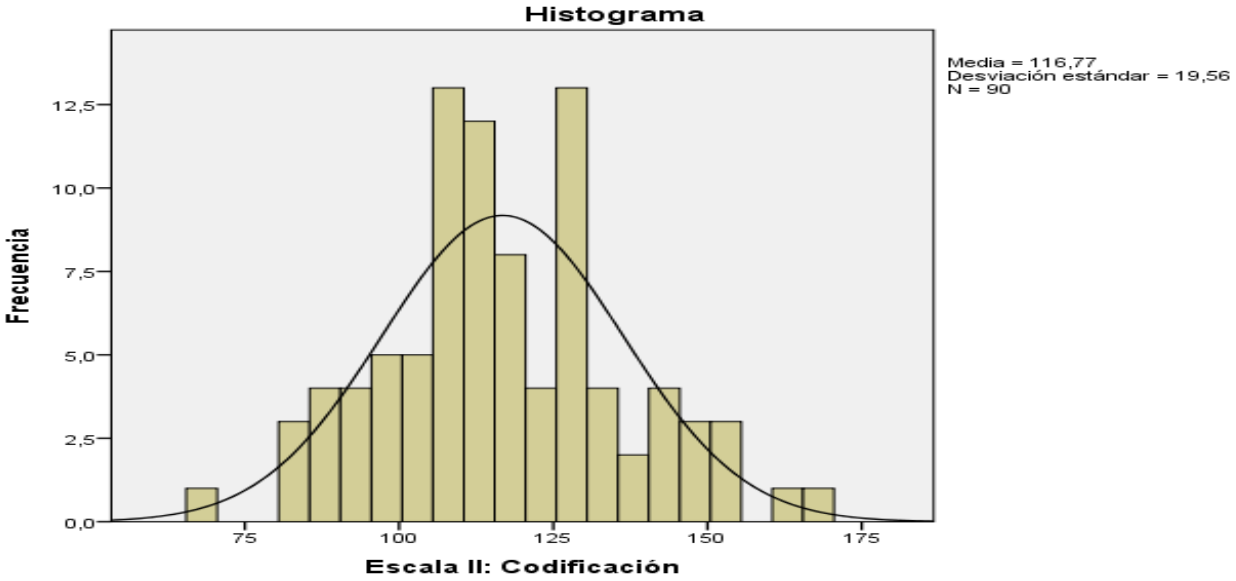


Figura 6. Representación gráfica de la distribución de frecuencias obtenidas en la Escala II: codificación.

Escala III: recuperación

En la escala de recuperación, la puntuación mínima posible era igual a 18 y la máxima posible igual a 72. En esta escala, la puntuación mínima observada fue igual a 30 y la máxima igual a 66. Presenta una media igual a 48.99 (*DE* = 8.39). En la Tabla 13 se muestran los resultados obtenidos por curso en esta escala y, por último. los resultados totales de esta escala.

En la Figura 7 se puede observar una asimetría negativa igual a -.095 y una curtosis negativa igual a -.619, con frecuencias dispersas y con la moda más alta en 51 puntos (12.2%). En esta escala, de recuperación, las estrategias más utilizadas fueron búsqueda de codificaciones, con una media igual a 13.60, y planificación de respuestas, con una media igual a 14.08.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de la escala III, de recuperación, por curso

Curso	Mínimo	Máximo	*M*	*DE*
Sexto	31	66	50.20	8.892
Séptimo	30	65	50.07	7.511
Octavo	34	63	46.70	8.518
Total	30	66	48.99	8.393

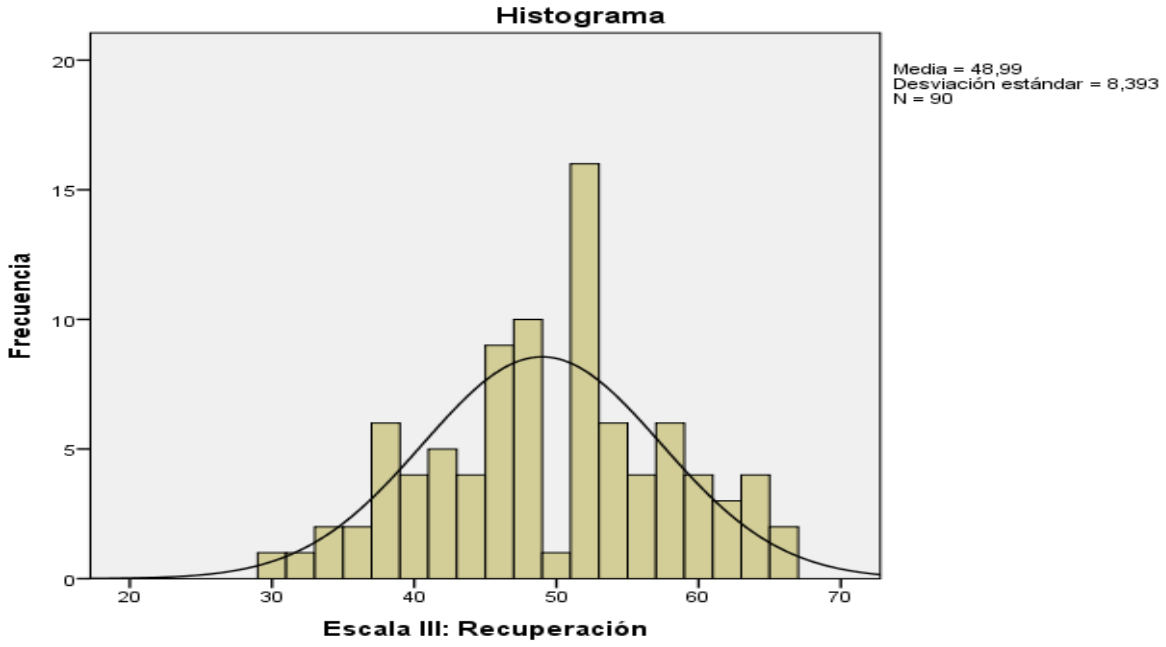


Figura 7. Representación gráfica de la distribución de frecuencias obtenidas en la Escala III: recuperación.

Escala IV: apoyo

En la escala de apoyo la puntuación mínima posible era igual a 35 y la máxima igual a 140. En esta escala, la puntuación mínima observada fue igual a 64 y la máxima igual a 132. La media resultó igual a 96.11 (*DE* = 14.97). En la Tabla 14 se observan los resultados obtenidos en esta escala en los diferentes grupos.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la escala IV, de apoyo, por curso

Curso	Mínimo	Máximo	*M*	*DE*
Sexto	69	132	97.53	16,.39
Séptimo	78	125	99.30	12.83
Octavo	64	122	91.50	14.84
Total	64	132	96.11	14.98

Según el resultado, la frecuencia más alta se ubica en un puntaje de 10. La distribución de frecuencias presenta una asimetría positiva (.168) y una curtosis negativa (-.347) (ver Figura 8). En la escala de apoyo, las estrategias más utilizadas son automanejo, regulación y evaluación con una media igual a 16.79 y la estrategia autoconocimiento con una media igual a 19.12.

Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis de este estudio se hizo con base en los resultados obtenidos de 90 alumnos que conforman la muestra de los grados sexto, séptimo y octavo de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, de Cali. Para efectos de este estudio, se procedió a duplicar los resultados, ya que el tamaño de la población no es muy grande. Se reconoce que este recurso es artificial, pero se asume que, bajo circunstancias similares, los coeficientes de correlación

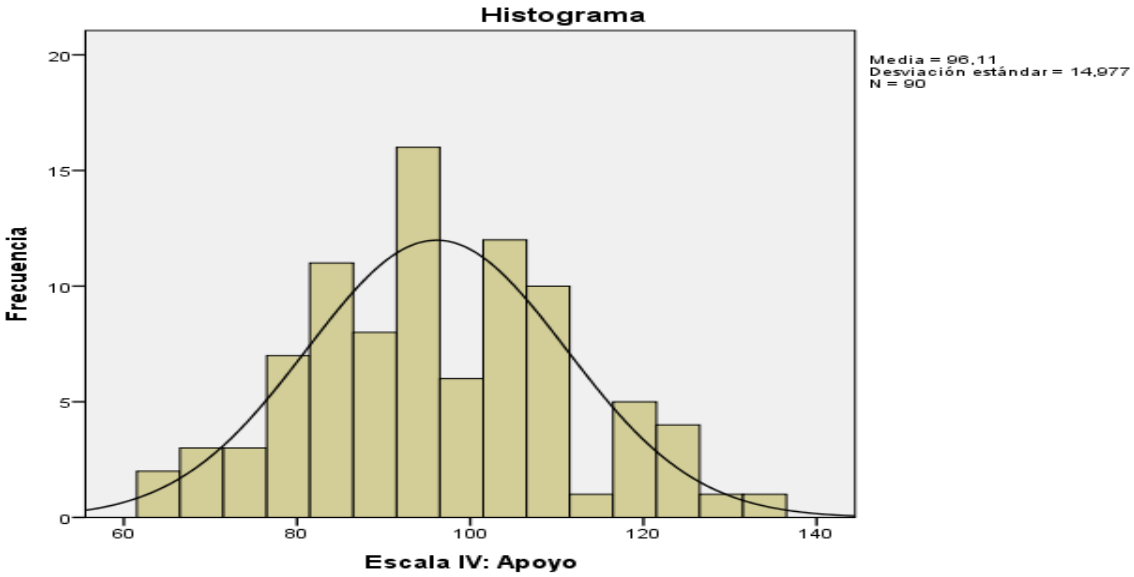


Figura 8. Representación gráfica de la distribución de frecuencias obtenidas en la Escala IV: apoyo.

permanecerían constantes, aunque mostraría un nivel de significación correspondiente a una muestra del doble del tamaño real. También se decidió analizar los resultados de unas pruebas estandarizadas por competencias aplicadas en la institución, bajo la estructura de las pruebas Saber en cada una de sus asignaturas. Los resultados computarizados de este análisis se encuentran bien detallados en el Apéndice F.

La hipótesis nula se formula de la siguiente manera: Las estrategias de aprendizaje no predicen significativamente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto a octavo grados de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, de Cali.

La prueba estadística utilizada para probar esta hipótesis fue la de regresión múltiple, la cual determinó que se retenga la hipótesis nula y se rechace la hipótesis de investigación para el modelo de las cuatro estrategias ($F_{(4, 175)} = 2.256$, $p = .065$, $R = .221$, $R^2 = .049$, R^2 corregida = .027). No obstante, el subconjunto de las escalas de codificación y apoyo constituyen un modelo

predictor significativo de la comprensión lectora ($F_{(2, 177)}$ = 4.240, p = .016, R = .214, R^2 = .046, R^2 corregida = .035).

Otros hallazgos

A continuación, se presentan otros hallazgos de esta investigación cuyas salidas computarizadas se incluyen en el Apéndice G.

Efectos de las estrategias de aprendizaje sobre los resultados de la prueba Saber

Se procedió a analizar los efectos de las estrategias de aprendizaje sobre los resultados de las pruebas Saber. Para todos los participantes, se encontró que la escala de codificación es la única predictora significativa de los resultados de la prueba de lenguaje ($F_{(1, 178)}$ = 4.625, p = .033, R = .159, R^2 = .025, R^2 corregida = .020). Al analizar estos efectos en cada grado se observó que solo en el sexto grado la escala de codificación resultó ser predictora significativa ($F_{(1, 58)}$ = 3.817, p = .056, R = .248, R^2 = .062, R^2 corregida = .046). En séptimo y octavo grado no se encontraron predicciones significativas.

En matemáticas no se encontró ningún predictor significativo para la muestra total ni para alguno de los grados en particular.

En ciencias sociales se encontró como mejor modelo predictor la escala de apoyo ($F_{(1, 178)}$ = 13.721, p = .000, R = .268, R^2 = .072, R^2 corregida = .066). Al realizar el análisis por curso, se encontró que únicamente en sexto la escala de apoyo constituye el mejor modelo predictor ($F_{(1, 58)}$ = 8.975, p = .004, R = .366, R^2 = .134, R^2 corregida = .119). En el grado séptimo no se encontró ningún predictor significativo. En el grado octavo se observó que la escala codificación es el único predictor significativo ($F_{(1, 58)}$ = 9.937, p = .003, R = .382, R^2 = .146, R^2 corregida = .132).

En ciencias naturales, no se observaron predictores significativos para la muestra total. En el grado sexto se encontró como mejor modelo predictor el integrado por las escalas de codificación y recuperación ($F_{(2, 57)}$ = 5.453, p = .007, R = .401, R^2 = .161, R^2 corregida = .131). En el grado séptimo no se encontró ningún predictor significativo. En el octavo grado se encontró como mejor modelo predictor el compuesto por las escalas de adquisición y de codificación ($F_{(2, 57)}$ = 5.157, p = .009, R = .391, R^2 = .153, R^2 corregida = .123).

En inglés, para el grupo completo no se encontró ningún predictor significativo. Tampoco para los grados sexto y séptimo. En el grado octavo, la escala de recuperación es la única predictora significativa del rendimiento de la prueba de inglés ($F_{(1, 58)}$ = 12.812, p = .001, R = .425, R^2 = .181, R^2 corregida = .167).

Efectos de las variables demográficas

En esta sección se presentan los efectos de las variables demográficas sobre las variables principales del estudio.

Efectos del género

A nivel de estrategias de aprendizaje, solo se observaron diferencias significativas entre géneros en la estrategia adquisición, teniendo mejores resultados las mujeres.

La media de adquisición de los hombres fue igual a 50.34, en tanto que la de las mujeres fue igual a 54.56. También se muestra que la comprensión lectora es más alta en las mujeres ($t_{(109.141)}$ = 4.336, p = .000). La media de los hombres fue igual a 26.71, en tanto que la de las mujeres fue igual a 29.71. Igualmente, las mujeres obtuvieron una puntuación significativamente más alta en las pruebas de lenguaje ($t_{(1.78)}$ = -2.449, p = .015). La media de los hombres fue igual a 51.09, en tanto que la de las mujeres fue igual a 55.47.

Un análisis que tuvo como propósito discriminar el comportamiento de la hipótesis principal del estudio entre los géneros determinó que el mejor modelo predictor de la comprensión lectora, a partir de las estrategias de aprendizaje, no estaba constituido de la misma manera. En el caso de los hombres, el mejor modelo predictor está conformado por las estrategias codificación y apoyo ($F_{(2, 67)} = 4.847$, $p = .011$, $R = .356$, $R^2 = .126$, R^2 corregida = .100), mientras que en el caso de las mujeres, con una correlación mucho más débil, el mejor modelo predictor es la estrategia apoyo ($F_{(1, 108)} = 4.336$, $p = .040$, $R = .196$, $R^2 = .039$, R^2 corregida = .030).

