

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



PUCP

Título:

RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LOS PROCESOS SEMÁNTICOS DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE CON Y SIN TDAH DE 1º A 4º DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO ESPECIALIZADO DEL DISTRITO DE SANTIAGO DE SURCO.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

AUTORAS:

Ana Magaly Barrera Montañez
Ana María Marchinares Carbajal
Karla Milagros Villalobos Cardó

ASESORAS:

Mg. Esperanza Bernaola Coria
Mg. Jennifer Cannock Sala

Diciembre, 2017

RESUMEN

La investigación consistió en buscar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH, para ello se aplicó un cuestionario de autorregulación del aprendizaje, diseñado para la muestra cuya finalidad es medir las dimensiones de un constructo del aprendizaje.

Se aplicó en el CEGNE Antares, colegio especializado en dificultades de aprendizaje, la muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de 1° a 4° de secundaria con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH. Los resultados obtenidos en la investigación evidencian que no existe relación estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en los estudiantes con y sin TDAH.

PALABRAS CLAVES: Autorregulación del aprendizaje, procesos semánticos, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH.

ABSTRACT

The investigation on searching about the relationship between self regulation of learning and semantic process of lecture in students with specific difficulties on learning process designed for the sample with purpose is to measure the proportions of a learning construct.

The sample applied on CEGNE Antares, school specialized in learning difficulties, the sample was conformed by 60 students from 1° to 4° high school with specific learning difficulties with and without TDAH. The results obtained on the investigation evidence that doesn't exist statistically significant relationship between self – regulation of learning and semantic reading processes on the students with and without TDAH.

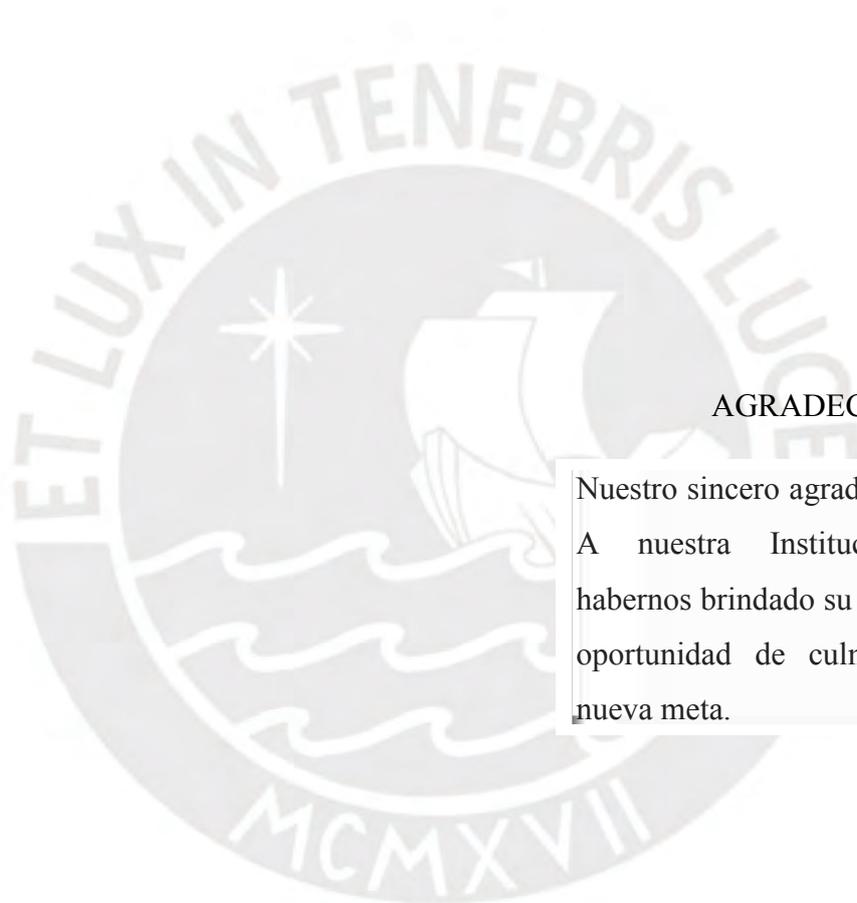
KEY WORDS: Self-regulated of learning, semantic process, specific difficulties on learning TDAH



DEDICATORIA

A Dios, a nuestras familias y amigos por su paciencia y comprensión.