Efectos de la edad

En los análisis se encontró una correlación significativa entre la edad y las siguientes escalas de las estrategias de aprendizaje: escala codificación ($r = -.190$, $p = .011$), recuperación ($r = -.221$, $p = .003$) y apoyo ($r = -.254$, $p = .001$). También se buscó determinar si la edad tenía efectos sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. Los resultados mostraron que, en los estudiantes de 12 años, las escalas de recuperación y codificación son las mejores predictoras de la comprensión lectora ($F_{(2, 75)} = 5.926$, $p = .004$, $R = .369$, $R^2 = .136$, R^2 corregida = .103); los coeficientes beta tipificados de las variables predictoras fueron -.492 y .351, respectivamente. Los estudiantes de 13 años no presentaron un modelo de predictor significativo de la comprensión lectora a partir de las estrategias de aprendizaje. Con los estudiantes de 14 años, el análisis mostró que la única escala que predice significativamente la comprensión lectora fue la escala de apoyo ($F_{(1, 54)} = 10.001$, $p = .003$, $R = .395$, $R^2 = .156$, R^2 corregida = .141).

Efectos del curso

El análisis de regresión lineal múltiple en el grado sexto mostró que no existía ningún

modelo predictor significativo de la comprensión lectora. El análisis en el grado séptimo mostró que todas las escalas son predictoras, pero las que contribuyen significativamente son las escalas de codificación y recuperación ($F_{(2, 57)}$ = 4.343, p = .018, R = .364, R^2 = .132, R^2 corregida = .102); los coeficientes tipificados beta de las variables predictoras fueron -.360 y -.442, respectivamente. En el grado octavo, el mejor modelo predictor resultó ser la escala apoyo ($F_{(1, 58)}$ = 5.285, p = .025, R = .289, R^2 = .084 y R^2 corregida = .06).

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Introducción

En este capítulo se resume la investigación desarrollada, se discuten los resultados, se presenta una síntesis de las conclusiones a las que se llegó en este trabajo y algunas recomendaciones para investigaciones futuras.

Resumen

Este apartado resume el planteamiento del problema de investigación, la descripción de la metodología y los resultados obtenidos.

Problema

Esta investigación buscó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato del Corporación Educativa Adventista Cámbulos, de Cali, y la comprensión lectora en el año 2014?

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación fue de tipo cuantitativa, transversal, descriptiva, correlacional y ex post facto.

Participantes

La población del estudio estuvo constituida por estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, de Cali, durante el año lectivo 2014.

La recolección de datos se realizó durante el mes de junio de 2014. La muestra estuvo constituida por 105 estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo, pertenecientes a la Corporación Educativa Adventista Cámbulos, de Cali. Se tuvieron que descalificar 15 casos por no estar completos, resultando en 90. Participaron 30 estudiantes por curso; 35 pertenecían al género masculino (38.9%) y 55 al género femenino (61.1%). En cuanto a la edad de los alumnos participantes, los valores se extienden desde un mínimo de 12 años hasta un máximo 15 años, siendo la media 12.94 años (*DE* = .940).

Instrumentos

El instrumento que se utilizó para medir las estrategias de aprendizaje, ACRA, fue elaborado por Román Sánchez y Gallego Rico (2008). Consta de cuatro escalas que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes, siete estrategias de adquisición de información, trece de codificación de información, cuatro de recuperación de información y nueve de apoyo al procesamiento, siendo en total 33 estrategias de aprendizaje a evaluar. Por otro lado, para evaluar la comprensión lectora se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), de Alliende et al. (2002), que consta de seis subtests por curso.

Resultados

Los resultados encontrados en esta investigación no mostraron relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. Se encontró que las escalas codifica-

ción y apoyo de las estrategias de aprendizaje constituyen un modelo significativo de la comprensión lectora.

Se realizaron diferentes análisis complementarios, incluyendo los efectos de las variables del estudio sobre las pruebas Saber y los efectos de las variables demográficas edad, género y curso sobre las variables del estudio.

En el análisis de los efectos sobre las pruebas Saber, se encontró que la escala codificación predice significativamente el rendimiento en lenguaje. En matemáticas no se encontró ningún hallazgo. La escala apoyo predice significativamente el rendimiento en ciencias sociales. No se observó predictor significativo del rendimiento en ciencias naturales. Por último, se encontró como predictora significativa del rendimiento en inglés la escala de recuperación en el grado octavo.

En cuanto al género, se encontró que la diferencia entre los hombres y las mujeres se muestran en la escala adquisición, tendiendo mejores resultados las mujeres. También se muestra que la comprensión lectora es más alta en las mujeres.

Se encontró que las escalas codificación, recuperación y apoyo de las estrategias de aprendizaje correlacionan significativamente con la edad. Al realizar el análisis de la comprensión lectora a partir de las estrategias de aprendizaje en cada nivel de edad, se encontró que los estudiantes de 12 años tienen las escalas de la recuperación y la codificación como mejor modelo predictor; los estudiantes de 13 años tienen como mejor modelo predictor de la comprensión lectora el apoyo y la recuperación. Entre los estudiantes de 14 años, la escala de apoyo explica el 14% de la varianza de la comprensión lectora. Con esto se puede decir que, cuanto mayor edad, menor codificación, recuperación y apoyo.

Por último, en séptimo grado, las escalas de codificación y recuperación predicen significativamente la comprensión lectora, mientras que en grado octavo lo hace la escala apoyo.

Discusión

En este apartado se presentan y discuten los resultados obtenidos a partir de este estudio de investigación.

En cuanto a la prueba Saber de lenguaje, se encontró como escala predictora la codificación. Cano García (2000) considera que en la asignatura de letras se precisa un menor número de escalas. También encontró que las mujeres obtienen mejores puntuaciones que los hombres, ya que las mujeres superan en interrelaciones de ideas (letras y sociales), en enfoque superficial (ciencias) y estratégico (ciencias y letras). En cuanto a la escala codificación, Lozano González, González Pienda, Núñez, Lozano Fernández y Álvarez Pérez (2001) observaron que los estudiantes con rendimiento escolar alto emplean más profundamente las estrategias de agrupamiento, confirmando lo encontrado en este estudio en cuanto a la escala codificación, cuyo punto más alto se encontró en la estrategia de agrupamiento.

En cuanto a la prueba de matemáticas, no se encontró ningún hallazgo significativo con relación a las estrategias de aprendizaje. Este resultado se comparte con el estudio realizado por Cerezo, Casanova, De la Torre y De la Villa Carpio (2011), quienes no encontraron diferencias de calificaciones en la asignatura de matemáticas en función del uso de las estrategias de aprendizaje.

Se encontró que la escala de apoyo es predictora significativa del rendimiento en las ciencias sociales. Este estudio difiere con lo encontrado por Cano García (2000), quién encontró que en ciencias sociales las estrategias utilizadas corresponden a la escala de adquisición. En cuanto a la escala de apoyo, Lozano González et al. (2001) observaron que los hombres buenos estudiantes

usan con frecuencia las estrategias de autoconocimiento y las mujeres no se diferencian entre sí en función del rendimiento académico que logran. Este estudio coincide con los resultados de Lozano González et al. (2001) en que la estrategia con puntaje más alta es la adquisición.

En la prueba de ciencias naturales, no se encontró escala significativa para el grupo total, a diferencia de lo encontrado por Cano García (2000), quien observó que las mujeres superan significativamente a los hombres en la escala adquisición; repasan mentalmente más, se formulan preguntas, antes, durante y después de las preguntas y los hombres las superan en orientación académica. En cuanto a la escala adquisición, en este estudio se encontró que la puntuación más alta se obtuvo en la estrategia repaso en voz alta y repaso mental, en consonancia con los hallazgos de Lozano González et al. (2001), quienes obtuvieron mejores resultados en la estrategia subrayado lineal, repaso en voz alta y repaso mental. Por último, en la prueba Saber de inglés, para el grupo completo no se encontró predictor significativo, confirmando lo encontrado por Orrego y Díaz Monsalve (2010), quienes no observaron diferencias significativas en la frecuencia de empleo de las estrategias de aprendizaje en inglés. Por el contrario, García Salinas (2000) observó que la utilización de estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras ayuda a mejorar el aprendizaje de la lengua meta.

La escala de recuperación no fue significativa para ninguna asignatura para el grupo total, pero como escala tuvo su punto más alto en las estrategias de planificación de respuestas y búsqueda de codificaciones. Lozano González et al. (2001) observaron que los estudiantes con buen rendimiento usan frecuentemente la estrategia de búsqueda de codificaciones, que parece ser la más efectiva de cara al rendimiento final, porque subraya la importancia del contexto en la memoria.

Gargallo López (2006) encuentra que estas diferencias en las asignaturas se deben a las

preferencias en el uso de las estrategias en función de la asignatura de estudio. Otro estudio (Ho y Hau, 2008, citados en López Aguado, 2011) considera que las diferencias pueden encontrarse en la motivación, metas y esfuerzo en el rendimiento de las diferentes materias.

En el género, se encontró que las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres, lo cual confirma lo hallado por Aguilar Rivera (2010), cuyos resultados muestran que las mujeres tienen puntajes más elevados en las estrategias cognitivas, de apoyo y de orientación a la meta. Otro estudio (Inglés et al., 2013) mostró diferencias significativas, las cuales indican que las niñas tienden a presentar puntuaciones significativamente superiores a los niños, especialmente en la estrategia de aprendizaje adquisición. Lo afirman, además, Juárez Lugo, Rodríguez Hernández y Luna Montijo (2012), para quienes las mujeres usan más las estrategias de aprendizaje que los hombres, siendo diferentes en la escala adquisición, recuperación y apoyo. Una razón general es que los hombres y las mujeres usan mayor número de estrategias cuando su rendimiento académico es alto (Lozano González et al., 2001). En los hombres, se condiciona a su rendimiento académico, mientras en las mujeres el uso de las estrategias de aprendizaje no está condicionado por su rendimiento académico. Ojeda García (2011) afirma que las mujeres utilizan más las estrategias que los varones. Igualmente, el estudio de Gázquez et al. (2006) destaca que las mujeres utilizan más las estrategias de aprendizaje que los hombres, tanto de adquisición como de codificación de la información; es decir, emplean más las técnicas como subrayado lineal, repaso mental, repaso reiterativo, autopreguntas, agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales y diagramas. Otra investigación señala que las mujeres utilizan estrategias escritas, mientras que los hombres tienden a utilizar más estrategias cognitivas (Hickendorff, van Putten, Verhelst y Heiser, 2010).

En el grupo de estudiantes de 12 años, la escala de recuperación y codificación es predictora de su rendimiento en la comprensión lectora. Los de 13 años presentan como modelo predictor el apoyo y la recuperación y los estudiantes de catorce años muestran como modelo predictor la escala de apoyo. Para Hernández Pina, García Sanz, Martínez Clares, Hervás Avilés y Maquilón Sánchez (2002), los estudiantes más jóvenes son los que obtienen puntuaciones más altas en su rendimiento académico. Por su parte, Tejedor Tejedor, González González y García Señorán (2008) indican que hay un decremento de la utilización de las estrategias de aprendizaje a medida que aumenta la edad de los estudiantes de secundaria.

En este estudio, en el grado sexto, se encontraron predictores significativos, tanto como en los grados séptimo y octavo, coincidiendo con Gargallo López (2006), quien señala que los estudiantes de cursos superiores utilizan estrategias de manera más eficaz. También coincide con Camarero Suárez, Martín del Buey y Herrero Diez (2000), quienes encontraron que, conforme avanza el curso académico, los alumnos emplean mayormente la adquisición del conocimiento. Cerezo et al. (2011) observaron que el logro académico de los alumnos se incrementa en la medida que utilizan las estrategias de aprendizaje. Este estudio difiere con el de Hernández Pina et al. (2002), quienes encontraron que los estudiantes de los primeros cursos han obtenido mejores resultados en su rendimiento académico que los de los últimos. A su vez, Tejedor Tejedor et al. (2008) no observaron diferencias entre los estudiantes de cada curso.

Este estudio comparte lo anunciado por Aguilar Rivera (2010), quien señaló que lo investigado proporciona información a los profesores, con el fin de ajustar la actividad docente, seleccionando estrategias y estilos de enseñanza más efectivos, para potenciar los aprendizajes y el uso de las estrategias.

Conclusiones

Esta investigación fue realizada para determinar si las estrategias de aprendizaje son predictoras de la comprensión lectoras de los estudiantes de bachillerato de la Corporación Educativa Adventista, Cámbulos, de Cali, Colombia. Se concluye lo siguiente:

1. En general, no se observó una correlación significativa entre las medias totales de estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

2. Se pudieron encontrar correlaciones significativas entre algunas escalas de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora, las pruebas Saber, el género, la edad y los cursos.

Recomendaciones

Con base en la información obtenida en esta investigación, se sugieren algunas recomendaciones a tener en cuenta, para futuras investigaciones y para docentes.

Para futuras investigaciones

Se recomienda:

1. Replicar este estudio en una población numerosa.

2. Realizar el estudio ampliando el espectro en grados similares en otras instituciones educativas.

3. Diseñar y aplicar otro instrumento que mida con mayor certeza la relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje

4. Observar y verificar o encontrar diferencias entre la relación de las estrategias de aprendizaje y la compresión lectora y la influencia de las estrategias de aprendizaje o enseñanza aplicadas por el docente.

Para docentes y directivos

5. Establecer programas que garanticen que todos los estudiantes desarrollen y apliquen sus estrategias de aprendizaje, para que sean de aprovechamiento en la comprensión lectora.

6. Concientizar a los docentes acerca del conocimiento y desarrollo de las estrategias de aprendizaje como promotores de mejora en la comprensión lectora.

APÉNDICE A

INSTRUMENTO DE MEDICIÓN ACRA

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Esta escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas más frecuentemente por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes…, es decir, cuando están estudiando. Puedes haber utilizado cada estrategia de aprendizaje con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las hayas utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se ha establecido una escala de respuestas en función de la frecuencia con la que utilizas normalmente dichas estrategias de aprendizaje.

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

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

Ejemplo

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los apartados, los cuadros, los gráficos o las negritas o las cursivas del material a aprender.

1	A	X	C	D

En este ejemplo, el estudiante hace uso de esta estrategia BASTANTES VECES, por lo que marcó la alternativa C.

No hay tiempo límite para responder a la escala. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible tu manera de procesar la información cuando estás estudiando artículos, monografías, textos, apuntes, es decir, cualquier material a aprender.

SI NO HAS ENTENDIDO BIEN LO QUE HAY QUE HACER, PREGUNTA AHORA.

SI LOS HAS ENTENDIDO CORRECTAMENTE PUEDES COMENZAR.

NO ESCRIBAS EN ESTAS HOJAS SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTA

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

ESCALA I **ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN**

1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los apartados, los cuadros, los gráficos o las negritas o las cursivas del material a aprender.		**11**	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
2	Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener una visión de conjunto más fácilmente.		**12**	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leer despacio.
3	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo todo por encima.		**13**	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., que he hecho durante el estudio.
4	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas o de las que tengo dudas de su significado		**14**	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.

5	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, los datos o las frases que me parecen más importantes.		**15**	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante posible
6	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos,…), algunos de ellos solo inteligibles por mí, para resaltar la información de los textos que considero especialmente importante.		**16**	Para comprender lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.
7	Utilizo lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje		**17**	Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, lo estudiado o lo escuchado a los profesores.

8	Empleo la técnica del subrayado para facilitar la memorización	**18**	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
9	Para descubrir y resaltar las distintas partes de las que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, titulo o epígrafes.	**19**	Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., que he hecho al estudiar un tema.
10	Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativa, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en una hoja aparte.	**20**	Cuando estoy estudiando una lección, hago un descanso para facilitar la comprensión y después la repaso para aprenderla mejor.

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

ESCALA II **ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN**

11	Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre las ideas fundamentales.
22	Para resolver un problema primero anoto con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.
33	Cuando leo diferencio los aspectos y los contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.
44	Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.
55	Reorganizo o establezco, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.
66	

113	Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver aquello que me sugiere el tema como en una película
114	Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (p.ej. "los riñones funcionan como un filtro").
115	Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso) que se parezca a lo que estoy aprendiendo.
116	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.
117	Aplico aquello que aprendo en mi vida diaria, en la medida de lo posible.

	Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos aprendidos anteriormente
7	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.
88	Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.
99	Acudo a mis amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información
110	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.

118	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
119	Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.
220	Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.
221	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
222	Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.

111	Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida personal o social.
112	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.

223	Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.
224	Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en una hoja aparte, pero con mis propias palabras.
225	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.

ESCALA II

(CONTINUACIÓN)

26	Hago anotaciones críticas a los libros y a los artículos que leo, bien en los márgenes bien en hojas aparte.
27	

38	Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes semánticas para relacionar los conceptos de un tema.
39	Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras

	Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto
28	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando
29	Al estudiar, agrupo o clasifico los datos según criterios propios
30	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes
31	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema
32	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas
33	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio
34	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas o de los resúmenes hechos

	clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.
40	Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos.
41	Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc.) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.
42	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, los diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.

35	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.
36	Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos, por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.
37	Si he de aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema, tarea, etc.) hago diagramas de flujo, es decir, gráficos análogos a los utilizados en informática.

43	Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar mnemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas).
44	Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de términos o conceptos (como la tabla de elementos químicos, los autores y obras de la generación del 98, etc.)
45	A fin de memorizar conjuntos de datos empleo la mnemotecnia de los "loci", es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido
46	Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una "palabra-clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.

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

ESCALA III **ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN**

11	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.
22	Previamente a hablar o escribir evoco mnemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras-clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.
43	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas… mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.

110	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.
111	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
112	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.

44	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices…) hechos a la hora de estudiar
55	Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.
66	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
77	Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir "conjuntos temáticos") que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.

113	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo todo lo que puedo en cualquier orden, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.
114	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.
115	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, del orden, de la limpieza o de los márgenes.
116	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.

88	Ponerme en una situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.
99	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.

117	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.
118	Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.

A	B	C	D
NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CAS SIEMPRE

ESCALA IV **ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO**

11	He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes,…).

110	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo del que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.
111	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.

22	He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y mnemotecnias.
33	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis,...)
44	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales o matrices.
55	He caído en la cuenta de que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las

112	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.
113	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad
114	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.
115	Al final de un examen, valoro o comprueba si las estrategias utilizadas para recordar la información ha sido válidas.
116	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.
117	Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han

	mnemotecnias, los dibujos, los mapas conceptuales, etc., que elaboré al estudiar.
66	Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva que cuando estudiaba el tema.
77	Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a exponer en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación…).
88	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo que me van a resultar más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar
99	En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso que

	funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.
118	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.
119	Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.
220	Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
221	Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.
222	Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.

	me van a ayudar a "recordar" mejor lo aprendido.

ESCALA IV

223	Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.
224	Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.
225	Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.
226	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.
227	Evito o resuelvo mediante el diálogo los conflictos que surgen en la relación personal

(CONTINUACIÓN)

330	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
331	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.
332	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.
333	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.
334	Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.

	con compañeros, profesores o familiares.
228	Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros
229	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.

335	Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, reprensiones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.

APÉNDICE B

INSTRUMENTO DE MEDICIÓN CLP

PRUEBA CLP

6º NIVEL B

Nombre:			
Sexo:	Masculino:	Femenino:	
Fecha de nacimiento:			
Edad:	Años:		meses.
Fecha de aplicación:			
Examinador:			

Instrucciones para el alumno

Lee cuidadosamente el texto de la siguiente página. Cuando hayas terminado de leerlo, da vuelta la página y responde las preguntas que allí aparecen.

Lee las instrucciones que explican lo que tienes que hacer y responde las preguntas. Puedes releer el texto, en caso de duda.

Si no sabes alguna pregunta deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente.

Responde lo más rápido que puedas, cuidando de hacerlo bien. Si tienes alguna duda respecto a las instrucciones consúltala con el examinador.

Cuando hayas terminado, indica con la mano para que el examinador te retire el cuadernillo.

Subtest VI- B (1)

"Las bromas de Jose´"

José era un niño alegre, ingenioso y muy bromista. Todos temblaban cuando lo velan aparecer con su gorro encasquetado hasta las orejas, que no se sacaba casi nunca. Cuando sus ojos brillaban llenos de malicia, pronto se sabía cuál era su próxima broma: un niño metía sus manos a los bolsillos y ¡os encontraba llenos de tierra; a una niña le aparecía una araña muerta enredada en el pelo; alguien intentaba usar un lápiz y se daba cuenta de que se lo había cambiado por una rama seca. En la escuela a José terminaron por llamarlo Azotito, porque, realmente, era un azote.

Cuando José iba a jugar a la calle o a la plaza, ningún niño quería jugar con él. Si José jugaba futbol, la pelota se desinflaba. Si José se ofrecía para darle vueltas a la cuerda de las niñas, siempre la cuerda terminaba por cortarse. Si José jugaba con niños chicos, la cosa terminaba en llanto. Si jugaba con niños grandes, ningún juego resultaba.

Un día sus compañeros decidieron darle una lección.

-Pepe, te ves mal –le dijo Martínez-. Tienes la cara muy hinchada. Algo te pasa, Pepe –le dijo Paz-. Parece que se agrandó la cabeza.

-tienes cara de enfermo. Tienes hinchada la cabeza .le decían todos.

José comenzó a asustarse. Corrió hasta su percha, tomó su gorro, y como siempre, trató de encasquetárselo hasta las orejas. ¡Horror! No pudo colocárselo, el gorro no le entraba.

-¡Qué terrible! –se dijo José-. Es verdad que se me hinchó la cabeza.

Desesperado, José volvió a su casa. Se sentía muy enfermo. Su cabeza le parecía enorme. Se dirigió corriendo hacia su mamá y le dijo; -mamá, estoy enfermo. Algo terrible pasa en la cabeza. Se me hinchó.

-Tienes cara de asustado –le respondió la mamá-. Pero yo no veo que tu cabeza este hinchada.

-Esta enorme, mamá –replicó José-. Mira, mi gorro no me entra.

-Es verdad, José –dijo la mamá-. El gorro te queda chico. Veamos qué le pasa.

-Mamá –sollozaba José-, al gorro no le pasa nada. Es mi cabeza. Me crece, me crece.

-No es tu cabeza, José. Es tu gorro. Alguien lo achicó. Aquí está la costura que le hicieron.

La mamá tomó un par de tijeras y cortó unos cuantos hilos.

-Pruébate el gorro ahora –le dijo al desconsolado José.

No muy convencido, el niño se puso su gorro. Sin ningún problema le llego hasta las orejas. De todos modos, estaba tan cansado y asustado que tuvo que irse a la cama inmediatamente.

Desde ese día, José no ha vuelto a hacer bromas pesadas. Sin embargo, sigue siendo un niño alegre e ingenioso y se dedica a contar chistes.

Todos lo encuentran muy divertido.

Subtest VI- B (1)
"Las bromas de José"

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

C. Bromas de los compañeros
J. Bromas de José
T. Todas las bromas que aparecen en el texto
N. Ninguna broma mencionaba

En cada línea encierra en un círculo la letra que indica qué broma o bromas son las que se caracterizan por:

1. Causar daños a las cosas C J T N
2. Entorpecer los juegos C J T N
3. Ocasionar molestias C J T N
4. Producir sorpresas C J T N
5. Producir un efecto engañoso C J T N
6. Provocar risa general C J T N
7. Utilizar animales C J T N

Subtest VI- B (2)
"Las bromas de Jose´"

Coloca delante de cada número la letra de la expresión del lado derecho que completa la oración de acuerdo a lo que dice el texto.

…….1. Muchas veces los niños temblaban porque

…….2. No era bueno que José jugara con los niños chicos, porque….

……3. Los ojos de José brillaban de malicia cada vez que…

……4. José se convenció de que no le pasaba nada cuando…

…...5. La gorra no entraba porque….

……6. José creyó que su cabeza había crecido porque

…....7. La gorra volvió a entrar porque…

A. el gorro estaba cosido

B. el gorro le entró hasta las Orejas

C. el gorro no entraba

D. la cosa terminaba en llanto

E. la mamá descosió el gorro

F. preparaba una nueva broma

G. se encasquetaba el gorro

H. tenían miedo de una nueva

Subtest VI- B (3)
"Las bromas de José"

Marca con una X la letra correspondiente a la respuesta correcta

1. Los niños temblaban al ver que José aparecía, porque:

a. Andaba con el gorro encasquetado
b. Era un aficionado a las peleas
c. Nadie sentía cariño por José
d. Sabían que preparaba una broma
e. Temían que les hiciera burlas

2. Las bromas de José eran anunciadas por:

a. El modo como se ponía el gorro
b. La aparición de algo inesperado
c. Una cuerda que se cortaba
d. Una pelota que se desinflaba
e. Su manera de mirar

3. A José le decían Azotito porque:

a. Causaba muchas molestias
b. Era chico y escurridizo
c. Merecía una tanda de azotes
d. Muchos querían darle azotes
e. Usaba un azote para pegarle a los niños

4. La presencia de José en juegos y actividades siempre causaba

a. Efectos divertidos y simpáticos,
b. Mucha rabia y desesperación
c. Peleas y gran alegría
d. Risas y gran alegría
e. Sorpresas muy poco agradables

5. La broma de los compañeros consistió en:

a. Burlarse cruelmente de José
b. Decirle a José que tenía cara de enfermos
c. Hacer creer a José que le pasaba algo
d. Hacer que la cabeza de José se hinchara
e. Dañar seriamente el gorro de José

6. José se sintió muy enfermo y desesperado, porque, como efecto de la broma de sus compañeros:
a. Le empezó a pasar algo grave
b. El gorro se había achicado
c. Se le agrandó considerablemente la cabeza
d. Su cabeza parecía enorme
e. Tenía la cabeza muy hinchada

7. Como resultado final de la broma que sus compañeros ¡e hicieron a José, éste:

a. Cambio totalmente su carácter para toda la vida
b. Siguió exactamente igual que antes
c. Siguió haciendo bromas cada vez más pesadas
d. Se corrigió, pero mantuvo sus buenas cualidades
e. Se corrigió, pero perdió sus buenas cualidades

Subtest VI- B (4 – 5 - 6))
"La leyenda piel roja"

Según una leyenda de los pieles rojas, Manitú es quien hizo el cielo, la tierra y todas las cosas.

Su obra más maravillosa es el hombre. Según la leyenda, cuando Manitú terminó de crear el

cielo, la tierra, los animales y las plantas, vio que faltaba alguien que dominara todo eso. Decidió crear al hombre.

Hizo una figura de barro y la puso a cocer en un horno. Para estar seguro de que la figura estaba bien cocida, dejó pasar mucho tiempo. Cuando abrió el horno, la figura estaba muy cocida y tenía un hermoso color negro. Manitú dispuso que estos hombres de color vivieran en África.

Para poblar Europa, Manitú hizo otra figura y la puso al horno por un corto tiempo. Cuando abrió la puerta, la figura estaba lista y su piel era de un delicado color blanco.

Manitú hizo una nueva figura a fin de tener pobladores para Asia. Esta vez cubrió la figura con una gruesa capa de aceite dorado y la dejo en el horno un tiempo intermedio: ni muy corto, ni muy largo. La figura que sacó del horno tenía un maravilloso color amarillo.

-Ahora sé cómo hacer un hombre perfecto sin equivocarme en nada –dijo Manitú-. Le pondré una delgada capa de aceite y lo dejaré en el horno el tiempo justo.

Así lo hizo, y el hombre que resultó mostraba una piel de un admirable color cobrizo; eran pieles rojas. Manitú dispuso que habitaran en las tierras de América.

Los pieles rojas creían que el hombre más perfecto y hermoso era el último creado por Manitú. Las otras razas, sin embargo, creían que ellas eran las más perfectas y hermosas. Así, todos estaban muy orgullosos de su color.

Con el tiempo, los hombres de los diversos continentes se fueron conociendo y se casaron entre ellos.

Nacieron niños que tenían una enorme variedad de colores. Entonces los hombres lo supieron que todo ser humano es maravilloso, sin que importe mayormente el color de su piel.

Subtest VI- A (4)
"La leyenda piel roja"

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta.