Sin ustedes no habiéramos logrado nuestros objetivos.



AGRADECIMIENTO

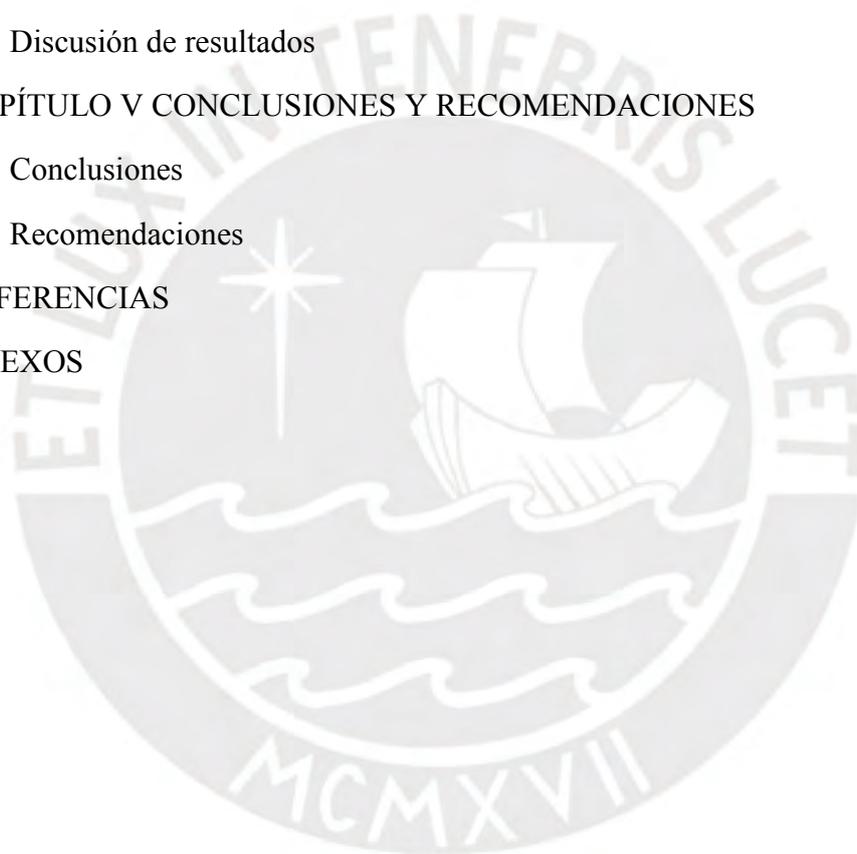
Nuestro sincero agradecimiento:
A nuestra Institución, por
habernos brindado su apoyo y la
oportunidad de culminar esta
nueva meta.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
CARÁTULA	i
RESUMEN	ii
ABSTRACT	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDO	vi
ÍNDICE DE CUADROS O TABLAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del problema	1
1.1.1 Fundamentación del problema	1
1.1.2 Formulación del problema	3
1.2 Formulación de Objetivos	3
1.2.1 Objetivos Generales	3
1.2.2 Objetivos Específicos	4
1.3 Importancia y justificación del estudio	5
1.4 Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	
2.1 Antecedentes del estudio	7
2.1.1 Antecedentes nacionales	7
2.1.2 Antecedentes internacionales	12

2.2 Bases teóricas	17
2.2.1 Dificultades específicas de aprendizaje	17
2.2.1.1 Definición	19
2.2.1.2 Clasificación de las dificultades de aprendizaje según el Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM – 5)	23
2.2.1.3 Etiología de las dificultades de aprendizaje	24
2.2.2 Trastornos de déficit de atención con hiperactividad	26
2.2.2.1 Definición	28
2.2.2.2 Clasificación según el Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM – 5)	29
2.2.2.3 Etiología del trastorno de déficit de atención con hiperactividad	32
2.2.2.4 Sintomatología del TDAH	34
2.2.3 Autorregulación del aprendizaje	35
2.2.3.1 Conceptualización	35
2.2.3.2 Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje según el modelo de Pintrich.	39
2.2.4 Lectura	42
2.2.4.1 Definición de lectura	42
2.2.4.2 Procesos psicológicos implicados en la lectura	44
2.3 Definición de términos básicos	46
2.4 Hipótesis	47
2.4.1 Hipótesis General	47
2.4.2 Hipótesis Específicas	47
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.1 Tipo y diseño de investigación	49
3.2 Población y muestra	50

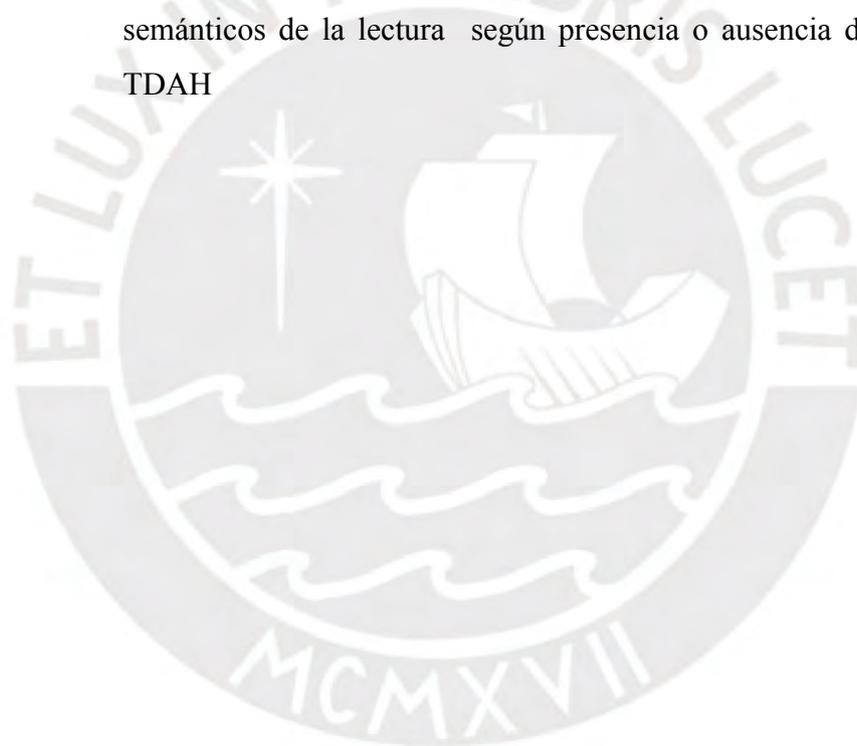
3.3	Definición y operacionalización de variables	52
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	53
3.4.1	Técnicas	53
3.4.2	Instrumentos	54
3.5	Procedimiento para la recolección de datos	58
3.6	Análisis de datos	59
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		
4.1	Presentación de resultados	60
4.2	Discusión de resultados	81
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		
5.1	Conclusiones	85
5.2	Recomendaciones	87
REFERENCIAS		89
ANEXOS		



ÍNDICE DE TABLAS

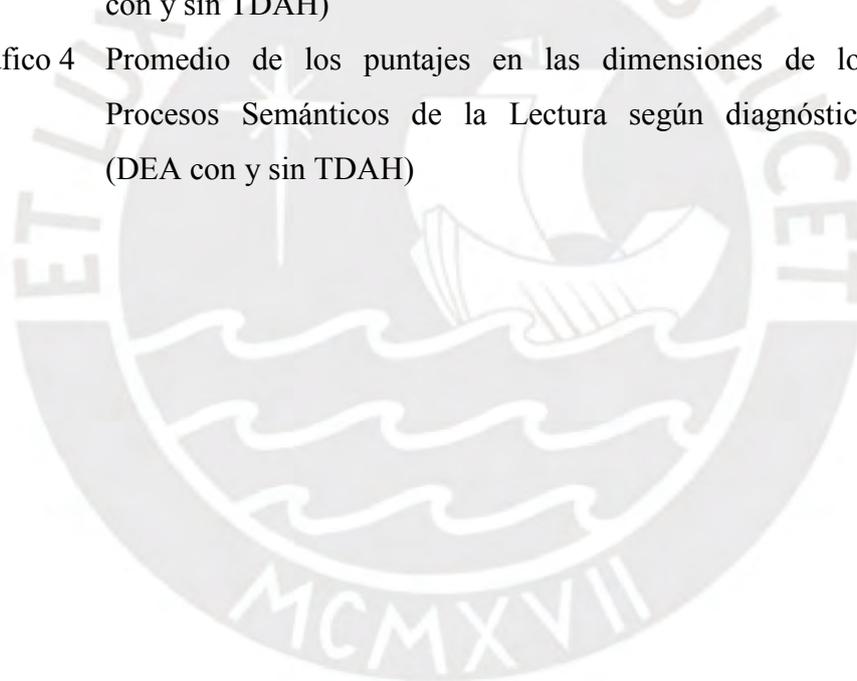
	Pág.	
Tabla 1	Criterios clasificación de las DEA	22
Tabla 2	Clasificación de las dificultades de aprendizaje según Manual DSM – 5.	23
Tabla 3	Cuadro comparativo de los Trastornos por déficit de atención con hiperactividad	31
Tabla 4	Análisis de la confiabilidad de todos los ítems	61
Tabla 5	Análisis de la confiabilidad de los ítems relacionados con la planificación	64
Tabla 6	Análisis de la confiabilidad de los ítems relacionados con la autoobservación	65
Tabla 7	Análisis de la confiabilidad de los ítems relacionados con el control	66
Tabla 8	Análisis de la confiabilidad de los ítems relacionados con la evaluación	67
Tabla 9	Aspectos de validación del instrumento	68
Tabla 10	Coefficientes V y H de Aiken para la prueba de Autorregulación del aprendizaje	69
Tabla 11	Prueba de normalidad Z de Kolgomorov Smirnov para todas las variables	75
Tabla 12	Coefficientes de correlación entre las dimensiones de la Autorregulación del Aprendizaje y los Procesos Semánticos de la lectura en la muestra total	76
Tabla 13	Correlación de Pearson entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Comprensión de Textos Con DEA sin TDHA	77
Tabla 14	Correlación de Pearson entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Comprensión de	77