A. Cuando se trate del primer hombre creado por Manitú
B. Cuando se trate del segundo hombre creado por Manitú
C. Cuando se trate del tercer hombre creado por Manitú
D. Cuando se trate del cuarto hombre creado por Manitú
E. Cuando se trate de más de uno de los hombres creados por Manitú

1. Americano A B C D E
2. Europeo A B C D E
3. Estuvo menos tiempo en el horno A B C D E
4. Estuvo más tiempo en el horno A B C D E
5. Estuvo un tiempo determinado A B C D E
6. Salió de color oscuro A B C D E
7. Manitú puso aceite en su figura A B C D E

Subtest VI- A (5)
"La leyenda piel roja"

Enumera del 1 al 7 los hechos de la leyenda piel roja de acuerdo al orden en que están contados

a. …….Manitú crea un hombre perfecto
b. …….Manitú decide crear al hombre
c. …….Manitú envía hombres a África
d. …….los hombres comprenden que todo ser humano es maravillas
e. …….Nacen niños con una enorme variedad de colores
f. ……Manitú le pone una gruesa capa de aceite a una figura
g. .....Manitú se da cuenta de que a su obra le falte algo

Subtest VI- B (6)
"La leyenda piel roja"

Marca con una X la letra que corresponda a la respuesta correcta.

1. El delicado color de la segunda figura se debió a:

a. Un descuido de Manitú
b. Que el horno estaba frío
c. El breve tiempo de cocción
d. Los ingredientes de la figura
e. Un defecto en el horno

2. El maravilloso color amarillo de los habitantes de Asia se debió a:

a. El justo tiempo de cocción
b. Un ingrediente de la figura
c. Un propósito de Manitú
d. Las características de horno
e. La mayor experiencia de Manitú

3. Los pieles rojas pensaban que ellos eran los más hermosos y perfectos porque:

a. Habían sido los últimos hombres hechos por Manitú
b. Manitú les dijo que con ellos había hecho todo bien
c. Manitú los había puesto en América
d. No conocían a los demás hombres
e. Todos se creían los más bellos y perfectos

4. Cada uno de los diferentes pueblos creador por Manitú dejó de creerse el más perfecto y el más bello cuando:

a. Se desilusionó de su propio color
b. Vio que los otros pueblos eran mejores que él
c. Se mezcló con los otros pueblos
d. Perdió el color que tenía primero
e. Se olvidó de que era obra de Manitú

5. Del texto se puede desprender la siguiente enseñanza:

a. Todos los hombres son absolutamente iguales
b. No hay pueblos ni razas superiores
c. Ser hombre es lo más maravilloso que se puede pensar
d. Es muy bueno que las razas se hayan mezclado
e. Las razas mezcladas son las mejores.

PRUEBA CLP
7º NIVEL B

Nombre:			
Sexo:	Masculino:	Femenino:	
Fecha de nacimiento:			
Edad:	Años:		meses.
Fecha de aplicación:			
Examinador:			

Instrucciones para el alumno

Lee cuidadosamente el texto de la siguiente página. Cuando hayas terminado de leerlo, da vuelta la página y responde las preguntas que allí aparecen.

Lee las instrucciones que explican lo que tienes que hacer y responde las preguntas. Puedes releer el texto, en caso de duda.

Si no sabes alguna pregunta deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente.

Responde lo más rápido que puedas, cuidando de hacerlo bien. Si tienes alguna duda respecto a las instrucciones consúltala con el examinador.

Cuando hayas terminado, indica con la mano para que el examinador te retire el cuadernillo.

Subtest VII –B- (1 -2-3)
"La invasión de los plásticos"

Prácticamente desde su aparición sobre la tierra, el hombre necesitó diversos materiales para su vestuario y vivienda. En un principio, utilizó materiales naturales: piedras, troncos, pieles, tierra. Pero, cuando la vida del hombre progresó, estos materiales ya no fueron satisfactorios, y comenzó la transformación de los elementos proporcionados por la naturaleza. Los troncos se convirtieron en madera; las piedras y la tierra fueron reemplazadas por adobes y ladrillos; en lugar de vestidos de pieles, se usaron prendas tejidas con fibras vegetales o lana hilada; se extrajeron metales de la tierra y se utilizaron en la construcción de casas y en fabricación de utensilios.

Posteriormente, apareció la industria. El hombre empezó a fabricar productos en grandes cantidades. Se hizo necesario empaquetar y envasar lo que se producía. Se generalizaron los envases de papel, vidrio, madera y fibras vegetales: bolsas, frascos, botellas, cajones, sacos.

En los últimos años de este siglo, junto a los materiales nombrados aparecieron y se generalizaron otros: los comúnmente llamados "plásticos".

Hoy día, numerosos productos industriales y comerciales se envasan en materiales plásticos. Los alimentos, las medicinas, algunas prendas de vestir y variados artículos de librería y ferretería se venden en envases desechables de material plástico.

Este uso de los plásticos es, sin duda, muy cómodo para vendedores y consumidores. No hay necesidad de pesar o medir; se evitan las pérdidas del producto; los compradores no tienen que acarrear envases vacíos; los comerciantes no tienen que exigirles envases a sus clientes; se garantiza la limpieza, la higiene y la calidad del producto.

Sin embargo, esta abundancia de envases plásticos ha tenido consecuencias inesperadas.

Los envases de papel y de madera terminaban por deshacerse o desaparecer al ser quemados. Los envases de vidrio, utilizados una y otra vez, desaparecían también al quebrarse y molerse.

Los envases de plástico, en cambio, son prácticamente indestructibles: no se deshacen; se queman con dificultad; se quiebran, pero no se muelen.

El resultado está a la vista: el mundo ha sido invadido por envases fuera de uso: flotan en mares, lagos, ríos y esteros; afean bosques, quebradas y cerros; abarrotan los botaderos de desperdicios. Si no toman medidas, en algunos años más no habrá lugar del mundo que no esté invadido por esta verdadera plaga.

Felizmente, ya hay algunos indicios de que esta invasión podrá ser derrotada.

Los científicos han descubierto una serie de materiales semejantes a los plásticos actuales, pero que tienen la característica de ser bio-degradables se deshacen y se transforman en materiales aprovechables por los seres vivos. Por otra parte, cada día son más numerosas las personas que saben que el ambiente debe ser protegido y manejan cuidadosamente los envases plásticos, de modo que contaminen lo menos posible. Hay pues razonables esperanzas de que nuestro planeta se librará de los sucios y deteriorados envases plásticos que amenazan cubrirlo por todas partes.

Subtest VII –B- (1)
"La invasión de los plásticos"

Coloca delante de cada número la letra de la expresión de la derecha que le corresponda.

1. Abundancia	A) Buenas características
2. Calidad	B) Artefactos
3. Características	C) Cualidades
4. Desperdicios	D) Gran cantidad
5. Indicios	E) Pérdidas
6. Utensilios	F) Sobras
	G) Señas

Subtest VII –B- (2)
"La invasión de los plásticos"

Marca la letra que corresponde al momento en que, de acuerdo al texto se producen hechos:

A) Aparición del hombre sobre la tierra
B) Comienza el progreso
C) Aparición de la industria
D) Últimos años de este siglo
E) En nuestros días

1. Aparecen los materiales llamados plásticos	A	B	C	D	E
2. El hombre empieza a necesitar materiales	A	B	C	D	E
3. Envases fuera de uso invaden muchos lugares	A	B	C	D	E
4. Se empiezan a fabricar productos en grandes Cantidades	A	B	C	D	E
5. Se producen consecuencias inesperadas por el uso de un tipo de envases	A	B	C	D	E
6. Se empieza a hacer necesario empaquetar y envasar lo que se produce	A	B	C	D	E
7. Los materiales naturales dejan de ser satisfactorios	A	B	C	D	E

Subtest VII –B- (3)
"La invasión de los plásticos"

Marca en cada pregunta la letra que corresponde a la respuesta

1. La madera, los ladrillos, los tejidos y los metales son mencionados en el texto como:

A) Materiales creados por el hombre
B) Productos de origen artificial
C) Los primeros materiales biodegradables
D) Transformaciones de materiales naturales
E) Productos comerciales e industriales

2. ¿Cuál de las siguientes ventajas de los materiales plásticos no se mencionan en el texto?

A) Menor precio para el consumidor
B) Comodidad de uso y transporte
C) Confianza en la calidad del producto
D) Conservación de la limpieza de lo que se vende
E) Garantía de la higiene de lo envasado

3. Según el texto, es posible que se derrote la invasión de los plásticos, porque:

A) Se ha descubierto cómo deshacerse de ellos

B) Se han descubierto nuevos usos para ellos
C) Se mejoraron las características de los plásticos actuales
D) Se descubrieron materiales que los reemplazan ventajosamente
E) Se tomarán medidas para evitar que siga la contaminación

PRUEBA CLP

8º NIVEL B

Nombre:		
Sexo:	Mascu-lino:	Feme-nino:
Fecha de nacimiento:		
Edad:	Años:	meses.
Fecha de aplicación:		
Examina-dor:		

Instrucciones para el alumno

Lee cuidadosamente el texto de la siguiente página. Cuando hayas terminado de leerlo, da vuelta la página y responde las preguntas que allí aparecen.

Lee las instrucciones que explican lo que tienes que hacer y responde las preguntas. Puedes releer el texto, en caso de duda.

Si no sabes alguna pregunta deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente.

Responde lo más rápido que puedas, cuidando de hacerlo bien. Si tienes alguna duda respecto a las instrucciones consúltala con el examinador.

Cuando hayas terminado, indica con la mano para que el examinador te retire el cuadernillo.

Subtest VIII –B- (1 – 2 - 3)
"Las variadas pinturas de los mexicanos"

Muchas fueron las sorpresas que se llevaron los españoles que conquistaron los diversos territorios mexicanos. En esas tierras se encontraron con una gran variedad de pueblos, cuyas características más notables fueron, para los españoles, su ferocidad guerrera y la práctica de una religión muy cruel. También, a primera vista, los españoles quedaron impresionados por el talento de los diversos pueblos mexicanos para la construcción y la arquitectura. De hecho, antes de los españoles, en diversos momentos de su historia, los mexicanos habían construido grandes templos y pirámides, palacios y casas muy amplias, puentes de piedra, acueductos, diques y represas, conocían el uso de las columnas y bóvedas, y todas sus construcciones se caracterizaban por la solidez y la elegancia.

Más tarde, al examinar con más detención la realidad de los diversos habitantes de México, los españoles se dieron cuenta de que estos pueblos poseían una cultura muy elevada y compleja. Descubrieron que el arte y la educación eran muy importantes para los mexicanos.

Con gran sorpresa comprobaron también que, pese a la crueldad de la religión, los mexicanos tenían principios morales muy elevados y que la gran mayoría de la población practicaba una vida muy sobria y virtuosa. Existía gran respeto entre padres e hijos; se valoraba el decir siempre la verdad, el cumplimiento de la palabra empeñada, el respeto a los ancianos y la obediencia a las leyes.

Entre las manifestaciones artísticas más notables de los mexicanos se encontraba la práctica de la pintura y los muchos usos a que la destinaban.

Algunas pinturas eran las simples imágenes y retratos de sus dioses, sus reyes, sus hombres ilustres, sus animales y sus plantas.

Otras pinturas eran de carácter histórico y representaban los hechos más importantes de la historia de cada nación.

Otros cuadros eran mitológicos y servían para recordar las verdades de las diferentes religiones.

Había también pinturas jurídicas en las que se representaban las leyes, los ritos y las costumbres que regían la vida de esos pueblos antes de la llegada de los españoles´.

También existían pinturas astronómicas o cronológicas que representaban la situación de los astros, el calendario, las fases de la luna y el pronóstico del tiempo para las diversas épocas del año.

Por último, había también pinturas geográficas que representaban la situación de los lugares, el curso de los ríos, la forma de las costas.

El imperio mexicano estaba inundado de todas estas formas de pintura. Los pintores eran innumerables, porque, prácticamente, todo se pintaba, ya que la pintura cumplía las mismas funciones que entre nosotros tiene la escritura.

Desgraciadamente, la mayor parte de esas pinturas se perdió. Los primeros misioneros, pensando que esos cuadros contenían cosas contrarias a la fe cristiana, los destruyeron sistemáticamente, quemándolos cada vez que podían.

Felizmente, los propios misioneros terminaron por darse cuenta del valor de esas pinturas e hicieron esfuerzos para conservar las pocas que se había salvado de las llamas.

Subtest VIII –B- (1)
"Las variadas pinturas de los mexicanos"

Coloca delante de cada número la letra de la expresión de la derecha que le corresponda.

…….1. Rito	A) anuncio
…….2. Fase	B) Ceremonia
…….3. Pronóstico	C) Cambio
…….4. Función	D) Profecía
	E) Rol
	F) Rostro

Coloca delante de cada número la letra que se relaciona con la expresión de la derecha que le corresponda.

…….5. Astronómico	A) Leyes y normas
…….6. Jurídico	B) Hechos históricos
…….7. Mitológico	C) El espacio y sus cuerpos
	D) Horóscopos y pronósticos
	E) Creencias religiosas
	F)El tiempo y su medición

Subtest VIII –B- (2)
"Las variadas pinturas de los mexicanos"

Cada una de las letras corresponde a una alternativa. Léelas cuidadosamente.

A) Astronómicas

B) Cronológicas

C) Geográficas´

D) Históricas

E) Jurídica

F) Mítica

G) Retratos

Encierra en un círculo la letra del tipo de pintura que, según el texto, servía para representar los elementos mencionados.

1. Costumbre	A	B	C	D	E	F	G
2. Curso de los ríos	A	B	C	D	E	F	G
3. Hechos importantes	A	B	C	D	E	F	G
4. Plantas	A	B	C	D	E	F	G
5. Reyes	A	B	C	D	E	F	G
6. Ritos	A	B	C	D	E	F	G
7. Situación de astros	A	B	C	D	E	F	G

Subtest VIII –B- (3)
"Las variadas pinturas de los mexicanos"

Marca con una X la respuesta correcta

1. ¿A cuáles de los elementos marcados con los números I, II y III se refiere explícitamente al texto?

I. Tipos de edificios construidos
II. Elementos arquitectónicos utilizados
III. Características de las construcciones

a. Sólo I
b. Sólo II
c. I y II
d. II y III
e. I, II y III

2. La actitud que tomaron los misiones españoles frente a la cultura y moral de los mexicanos fue:

   A) Condenación inicial y comprensión tardía
   B) Descontento inicial y comprensión posterior
   C) Fuerte rechazo, tanto inicial como posterior
   D) Gran admiración a primera vista
   E) Probable inquietud

3. Al decir el texto que los españoles se llevaron muchas sorpresas al conquistar los territorios mexicanos, quiere significar que los españoles:

A) Sorprendieron con muchas cosas a los indígenas
B) Fueron sorprendidos muchas veces por los mexicanos
C) Encontraron muchas cosas dignas de admiración
D) Se encontraron con muchas cosas que no esperaban
E) Llevaban muchas cosas sorprendentes para los indígenas

4. Al cabo de un tiempo, los misioneros españoles terminaron por comprender que las pinturas de los mexicanos debían ser conservadas debido al valor que tenían. ¿Cuál crees tú que puede haber sido el valor que atribuían los misioneros a las pinturas que conservaban?

   A) Filosófico
   B) Social
   C) Cultural
   D) Moral
   E) Jurídico

5. En un comienzo, los españoles creyeron que la cruel religión mexicana no podía existir junto con:

   A. Una gran variedad de pinturas
   B. Una cultura muy compleja
   C. Una gran ferocidad guerrera
   D. Principios morales muy elevados
   E. Conocimientos de geografía e historia

6. Los misioneros españoles destruyeron mucha pinturas de los mexicanos porque sus contenidos les parecían:

   A) Anticristianos
   B) Incomprensibles
   C) Sin importancia
   D) Inmorales

E) Sin valor alguno

Subtest VIII –B- (4 – 5 - 6)
"El hombre y el cielo"

Hoy día, gracias al desarrollo de la ciencia, tenemos una idea bastante aproximada sobre las posibles dimensiones del universo. Con instrumentos muy exactos y mediante cálculos muy complejos, conocemos con precisión las dimensiones de nuestro sistema solar y las distancias que nos separan de la mayoría de las estrellas que somos capaces de observar.

Sin embargo, frente al cielo no siempre el hombre se comporta científicamente. Si nos guiáramos sólo por lo que nos dicen nuestros sentidos, podríamos pensar que el Sol y la Luna están relativamente cerca de nosotros y que no sería muy difícil llegar hasta ellos. Del mismo modo, dándoles crédito a los datos que nos estregan directamente nuestros sentidos, podríamos pensar que el Sol y la Luna no son muy grandes y que las estrellas son muy pequeñas, o por lo menos mucho más pequeñas que el Sol.

Los niños pequeños y los pueblos primitivos tienden a confiar en los datos directos de los sentidos: creen que las cosas son como las ven. Piensan que las distancias y los tamaños de los objetos que hay en el cielo se pueden determinar del mismo modo que los de los objetos que hay en la Tierra. Es corriente, por ejemplo, que un niño, al ver que un globo o un ave se eleva por el cielo, piense que puede llegar al Sol o a la Luna. Muchos niños y primitivos han fantaseado que es posible colgar una cuerda de la Luna, subir hasta ella y luego descolgarse hasta la tierra.

Entre los pueblos primitivos fue corriente creer que el Sol, la Luna y las estrellas estaban adheridos a una gran bóveda, llamada firmamento. La palabra firmamento, justamente, indica eso: el lugar donde algo se afirma o pega.

Estos pueblos pensaban que la tierra era plana y que la bóveda del firmamento estaba colgada sobre sus bordes. Pensaban también que un conjunto de enormes columnas sujetaban la Tierra por debajo e impedía que se cayera o derrumbara. No siempre tenían muy claro en qué se apoyaban las columnas que sujetaban la Tierra.

En algunas regiones muy lluviosas, los habitantes primitivos solían pensar que por encima de la bóveda del firmamento existía una inmensa cantidad de agua. Cuando se producían lluvias interminables, pensaban que se había roto la bóveda del firmamento o que alguien había abierto algunas compuertas.

Hoy día sabemos que la Tierra es esférica y gira sobre sí misma y se traslada alrededor del Sol; pero cuando miramos al cielo, más de una vez sentimos la tentación de verlo como una gran bóveda en la que, no demasiado lejos de nosotros, están adheridos el Sol, la Luna y una gran cantidad de estrellas.

Subtest VIII –B- (4)
"El hombre y el cielo"

Marca con una X la letra de la palabra o conjunto de palabras que en el texto leído reemplace mejor a la palabra o conjunto de palabras subrayadas.

1. Tener una idea bastante **aproximada**

   A) Cercana
   B) Calculada
   C) Inmediata
   D) Clara
   E) Precisa

2. Instrumentos muy **exactos**

   A) Precisos
   B) Justos
   C) Seguros
   D) Minuciosos
   E) Rigurosos

3. Comportarse **científicamente**

   A) Inteligentemente
   B) Atinadamente
   C) Sensatamente
   D) Racionalmente
   E) Prudentemente

4. **Determinar** el tamaño de un objeto

   A) Adivinar
   B) Encontrar
   C) Mostrar
   D) Precisar
   E) Descubrir

5. **La bóveda** del firmamento

   A) El círculo
   B) El arco
   C) La curvatura
   D) La cumbre
   E) La redondez

6. Las columnas **impedían** que la Tierra se cayera

   A) Dificultaban
   B) Estorbaban
   C) Evitaban
   D) Imposibilitaban
   E) Prevenían

7. Estaba colocada sobre el **borde**

   A) Orilla
   B) Lado
   C) Rincón
   D) Abismo
   E) Frontera

Subtest VIII –B- (5)
"El hombre y el cielo"

Coloca delante de cada número la letra de las expresiones de la derecha que le corresponde

…….1. Comportarse científicamente A) Creer la mayoría de las veces

…….2. Estar adherido	B) Imaginar la posibilidad de algo
…….3. Guiarse por los sentidos	C) Conocer relativamente algo
…….4. Impedir algo	D) Obrar de acuerdo a lo que nos dice la ciencia
…….5. Poder determinar	
…….6. Ser capaz de observar	E) estar pegado
…….7. Tender a confiar	F) Orientarse por datos concretos
…….8. Tener una idea aproximada	G) Poder examinar
	H) ser capaz de precisar
	I) Evitar que algo suceda

Subtest VIII –B- (6)
"El hombre y el cielo"

Marca con una X la letra que corresponde a la respuesta correcta

1. De acuerdo con el texto, el desarrollo de la ciencia, el uso de instrumentos muy exactos y la realización de cálculos muy complejos nos han permitido:

   A) Conocer las dimensiones aproximadas de la mayoría de las estrellas que somos capaces de observar
   B) Conocer las distancias que existen dentro de nuestro sistema solar
   C) Determinar las distancias que separan a las estrellas de nuestro sistema solar
   D) Lograr conocimientos más o menos exactos sobre las dimensiones del universo
   E) Observar con precisión las dimensiones de la mayoría de las estrellas

2. La oración "Hoy día sabemos que la Tierra es esférica y gira sobre sí misma y se traslada alrededor del Sol" indica que:

   A) Actualmente conocemos con precisión la forma y dimensiones de la Tierra
   B) En la actualidad tenemos certeza acerca de la forma y movimientos de la Tierra
   C) Hoy día los sabio conocen el movimiento de rotación y traslación de la Tierra
   D) Hoy día sabemos que el planeta Tierra es parte del sistema solar
   E) Recién ahora hemos llegado a saber que la Tierra es redonda y se mueve

3. Según el texto, frente al cielo, el hombre no siempre se comporta científicamente, porque:

A) No usa adecuados instrumentos de medición
B) Le da flojera realizar cálculos complejos
C) Tiende a confiar en los datos de los sentidos
D) No siente la tentación de realizar observaciones y comparaciones sistemáticas
E) Utiliza los datos que le entregan los sentidos

4. Los niños y los pueblos primitivos son presentados en el texto como:

A) Los enemigos de los científicos y de la ciencia
B) Los que dan crédito a los datos de los sentidos
C) Un estado sobrepasado de la humanidad
D) Personas que han sido ampliamente superadas
E) Gente ignorante y digna de desprecio

5. La actitud que aparece en el texto frente a la creencia de los niños y pueblos primitivos se puede calificar como:

A) Un absoluto desprecio
B) Una gran admiración
C) Una cierta justificación
D) Una mezcla de desprecio y admiración
E) Un frío análisis científico

6. Una de las fantasías mencionadas en el texto es:

A) Tocar el sol con la mano
B) Subir hasta el sol por una escalera
C) Colgar una cuerda de la luna
D) Vivir cómodamente en la luna
E) Volar en globo hasta el sol

APÉNDICE C

BASE DE DATOS

Hoja de codificación

Sexo Género 1: Masculino

2: Femenino

Edad

Curso 1: Sexto

2. Séptimo

3. Octavo

Escala I: Escala I adquisición

Escala II: Escala II Codificación

Escala III: Escala III Recuperación

Escala IV: Escala IV Apoyo

S1: Subtests 1

S2 Subtests 2

S3 Subtest 3

S4 Subtest 4

S5 Subtest 5

S6 Subtest 6

Total bruto

Percentil

Naturales

Matemáticas

Lenguaje

Sociales

Ingles

Masculino	13	Sexto	53	106	39	84	5	7	6	5	4	1	29	85	59	28	44	52	54
Masculino	12	Sexto	39	82	31	83	4	6	7	6	7	4	34	100	72	72	60	50	88
Masculino	12	Sexto	46	104	55	96	5	7	5	4	5	4	30	85	60	56	40	48	32
Masculino	12	Sexto	53	138	58	120	3	6	6	6	5	4	30	85	61	40	48	28	36
Masculino	12	Sexto	71	169	66	132	3	7	7	4	5	2	28	75	64	56	48	20	36
Masculino	12	Sexto	54	132	60	127	2	7	6	3	1	1	20	45	35	36	32	32	36
Masculino	12	Sexto	55	128	56	104	4	6	7	5	3	4	29	85	40	40	60	20	80
Masculino	12	Sexto	59	136	52	95	4	5	5	2	1	1	18	35	55	45	48	48	100
Masculino	12	Sexto	47	109	46	88	0	7	6	3	5	3	24	65	35	48	40	32	28
Masculino	12	Sexto	45	127	47	85	4	6	6	5	2	2	25	65	76	60	68	56	48
Masculino	12	Sexto	59	129	61	108	4	6	6	3	7	4	30	85	36	32	44	48	40
Masculino	12	Sexto	45	115	41	92	4	6	6	5	7	4	32	95	76	60	70	36	52
Femenino	15	Sexto	48	102	38	74	5	6	6	6	3	4	30	85	40	29	40	30	50
Femenino	12	Sexto	44	119	47	96	6	7	6	2	7	4	32	95	52	32	55	35	24
Femenino	12	Sexto	54	127	52	102	3	7	6	7	7	4	34	100	71	56	68	44	45
Femenino	15	Sexto	47	89	37	71	5	7	6	6	5	3	32	95	60	54	64	45	40
Femenino	13	Sexto	45	106	57	110	3	6	6	4	7	4	30	85	44	41	50	32	40
Femenino	12	Sexto	45	82	47	69	6	7	6	6	7	4	36	100	64	48	68	40	52
Femenino	14	Sexto	53	118	51	86	4	7	6	7	7	4	35	100	44	43	44	36	28
Femenino	12	Sexto	56	88	36	69	3	7	5	2	5	2	24	65	44	44	60	32	40
Femenino	12	Sexto	59	96	45	95	4	7	4	7	5	3	30	85	60	48	68	40	45
Femenino	12	Sexto	47	115	52	97	1	6	3	7	5	3	25	65	53	44	44	52	40

| | | |

Femenino	12	Séptimo	58	126	53	103	6	5	3	7	7	1	29	85	36	32	44	32	44
Femenino	13	Séptimo	64	142	58	118	3	0	4	8	6	3	24	55	73	60	76	28	78
Femenino	13	Séptimo	64	129	54	123	6	4	1	7	5	1	24	55	55	36	36	32	65
Femenino	13	Séptimo	55	108	51	99	5	6	5	5	7	1	29	85	69	60	72	55	70
Femenino	13	Séptimo	62	115	47	84	5	4	4	5	5	2	25	65	66	53	36	33	35
Femenino	13	Séptimo	66	147	51	95	6	7	6	8	7	1	35	95	64	71	80	56	55
Femenino	14	Séptimo	59	124	57	125	6	6	7	8	7	7	41	99	85	54	56	52	40
Femenino	12	Séptimo	58	143	59	111	4	4	6	7	7	5	33	95	40	58	40	53	40
Femenino	12	Séptimo	55	113	47	90	4	3	6	6	7	4	30	85	70	40	66	44	48
Femenino	12	Séptimo	66	155	65	119	3	3	5	7	7	2	27	75	45	40	44	35	25
Femenino	14	Séptimo	51	130	48	93	4	2	5	6	7	4	32	95	72	48	56	47	56
Femenino	12	Séptimo	62	111	52	109	5	6	5	7	6	5	34	95	55	60	60	28	73
Femenino	13	Séptimo	45	95	42	81	6	2	5	6	4	3	26	65	45	40	76	28	52
Femenino	14	Séptimo	58	125	57	89	5	3	3	6	6	5	28	75	55	51	72	48	52
Femenino	12	Séptimo	59	143	51	90	5	3	5	7	6	5	31	95	80	68	76	47	56
Masculino	14	Octavo	58	109	43	86	5	6	3	4	6	3	27	75	67	51	60	40	40
Masculino	14	Octavo	46	98	39	81	6	0	3	3	1	1	14	25	52	39	39	34	47
Masculino	14	Octavo	63	131	56	108	4	3	2	4	1	5	19	45	60	40	39	36	55
Masculino	14	Octavo	46	112	42	81	6	5	3	4	3	5	26	75	67	56	63	40	40
Masculino	14	Octavo	53	113	48	103	7	3	4	5	6	4	29	85	55	47	52	32	55
Masculino	15	Octavo	47	101	37	90	5	2	5	6	4	3	25	65	75	50	45	25	32
Masculino	14	Octavo	49	131	50	107	7	7	4	3	6	4	31	95	44	48	40	36	72
Masculino	13	Octavo	43	112	44	82	7	7	3	5	6	4	32	95	69	39	60	40	36