	Textos Con DEA y TDHA	
Tabla 15	Correlación de Pearson entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Estructura de Texto con DEA sin TDHA	78
Tabla 16	Correlación de Pearson entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Estructura de Texto con DEA y TDHA	79
Tabla 17	Prueba t de Student de las dimensiones de la Autorregulación del aprendizaje según presencia o ausencia de TDAH	80
Tabla 18	Prueba t de Student de las dimensiones de los Procesos semánticos de la lectura según presencia o ausencia de TDAH	80



ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 Promedio de los puntajes según dimensión en Autorregulación del Aprendizaje	71
Gráfico 2 Promedio de los puntaje según dimensión en Procesos semánticos de la lectura	72
Gráfico 3 Promedio de los puntajes en las dimensiones de Autorregulación del Aprendizaje según diagnóstico (DEA con y sin TDAH)	73
Gráfico 4 Promedio de los puntajes en las dimensiones de los Procesos Semánticos de la Lectura según diagnóstico (DEA con y sin TDAH)	74



INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje es un proceso trascendental en el aprendizaje de los estudiantes, ya que les permite fijar sus metas, monitorear sus tareas, controlar su motivación, comportamiento y cognición cuando deben enfrentarse a diversas situaciones de aprendizaje, pero lo principal es que promueve estudiantes autónomos conscientes de sus propios procesos para aprender.

Nuestra investigación está referida determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en alumnos de 1° a 4° de secundaria con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de un colegio especializado.