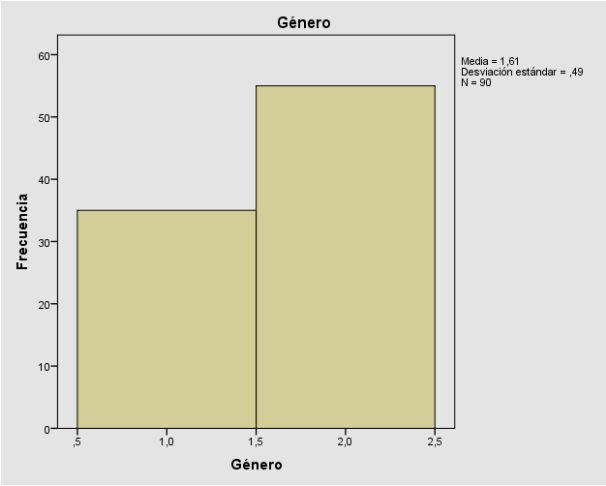
| | | |

APÉNDICE D

DATOS DEMOGRÁFICOS

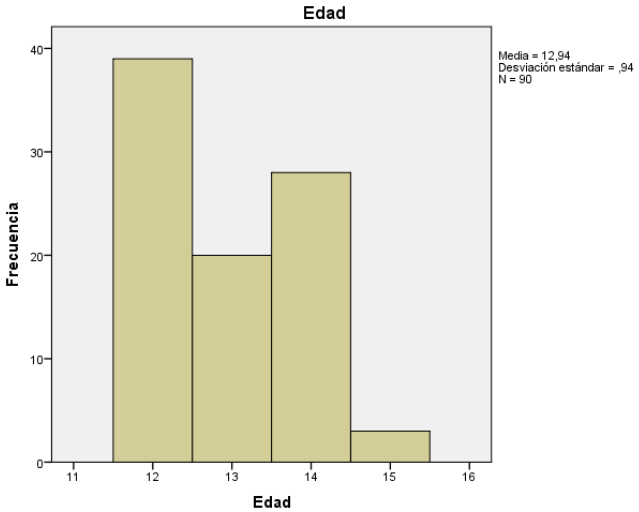
Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	35	38,9	38,9	38,9
	Femenino	55	61,1	61,1	100,0
	Total	90	100,0	100,0	



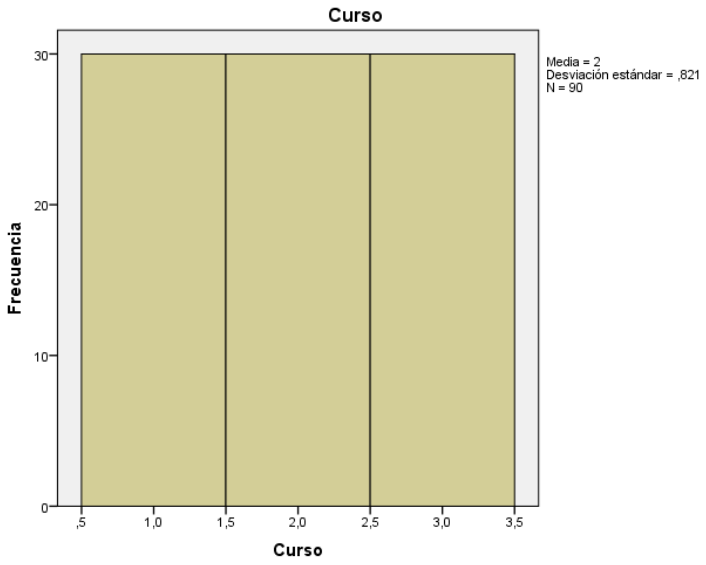
Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	12	39	43,3	43,3	43,3
	13	20	22,2	22,2	65,6
	14	28	31,1	31,1	96,7
	15	3	3,3	3,3	100,0
	Total	90	100,0	100,0	



Curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sexto	30	33,3	33,3	33,3
	Séptimo	30	33,3	33,3	66,7
	Octavo	30	33,3	33,3	100,0
	Total	90	100,0	100,0	



APÉNDICE E

ANALISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Escala: Fiabilidad Escala I

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,618	3

Escala: Fiabilidad Escala II

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,538	3

Escala: Fiabilidad Escala III

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,529	3

Escala: Fiabilidad Escala IV

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,479	3

Escala: Sexto

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,688	,687	6

Escala: Septimo

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,616	,618	6

Escala: Octavo

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,672	,674	6

APÉNDICE F

PRUEBA DE HIPÓTESIS

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Bruto
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.221[a]	.049	.027	4.334
2	.219[b]	.048	.032	4.324
3	.214[c]	.046	.035	4.317

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	169.539	4	42.385	2.256	.065[b]
	Residual	3287.106	175	18.783		
	Total	3456.644	179			
	Regresión	166.107	3	55.369	2.962	.034[c]
	Residual	3290.537	176	18.696		
	Total	3456.644	179			
	Regresión	158.018	2	79.009	4.240	.016[d]
	Residual	3298.626	177	18.636		
	Total	3456.644	179			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Bruto
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.301[a]	.090	-.055	4.369
2	.288[b]	.083	-.023	4.302
3	.263[c]	.069	.000	4.253
4	.211[d]	.045	.010	4.231
5	.000[e]	.000	.000	4.253

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

f. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	47.472	4	11.868	.622	.651[b]
Residual	477.194	25	19.088		
Total	524.667	29			
Regresión	43.500	3	14.500	.784	.514[c]
Residual	481.166	26	18.506		
Total	524.667	29			
Regresión	36.307	2	18.153	1.004	.380[d]
Residual	488.360	27	18.087		
Total	524.667	29			
Regresión	23.410	1	23.410	1.308	.262[e]
Residual	501.256	28	17.902		
Total	524.667	29			
Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
Residual	524.667	29	18.092		
Total	524.667	29			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 2).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
```

```
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Bruto
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.410[a]	.168	.035	4.439
2	.406[b]	.165	.069	4.359
3	.364[c]	.132	.068	4.361
4	.224[d]	.050	.016	4.480
5	.000[e]	.000	.000	4.518

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala III: Recuperación

f. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	99.329	4	24.832	1.260	.312[b]
	Residual	492.537	25	19.701		
	Total	591.867	29			

Regresión	97.799	3	32.600	1.716	.188[c]
Residual	494.068	26	19.003		
Total	591.867	29			
Regresión	78.261	2	39.131	2.057	.147[d]
Residual	513.605	27	19.022		
Total	591.867	29			
Regresión	29.820	1	29.820	1.486	.233[e]
Residual	562.046	28	20.073		
Total	591.867	29			
Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
Residual	591.867	29	20.409		
Total	591.867	29			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala III: Recuperación

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 3).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 3 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Bruto
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.363[a]	.132	-.007	4.304
2	.357[b]	.128	.027	4.230
3	.347[c]	.120	.055	4.169
4	.289[d]	.084	.051	4.178
5	.000[e]	.000	.000	4.289

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

f. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	70.265	4	17.566	.948	.453[b]
	Residual	463.102	25	18.524		
	Total	533.367	29			
	Regresión	68.164	3	22.721	1.270	.305[c]
	Residual	465.203	26	17.892		
	Total	533.367	29			
	Regresión	64.140	2	32.070	1.845	.177[d]
	Residual	469.227	27	17.379		
	Total	533.367	29			
	Regresión	44.545	1	44.545	2.552	.121[e]

Residual	488.821	28	17.458		
Total	533.367	29			
Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
Residual	533.367	29	18.392		
Total	533.367	29			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

f. Variable predictora: (constante)

```
REGRESSION
 /MISSING LISTWISE
 /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
 /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
 /NOORIGIN
 /DEPENDENT Bruto
 /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.359[a]	.129	.076	4.892
2	.359[b]	.129	.089	4.856
3	.356[c]	.126	.100	4.826

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación, Escala II: Codificación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	230.681	4	57.670	2.410	.058[b]
	Residual	1555.605	65	23.932		
	Total	1786.286	69			
	Regresión	230.183	3	76.728	3.254	.027[c]
	Residual	1556.103	66	23.577		
	Total	1786.286	69			
	Regresión	225.784	2	112.892	4.847	.011[d]
	Residual	1560.502	67	23.291		
	Total	1786.286	69			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación, Escala II: Codificación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación

APÉNDICE G

OTROS ANÁLISIS

```
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
T-TEST GROUPS=Sexo(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV Bruto Naturales Matemáticas Lenguaje Sociales Ingles
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
			ig.		l	ig. (bilateral)	iferencia de medias	rror típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									nferior	uperior
Escala I: Adquisición	Se han asumido varianzas iguales	.989	160	3.447	78	001	4.221	.224	-6.637	1.805
	No se han asumido varianzas iguales			3.311	27.739	001	4.221	.275	-6.743	1.699
Escala II: Codificación	Se han asumido varianzas iguales	133	716	.060	78	952	.179	.991	-6.081	.722
	No se han asumido varianzas iguales			.059	42.889	953	.179	.016	-6.142	.783
Escala III: Recuperación	Se han asumido varianzas iguales	.728	031	.789	78	431	1.010	.281	-3.538	.517

		No se han asumido varianzas iguales			.759	28.610	449	1.010	.331	-3.644	.623
Escala IV: Apoyo		Se han asumido varianzas iguales	071	790	.059	78	953	.135	.290	-4.654	.384
		No se han asumido varianzas iguales			.060	54.644	952	.135	.254	-4.588	.317
Puntaje Bruto		Se han asumido varianzas iguales	0.971	001	4.714	78	000	2.995	635	-4.248	1.741
		No se han asumido varianzas iguales			4.336	09.041	000	2.995	691	-4.364	1.626
Ciencias Naturales		Se han asumido varianzas iguales	854	357	942	78	348	.829	.942	-2.003	.660
		No se han asumido varianzas iguales			964	58.269	336	.829	.896	-1.917	.574
Matemáticas		Se han asumido varianzas iguales	000	997	941	78	348	.655	.759	-1.816	.125
		No se han asumido varianzas iguales			939	45.896	350	.655	.763	-1.829	.139
Lenguaje		Se han asumido varianzas iguales	761	384	2.449	78	015	4.387	.791	-7.922	.852

Sociales		No se han asumido varianzas iguales			2.526	61.603	012	4.387	.736	-7.816	.958
		Se han asumido varianzas iguales	197	657	1.302	78	194	1.904	.462	-4.789	981
		No se han asumido varianzas iguales			1.326	55.562	187	1.904	.436	-4.741	933
	Ingles	Se han asumido varianzas iguales	.994	005	.596	78	112	.395	.127	-.802	.591
		No se han asumido varianzas iguales			.477	11.532	142	.395	.298	-1.158	.948

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=( Edad = 12).
VARIABLE LABELS filter_$ ' Edad = 12 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Bruto
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.372[a]	.139	.091	4.190
2	.372[b]	.138	.103	4.162

3	.369[c]	.136	.113	4.138

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	206.095	4	51.524	2.935	.026[b]
	Residual	1281.393	73	17.553		
	Total	1487.487	77			
2	Regresión	205.423	3	68.474	3.952	.011[c]
	Residual	1282.064	74	17.325		
	Total	1487.487	77			
3	Regresión	202.978	2	101.489	5.926	.004[d]
	Residual	1284.509	75	17.127		
	Total	1487.487	77			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=( Edad = 13).
VARIABLE LABELS filter_$ ' Edad = 13 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
```

/NOORIGIN /DEPENDENT Bruto
/METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.354[a]	.125	.025	3.047
2	.348[b]	.121	.048	3.012
3	.338[c]	.115	.067	2.982

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	46.599	4	11.650	1.255	.306[b]
	Residual	325.001	35	9.286		
	Total	371.600	39			
2	Regresión	44.895	3	14.965	1.649	.195[c]
	Residual	326.705	36	9.075		
	Total	371.600	39			
3	Regresión	42.571	2	21.286	2.394	.105[d]
	Residual	329.029	37	8.893		
	Total	371.600	39			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=( Edad = 14).
VARIABLE LABELS filter_$ ' Edad = 14 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Bruto
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.437[a]	.191	.127	4.852
2	.431[b]	.186	.139	4.820
3	.428[c]	.183	.152	4.782
4	.395[d]	.156	.141	4.815

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	283.104	4	70.776	3.006	.027[b]
	Residual	1200.611	51	23.541		
	Total	1483.714	55			
2	Regresión	275.536	3	91.845	3.953	.013[c]
	Residual	1208.178	52	23.234		
	Total	1483.714	55			
3	Regresión	271.918	2	135.959	5.946	.005[d]
	Residual	1211.796	53	22.864		
	Total	1483.714	55			
4	Regresión	231.841	1	231.841	10.001	.003[e]

Residual	1251.873	54	23.183		
Total	1483.714	55			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

```
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Ingles
/METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.123[a]	.015	-.007	14.020
2	.119[b]	.014	-.003	13.987
3	.108[c]	.012	.001	13.964
4	.096[d]	.009	.004	13.942
5	.000[e]	.000	.000	13.968

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	528.845	4	132.211	.673	.612[b]

Residual	34397.133	175	196.555		
Total	34925.978	179			
Regresión	494.521	3	164.840	.843	.472[c]
Residual	34431.456	176	195.633		
Total	34925.978	179			
Regresión	410.367	2	205.184	1.052	.351[d]
Residual	34515.611	177	195.003		
Total	34925.978	179			
Regresión	324.611	1	324.611	1.670	.198[e]
Residual	34601.367	178	194.390		
Total	34925.978	179			
Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
Residual	34925.978	179	195.117		
Total	34925.978	179			

a. Variable dependiente: Ingles

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Ingles
```

/METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.298[a]	.089	.023	16.458
2	.291[b]	.085	.036	16.348
3	.278[c]	.078	.045	16.267
4	.253[d]	.064	.048	16.246

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala III: Recuperación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	1452.554	4	363.139	1.341	.267[b]
	Residual	14898.179	55	270.876		
	Total	16350.733	59			
	Regresión	1384.826	3	461.609	1.727	.172[c]
	Residual	14965.907	56	267.248		
	Total	16350.733	59			
	Regresión	1267.860	2	633.930	2.396	.100[d]
	Residual	15082.874	57	264.612		

Total	16350.733	59			
Regresión	1042.850	1	1042.850	3.951	.052[e]
Residual	15307.883	58	263.929		
Total	16350.733	59			

a. Variable dependiente: Ingles

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala III: Recuperación

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 2).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Ingles
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.225[a]	.051	-.018	13.296
2	.198[b]	.039	-.012	13.256
3	.171[c]	.029	-.005	13.208

4	.095[d]	.009	-.008	13.229
5	.000[e]	.000	.000	13.176

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	519.857	4	129.964	.735	.572[b]
	Residual	9723.076	55	176.783		
	Total	10242.933	59			
	Regresión	401.856	3	133.952	.762	.520[c]
	Residual	9841.078	56	175.734		
	Total	10242.933	59			
	Regresión	299.716	2	149.858	.859	.429[d]
	Residual	9943.217	57	174.442		
	Total	10242.933	59			
	Regresión	93.099	1	93.099	.532	.469[e]
	Residual	10149.835	58	174.997		
	Total	10242.933	59			

Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
Residual	10242.933	59	173.609		
Total	10242.933	59			

a. Variable dependiente: Ingles

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 3).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 3 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Ingles
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.430[a]	.185	.125	10.704
2	.430[b]	.185	.141	10.609
3	.428[c]	.183	.155	10.522
4	.425[d]	.181	.167	10.448

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala III: Recuperación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	1427.679	4	356.920	3.115	.022[b]
	Residual	6301.654	55	114.576		
	Total	7729.333	59			
	Regresión	1426.796	3	475.599	4.226	.009[c]
	Residual	6302.537	56	112.545		
	Total	7729.333	59			
	Regresión	1418.330	2	709.165	6.405	.003[d]
	Residual	6311.003	57	110.719		
	Total	7729.333	59			
	Regresión	1398.440	1	1398.440	12.812	.001[e]
	Residual	6330.893	58	109.153		
	Total	7729.333	59			

a. Variable dependiente: Ingles

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala III: Recuperación

```
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Lenguaje
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.202[a]	.041	.019	11.765
2	.201[b]	.041	.024	11.734
3	.171[c]	.029	.018	11.769
4	.159[d]	.025	.020	11.760

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

ANOVAa

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	1032.394	4	258.098	1.865	.119[b]
Residual	24223.806	175	138.422		

	Total	25256.200	179			
	Regresión	1023.930	3	341.310	2.479	.063[c]
	Residual	24232.270	176	137.683		
	Total	25256.200	179			
	Regresión	738.493	2	369.247	2.666	.072[d]
	Residual	24517.707	177	138.518		
	Total	25256.200	179			
	Regresión	639.569	1	639.569	4.625	.033[e]
	Residual	24616.631	178	138.296		
	Total	25256.200	179			

a. Variable dependiente: Lenguaje

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Lenguaje
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.284[a]	.081	.014	11.124
2	.283[b]	.080	.031	11.026
3	.275[c]	.075	.043	10.958
4	.248[d]	.062	.046	10.943

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	596.238	4	149.060	1.204	.319[b]
	Residual	6806.495	55	123.754		
	Total	7402.733	59			
	Regresión	594.133	3	198.044	1.629	.193[c]
	Residual	6808.600	56	121.582		
	Total	7402.733	59			
	Regresión	557.851	2	278.926	2.323	.107[d]
	Residual	6844.882	57	120.086		
	Total	7402.733	59			
	Regresión	457.064	1	457.064	3.817	.056[e]
	Residual	6945.669	58	119.753		
	Total	7402.733	59			

a. Variable dependiente: Lenguaje

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 2).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Lenguaje
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.307[a]	.094	.028	13.129
2	.302[b]	.091	.042	13.035
3	.255[c]	.065	.032	13.104
4	.153[d]	.023	.007	13.276
5	.000[e]	.000	.000	13.320

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

e. Variable predictora: (constante)

ANOVA[a]

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	987.582	4	246.896	1.432	.236[b]

	Residual	9481.018	55	172.382		
	Total	10468.600	59			
	Regresión	953.720	3	317.907	1.871	.145[c]
	Residual	9514.880	56	169.909		
	Total	10468.600	59			
	Regresión	680.131	2	340.065	1.980	.147[d]
	Residual	9788.469	57	171.728		
	Total	10468.600	59			
	Regresión	245.400	1	245.400	1.392	.243[e]
	Residual	10223.200	58	176.262		
	Total	10468.600	59			
	Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
	Residual	10468.600	59	177.434		
	Total	10468.600	59			

a. Variable dependiente: Lenguaje

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 3).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 3 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Lenguaje
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.309[a]	.095	.030	10.580
2	.304[b]	.093	.044	10.502
3	.299[c]	.090	.058	10.427
4	.212[d]	.045	.029	10.587
5	.000[e]	.000	.000	10.741

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	649.859	4	162.465	1.451	.230[b]
	Residual	6156.874	55	111.943		
	Total	6806.733	59			
	Regresión	630.760	3	210.253	1.906	.139[c]
	Residual	6175.973	56	110.285		
	Total	6806.733	59			
	Regresión	609.337	2	304.669	2.802	.069[d]
	Residual	6197.396	57	108.726		
	Total	6806.733	59			
	Regresión	306.359	1	306.359	2.734	.104[e]
	Residual	6500.374	58	112.075		
	Total	6806.733	59			

Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
Residual	6806.733	59	115.368		
Total	6806.733	59			

a. Variable dependiente: Lenguaje

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

f. Variable predictora: (constante)

```
REGRESSION
 /MISSING LISTWISE
 /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
 /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
 /NOORIGIN
 /DEPENDENT Sociales
 /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.301[a]	.090	.070	9.240
2	.300[b]	.090	.075	9.216
3	.284[c]	.081	.070	9.237
4	.268[d]	.072	.066	9.257

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

ANOVAa

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	1486.780	4	371.695	4.353	.002[b]
Residual	14942.131	175	85.384		

	Total	16428.911	179			
	Regresión	1480.522	3	493.507	5.810	.001[c]
	Residual	14948.389	176	84.934		
	Total	16428.911	179			
	Regresión	1328.128	2	664.064	7.784	.001[d]
	Residual	15100.784	177	85.315		
	Total	16428.911	179			
	Regresión	1175.777	1	1175.777	13.721	.000[e]
	Residual	15253.134	178	85.692		
	Total	16428.911	179			

a. Variable dependiente: Sociales

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Sociales
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.460[a]	.212	.154	9.163

2	.450[b]	.202	.160	9.135
3	.411[c]	.169	.140	9.241
4	.366[d]	.134	.119	9.353

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	1240.781	4	310.195	3.694	.010[b]
	Residual	4618.152	55	83.966		
	Total	5858.933	59			
	Regresión	1185.704	3	395.235	4.736	.005[c]
	Residual	4673.230	56	83.451		
	Total	5858.933	59			
	Regresión	991.213	2	495.607	5.803	.005[d]
	Residual	4867.720	57	85.399		
	Total	5858.933	59			
	Regresión	785.099	1	785.099	8.975	.004[e]
	Residual	5073.835	58	87.480		
	Total	5858.933	59			

a. Variable dependiente: Sociales

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición

e. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

USE ALL.

COMPUTE filter_$=(Curso = 2).

```
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Sociales
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.274[a]	.075	.008	8.538
2	.239[b]	.057	.007	8.544
3	.220[c]	.049	.015	8.507
4	.173[d]	.030	.013	8.516
5	.000[e]	.000	.000	8.573

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	326.468	4	81.617	1.120	.357[b]
	Residual	4009.532	55	72.901		
	Total	4336.000	59			
	Regresión	247.621	3	82.540	1.131	.345[c]
	Residual	4088.379	56	73.007		

	Total	4336.000	59			
	Regresión	210.728	2	105.364	1.456	.242[d]
	Residual	4125.272	57	72.373		
	Total	4336.000	59			
	Regresión	129.309	1	129.309	1.783	.187[e]
	Residual	4206.691	58	72.529		
	Total	4336.000	59			
	Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
	Residual	4336.000	59	73.492		
	Total	4336.000	59			

a. Variable dependiente: Sociales

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 3).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 3 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Sociales
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.409[a]	.167	.107	9.230
2	.406[b]	.165	.120	9.161

3	.392[c]	.153	.124	9.142
4	.382[d]	.146	.132	9.100

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	940.742	4	235.185	2.761	.037[b]
	Residual	4685.192	55	85.185		
	Total	5625.933	59			
	Regresión	926.186	3	308.729	3.679	.017[c]
	Residual	4699.748	56	83.924		
	Total	5625.933	59			
	Regresión	862.306	2	431.153	5.159	.009[d]
	Residual	4763.627	57	83.572		
	Total	5625.933	59			
	Regresión	822.865	1	822.865	9.937	.003[e]
	Residual	4803.068	58	82.812		
	Total	5625.933	59			

a. Variable dependiente: Sociales

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

FILTER OFF.
USE ALL.

```
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Matemáticas
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.124[a]	.015	-.007	11.539
2	.124[b]	.015	-.002	11.507
3	.122[c]	.015	.004	11.477
4	.110[d]	.012	.007	11.460
5	.000[e]	.000	.000	11.499

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	364.939	4	91.235	.685	.603[b]
	Residual	23301.839	175	133.153		
	Total	23666.778	179			
	Regresión	361.442	3	120.481	.910	.437[c]
	Residual	23305.335	176	132.417		
	Total	23666.778	179			

Regresión	352.218	2	176.109	1.337	.265[d]
Residual	23314.560	177	131.721		
Total	23666.778	179			
Regresión	288.576	1	288.576	2.197	.140[e]
Residual	23378.202	178	131.338		
Total	23666.778	179			
Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
Residual	23666.778	179	132.217		
Total	23666.778	179			

a. Variable dependiente: Matemáticas

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Matemáticas
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.197[a]	.039	-.031	12.696
2	.197[b]	.039	-.013	12.583
3	.196[c]	.038	.005	12.475

4	.165[d]	.027	.011	12.438
5	.000[e]	.000	.000	12.504

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	358.218	4	89.555	.556	.696[b]
	Residual	8865.782	55	161.196		
	Total	9224.000	59			
	Regresión	357.931	3	119.310	.754	.525[c]
	Residual	8866.069	56	158.323		
	Total	9224.000	59			
	Regresión	353.292	2	176.646	1.135	.329[d]
	Residual	8870.708	57	155.626		
	Total	9224.000	59			
	Regresión	251.718	1	251.718	1.627	.207[e]
	Residual	8972.282	58	154.695		
	Total	9224.000	59			
	Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
	Residual	9224.000	59	156.339		
	Total	9224.000	59			

a. Variable dependiente: Matemáticas

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación
e. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición
f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 2).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Matemáticas
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.216[a]	.046	-.023	13.258
2	.214[b]	.046	-.005	13.143
3	.205[c]	.042	.008	13.055
4	.203[d]	.041	.025	12.947
5	.000[e]	.000	.000	13.109

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación
b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación
c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación
d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición
e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	471.321	4	117.830	.670	.615[b]
	Residual	9667.679	55	175.776		

	Total	10139.000	59			
	Regresión	464.988	3	154.996	.897	.448[c]
	Residual	9674.012	56	172.750		
	Total	10139.000	59			
	Regresión	424.105	2	212.052	1.244	.296[d]
	Residual	9714.895	57	170.437		
	Total	10139.000	59			
	Regresión	416.835	1	416.835	2.487	.120[e]
	Residual	9722.165	58	167.624		
	Total	10139.000	59			
	Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
	Residual	10139.000	59	171.847		
	Total	10139.000	59			

a. Variable dependiente: Matemáticas

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 3).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 3 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Matemáticas
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.180[a]	.033	-.038	6.929
2	.176[b]	.031	-.021	6.872
3	.170[c]	.029	-.005	6.820
4	.151[d]	.023	.006	6.781
5	.000[e]	.000	.000	6.801

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	88.770	4	22.193	.462	.763[b]
	Residual	2640.563	55	48.010		
	Total	2729.333	59			
	Regresión	84.658	3	28.219	.598	.619[c]
	Residual	2644.675	56	47.226		
	Total	2729.333	59			
	Regresión	78.466	2	39.233	.844	.435[d]
	Residual	2650.867	57	46.506		
	Total	2729.333	59			
	Regresión	62.451	1	62.451	1.358	.249[e]
	Residual	2666.883	58	45.981		
	Total	2729.333	59			
	Regresión	.000	0	.000	.	.[f]

Residual	2729.333	59	46.260		
Total	2729.333	59			

a. Variable dependiente: Matemáticas

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

f. Variable predictora: (constante)

```
REGRESSION
 /MISSING LISTWISE
 /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
 /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
 /NOORIGIN
 /DEPENDENT Naturales
 /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.130[a]	.017	-.006	12.731
2	.129[b]	.017	.000	12.696
3	.120[c]	.014	.003	12.675
4	.106[d]	.011	.006	12.659
5	.000[e]	.000	.000	12.696

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala III: Recuperación

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	487.464	4	121.866	.752	.558[b]

	Residual	28363.114	175	162.075		
	Total	28850.578	179			
	Regresión	480.156	3	160.052	.993	.397[c]
	Residual	28370.422	176	161.196		
	Total	28850.578	179			
	Regresión	413.142	2	206.571	1.286	.279[d]
	Residual	28437.435	177	160.663		
	Total	28850.578	179			
	Regresión	324.599	1	324.599	2.025	.156[e]
	Residual	28525.979	178	160.258		
	Total	28850.578	179			
	Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
	Residual	28850.578	179	161.176		
	Total	28850.578	179			

a. Variable dependiente: Ciencias Naturales

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala III: Recuperación

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Naturales
```

/METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.424[a]	.180	.120	13.508
2	.421[b]	.177	.133	13.411
3	.401[c]	.161	.131	13.424

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	2201.502	4	550.376	3.016	.025[b]
	Residual	10035.831	55	182.470		
	Total	12237.333	59			
	Regresión	2165.010	3	721.670	4.012	.012[c]
	Residual	10072.323	56	179.863		
	Total	12237.333	59			
	Regresión	1965.453	2	982.726	5.453	.007[d]
	Residual	10271.881	57	180.208		
	Total	12237.333	59			

a. Variable dependiente: Ciencias Naturales

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 2).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.

```
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Naturales
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.137[a]	.019	-.053	11.898
2	.132[b]	.017	-.035	11.800
3	.126[c]	.016	-.019	11.705
4	.081[d]	.007	-.011	11.658
5	.000[e]	.000	.000	11.597

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	148.539	4	37.135	.262	.901[b]
	Residual	7786.461	55	141.572		
	Total	7935.000	59			
	Regresión	137.381	3	45.794	.329	.804[c]
	Residual	7797.619	56	139.243		
	Total	7935.000	59			

Regresión	125.459	2	62.730	.458	.635[d]
Residual	7809.541	57	137.009		
Total	7935.000	59			
Regresión	51.687	1	51.687	.380	.540[e]
Residual	7883.313	58	135.919		
Total	7935.000	59			
Regresión	.000	0	.000	.	.[f]
Residual	7935.000	59	134.492		
Total	7935.000	59			

a. Variable dependiente: Ciencias Naturales

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 3).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 3 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Naturales
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.392[a]	.153	.092	10.838
2	.392[b]	.153	.108	10.741

3	.391[c]	.153	.123	10.647

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	1170.432	4	292.608	2.491	.054[b]
	Residual	6460.301	55	117.460		
	Total	7630.733	59			
	Regresión	1170.420	3	390.140	3.382	.024[c]
	Residual	6460.313	56	115.363		
	Total	7630.733	59			
	Regresión	1169.110	2	584.555	5.157	.009[d]
	Residual	6461.624	57	113.362		
	Total	7630.733	59			

a. Variable dependiente: Ciencias Naturales

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
```

/DEPENDENT Bruto
/METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.301[a]	.090	.024	4.166
2	.288[b]	.083	.034	4.145
3	.263[c]	.069	.037	4.139
4	.211[d]	.045	.028	4.157
5	.000[e]	.000	.000	4.217

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

e. Variable predictora: (constante)

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	94.945	4	23.736	1.368	.257[b]
	Residual	954.389	55	17.353		
	Total	1049.333	59			
	Regresión	87.001	3	29.000	1.688	.180[c]
	Residual	962.332	56	17.185		
	Total	1049.333	59			
	Regresión	72.614	2	36.307	2.119	.130[d]
	Residual	976.720	57	17.135		
	Total	1049.333	59			
	Regresión	46.821	1	46.821	2.709	.105[e]
	Residual	1002.513	58	17.285		
	Total	1049.333	59			
	Regresión	.000	0	.000	.	.[f]

Residual	1049.333	59	17.785		
Total	1049.333	59			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación

f. Variable predictora: (constante)

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 2).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
 /MISSING LISTWISE
 /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
 /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
 /NOORIGIN
 /DEPENDENT Bruto
 /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.410[a]	.168	.107	4.232
2	.406[b]	.165	.121	4.201
3	.364[c]	.132	.102	4.245

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

ANOVAa

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	198.659	4	49.665	2.773	.036[b]
Residual	985.075	55	17.910		

	Total	1183.733	59			
	Regresión	195.598	3	65.199	3.695	.017[c]
	Residual	988.136	56	17.645		
	Total	1183.733	59			
	Regresión	156.523	2	78.261	4.343	.018[d]
	Residual	1027.211	57	18.021		
	Total	1183.733	59			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Curso = 3).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Curso = 3 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Bruto
  /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.363[a]	.132	.069	4.104
2	.357[b]	.128	.081	4.076
3	.347[c]	.120	.089	4.058
4	.289[d]	.084	.068	4.106

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	140.529	4	35.132	2.086	.095[b]
	Residual	926.204	55	16.840		
	Total	1066.733	59			
	Regresión	136.328	3	45.443	2.735	.052[c]
	Residual	930.405	56	16.614		
	Total	1066.733	59			
	Regresión	128.280	2	64.140	3.896	.026[d]
	Residual	938.453	57	16.464		
	Total	1066.733	59			
	Regresión	89.091	1	89.091	5.285	.025[e]
	Residual	977.643	58	16.856		
	Total	1066.733	59			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala III: Recuperación

e. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

```
REGRESSION
 /MISSING LISTWISE
 /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
 /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
 /NOORIGIN
 /DEPENDENT Bruto
 /METHOD=BACKWARD EscalaI EscalaII EscalaIII EscalaIV.
```

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación

1	.234[a]	.055	.019	3.403
2	.234[b]	.055	.028	3.388
3	.215[c]	.046	.029	3.386
4	.196[d]	.039	.030	3.384

a. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	70.718	4	17.679	1.527	.200[b]
	Residual	1215.973	105	11.581		
	Total	1286.691	109			
	Regresión	70.273	3	23.424	2.041	.113[c]
	Residual	1216.418	106	11.476		
	Total	1286.691	109			
	Regresión	59.669	2	29.835	2.602	.079[d]
	Residual	1227.022	107	11.467		
	Total	1286.691	109			
	Regresión	49.664	1	49.664	4.336	.040[e]
	Residual	1237.027	108	11.454		
	Total	1286.691	109			

a. Variable dependiente: Puntaje Bruto

b. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala II: Codificación, Escala III: Recuperación

c. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición, Escala III: Recuperación

d. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo, Escala I: Adquisición

f. Variables predictoras: (Constante), Escala IV: Apoyo

REFERENCIAS

Aguilar Rivera, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología, 28*(2), 207-226.

Alaís Grillo, A., Leguizamón Sotto, D. V. y Sarmiento Ceballos, J. I. (2015). Comprensión lectora y desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. *Revista Educación y Desarrollo Social, 9*(1), 132-143. doi:10.18359/reds.556

Alegre Bravo, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona, 12,* 207-227.

Alfaro Urrutia, J. E. y Santibáñez Riquelme, J. D. (2015). Diseño y propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de tercer año básico. *Estudios Pedagógicos, 2,* 9-23. doi:10.4067/S0718-07052015000200001

Alliende, F. y Condemarín, M. (1994). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (2002). *Manual de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva- formas paralelas*. Madrid: CEPE.

Alonso, J. (1993). Motivación y estrategias de aprendizaje: determinantes contextuales e influjo recíproco. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción.* Barcelona: Domenech.

Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R. y Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 5*(5), 81-106.

Arboleda, J. (2005). *Estrategias para la comprensión significativa: didácticas cognoscitivas y socioafectivas.* Bogotá: Magisterio.

Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación, 332,* 55-73.

Beltrán Llera, J. y Bueno Álvarez, J. (Eds.). (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Bofarull, M. T., Cerezo, M., Gil, R., Jolibert, J., Martínez Rico, G., Oller, C. y Vidal Abarca, E. (2005). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F. y Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema, 12*(4), 615-622.

Cano García, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema, 12*(3), 360-367.

Carpio, M., García, M. y Mariscal, P. (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(1), 129-150. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica/revista/new/contadorarticulo.php?659

Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor.* Madrid: RIALP.

Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(17*),* 129-142.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º-6º de primaria).* Barcelona: Graó.

Cerezo, M. T., Casanova, P. F., De la Torre, M. J. y De la Villa Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 4*(1), 51-61. doi:10.1989/ejep.v4i1.76

Chirinos Molero, N. M. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima, 17*, 142-153.

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos, 20*, 6-15.

Consejo Privado de Competitividad. (2014). *Informe Nacional de Competitividad 2013-2014*. Bogotá: Zetta Comunicadores.

Delgado Vásquez, A. E., Escurra Mayaute, L. M., Atalaya Pisco, M. C., Pequeña Constantino, J., Álvarez Taco, C. L., Huerta Rosales, R. E. y Llerena Fernández, L. E. (2007). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología, 10*(2), 85-104.

Estéfano, R. (2013). Conocimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje por profesores de educación superior a distancia. *Zona Próxima, 19*, 21-38.

Fajardo Hoyos, A., Hernández Jaramillo, J. y González Sierra, Á. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14*(2), 25-33. Recuperado de http://redie.vabc.mx/redie/article/view/305/660

Fernández Arata, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica, 7*(2), 385-401.

Furlan, L. A., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico, 5*(12), 117-124. doi:10.13140/2.1.4227.8400

García García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica, Lengua y Literatura, 5*, 87-114.

García Herrero, M. M. y Jiménez Vivas, A. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y nieles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio. *Revista de Investigación Educativa, 32*(2), 363-378. doi:10.6018/rie.32.2.167421

García Salinas, J. (2000). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 8*(2), 1-23.

Gargallo López, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada, 59*(1-2), 109-130.

Gargallo López, B., Morera Bertomeu, I., Iborra Chornet, S., Climent Olmedo, M., Navalón Oltra, S. y García Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía, 72*, 415-435.

Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. y Ferreras Remesal, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 25*(2), 421-441.

Garzuzi, V. (2013). El desarrollo de estrategias de aprendizaje durante las trayectorias estudiantiles universitarias. *Revista de Orientación Educacional, 27*(51), 67-86.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Ruiz, M. I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 6*(1), 51-62.

Gómez López, L. F. y Silas Casillas, J. C. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 42*(3), 35-63.

Gómez Veiga, I., Vila, J., García Madruga, J. A., Contreras, A. y Elosúa, M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa, 19*, 103-111. doi:10.1016/S1135-755X(i3)70017-4

González Ornelas, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* México: Pax México.

Gordillo Alfonso, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas, 53*, 95-107.

Gordillo Alfonso, A. y Restrepo Becerra, J. (2012). Comprensión lectora y concepciones de estudiantes universitarios sobre enunciados matemáticos. *Zona Próxima, 17*, 2-23.

Guerra Morales, E. y Forero Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima, 22*, 33-55.

Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura lengua y literatura. *Revista de Psicología, 8*(15), 79-96.

Hernández Pina, F., García Sanz, M. P., Martínez Clares, P., Hervás Avilés, R. M. y Maquilón Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 20*(2), 485-510.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hickendorff, M., van Putten, C., Verhelst, N. y Heiser, W. (2010). Individual differences in strategy use on division problems: Mental versus written computation. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 438-452. doi:10.1037/a0018177

Hirsch, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios Públicos, 108*, 229-252.

Hudson Pérez, M. C., Förster Marín, C. E., Rojas Barahona, C. A., Valenzuela Hasenohr, M. F., Riesco Valdés, P. y Ramaciotti Ferré, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos, 35*(140), 100-118. doi:10.1016/50185-2698(13)71824-5

Inglés, C. J., Martínez González, A. E. y García Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology, 6*(1), 33-53. doi:10.1989/ejep.v6i1.101

Juárez Lugo, C. S., Rodríguez Hernández, G. y Luna Montijo, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revistas de Estilos de Aprendizaje, 10*(10), 1-31.

Llamazares Prieto, M. T., Ríos García, I. y Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía, 71*(255), 309-326.

López Aguado, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12*(2), 203-233.

Lozano González, L., González Pienda, J. A., Núñez, J. C., Lozano Fernández, L. M. y Álvarez Pérez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 5*(7), 203-216.

Madariaga Orbea, J. M. y Martínez Villabeitia, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacomprensión lectora: un programa implementado por el profesorado. *Anales de Psicología, 26*(1), 112-122.

Madero Suárez, I. V. y Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(56), 113-139.

Martín, E., García, L. A., Torbay, Á. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(3), 401-412.

Martínez Berruezo, M. A. y García Varela, A. B. (2011). ¿Cómo cambian las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con la adaptación metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior? *Bordón, 63*(2), 65-74.

Mateos, M. M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje, 56*, 25-50. doi:10.1080/02103702.1991,10822312.

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Plan Sectorial de Educación 2010-2014*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf _plansectorial .pdf

Monereo, C. (1991). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje, 50*, 3-25.

Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. *Aula de Innovación Educativa, 100*, 6-10.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* México: Graó.

Ochoa, S. y Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica, 4*(2), 179-196.

Ojeda García, A. (2011). El bienestar subjetivo como resultado de la apreciación ¿qué tan felices somos? *Psicología Iberoamericana, 19*(2), 5-8.

Olivero, M., Aguilera, G., Gamboa, R. y Cuenca, A. (2014). La comprensión lectora como habilidad fundamental en la disciplina idioma inglés en el proceso de formación profesional del ingeniero mecánico. *Pedagogía Universitaria, 19*(3), 54-81.

Ollero Jiménez, L. C. (2005). Presentación. *Revista de Educación, número extraordinario*, 5-7.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2000). *Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy.* París: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *PISA 2012 results. What students know and can do- student permane in mathematic, reading and science*. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm

Orrego, L. M. y Díaz Monsalve, A. E. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura, 15*(24), 105-142.

Otero Ramos, I., Nieves Achón, Z., Pérez Martínez, A. y Martínez Verde, R. (2007). Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. *Revista Pedagógica Universitaria, 12*(2), 20-32.

Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y Maestros, 358*, 34-38.

Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, número extraordinario*, 121-138.

Peronard, M. y Gómez, L. (1991). *Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de educación básica y educación media: uso y enseñanza*. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Pizano Chávez, G. (2004). Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de Investigación Educativa, 8*(14), 27-30.

Ponce, H., López, M., Labra, J., Brugerolles, J. y Tirado, C. (2007). Evaluación experimental de un programa virtual de entrenamiento en lectura significativa (e-PELS). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 5*(2), 399-432. Recuperado de http://www.investigación-psicopedagogia.org/revista/articulos/12/espannol/ Art_12_169.pdf

Ramírez Tamayo, A., Marín Monroy, C., Ospino, L. C. y Meneses Rivas, G. (2007). Estrategias lectoras en educación superior. *Memorias, 3*(10), 66-76.

Reitmeier, C. A. (2002). Active learning in the experimental study of food. *Journal of Food Science Education, 1*(3), 41-44. doi:10.1111/j.1541-4329.2002.t500012.x

Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y Vida, 23*(3), 40-49.

Román Sánchez, J. M. y Gallego Rico, S. (2008). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje* (4ª ed.). Madrid: TEA.

Romero, E. (2009). Comprensión lectora: propuesta cognitiva para estudiantes universitarios. *Entérese, 27*, 9-16.

Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. y Yañez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de quinto y octavo año grados de la comuna de Osorno. *Revista Signos, 36*(54), 235-247. doi:10.4067/50718-09342003005400008

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana, 59*, 43-61.

Sotelo, L., Sotelo, N., Sotelo, C., Matalinares, M. L., Arenas, C. y Caycho, T. (2012). Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la comprensión lectora en una población rural de quinto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología, 15*(1), 93-107.

Tallart, C. y Laborde, L. (2005). ¿Cómo estimular el desarrollo de estrategias de aprendizaje a través de la enseñanza de las matemáticas en la educación superior? *Revista Pedagógica Universitaria, 10*(4), 70-77.

Tejedor Tejedor, F. J., González González, S. G. y García Señorán, M. M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología, 40*(1), 123-132.

Tómas-Sábado, J. (2009). *Fundamentos de bioestadística y análisis de datos para enfermería.* Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

UNESCO. (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000.* Madrid: Santillana.

Valdebenito Zambrano, V. y Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional, 52*(2), 154-176. doi:10.4051/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.141

Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R. y Núñez Pérez, C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología, 31*(3), 425-461.

Vieiro, P. y Gómez, J. (2004). *Psicología de la lectura.* Madrid: Prentice Hall.

Weinstein, C., Husman, J. y Dierking, D. (2002). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies.* San Diego: Academic Press.

White, E. (1987). *La educación*. Miami: APIA.

White, E. (2002). *Conducción del niño*. Miami: APIA.

White, E. (2005). *Consejos para los maestros, padres y alumnos.* México: APIA.

White, E. (2006). *Testimonios para la iglesia* (Vol. 5). Buenos Aires: ACES.

White, E. (2007). *Hogar cristiano.* Miami: APIA.