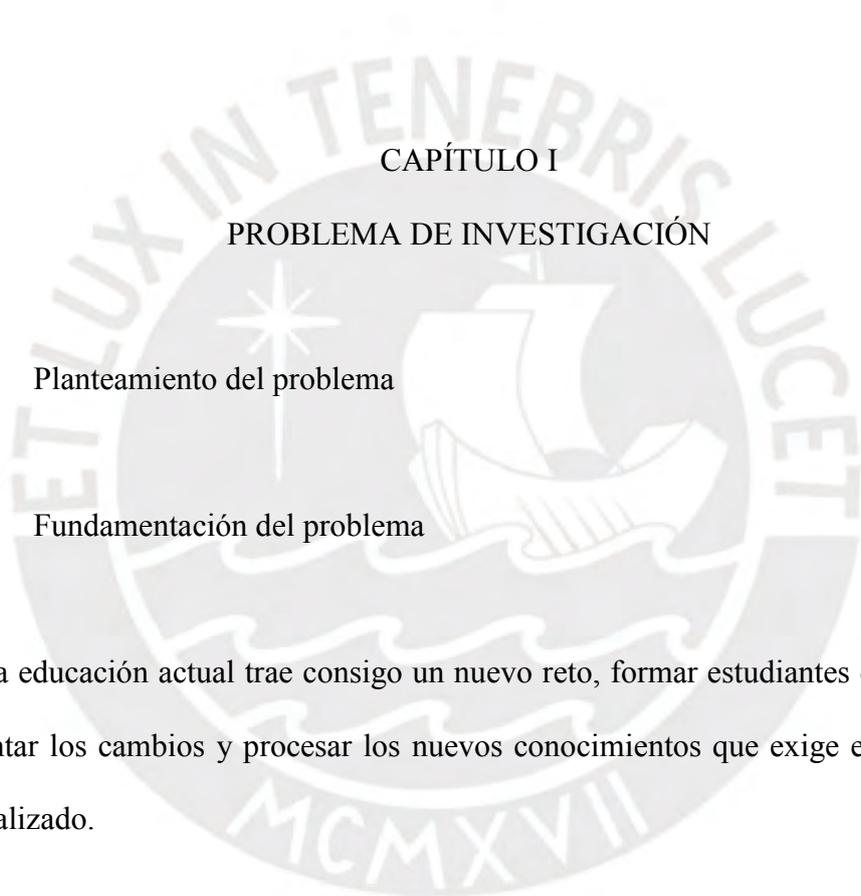
Siendo así que el objetivo de esta investigación es determinar la relación existente entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.

En el primer capítulo se hace la referencia al planteamiento del problema, formulación de los objetivos y la fundamentación de la justificación. En el segundo capítulo se presentan los antecedentes del estudio, las bases teóricas relacionadas a la autorregulación del aprendizaje, las dificultades específicas de aprendizaje, la conceptualización del TDAH y los procesos lectores, finalizando el capítulo con las hipótesis planteadas.

En el tercer capítulo, se señala la metodología, el tipo y diseño de investigación, la muestra, los instrumentos para recolectar la información y las variables de estudio.

El cuarto capítulo explica los resultados y la discusión de las variables investigadas. Finalmente en el quinto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones pertinentes a la investigación





CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

La educación actual trae consigo un nuevo reto, formar estudiantes capaces de afrontar los cambios y procesar los nuevos conocimientos que exige este mundo globalizado.

Por ello es imprescindible la enseñanza de estrategias de aprendizaje, dicese como “el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea” (Monereo 2000: 17) en el contexto escolar como una de las principales metas y propósitos de la educación del siglo XXI con el objetivo de formar estudiantes autónomos, gestores de su propio aprendizaje, es decir, “que la

educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender” Pozo y Monereo 2002 (citado Nuñez , Solano, González - Pienda y Rosario– 2006: 140).

Considerando la concepción de aprender a aprender como un constructo que implica estudiantes capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje, se entiende que la autorregulación del aprendizaje supone la integración de un aprendizaje independiente que sumado al uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivación intrínseca predice en el estudiante el éxito académico Zimmerman y Schunk, 2008 (citado por Núñez, Amieiro, Álvarez, García y Dobarro 2015: 10).

Las investigaciones internacionales revisadas para nuestra investigación consideran el aprendizaje autorregulado como “un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” Rosario, Lourenço, Paiva, Valle y Tuero-Herrero (2012), citado por Rosário, Pereira ,Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez, Fuentes y Gaeta (2014: 782).

La mayoría de estos estudios se han realizado en estudiantes universitarios, observándose limitados trabajos en la educación secundaria, y muy escasos en poblaciones escolares con dificultades de aprendizaje y/o con TDAH; estudiantes que requieren de la mediación del docente estratégico y modelador en

la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje. De ahí surge la necesidad de investigar si los estudiantes considerados en nuestra muestra cuentan con dichas estrategias que son impartidas dentro del desarrollo de las diferentes asignaturas consideradas en el centro educativo, sabiendo que los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje con o sin TDAH suelen presentar alteraciones en los procesos psicológicos como son la memoria, atención, así como en el uso de estrategias metacognitivas impactado en su aprendizaje.

1.1.2. Formulación del problema

¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco?

1.2. Formulación de Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Determinar la relación existente entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Elaborar y validar un cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje basado en el modelo de Pintrich.
- Establecer la relación entre autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH de 1° a 4° de secundaria.
- Establecer la relación entre autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH de 1° a 4° de secundaria.
- Establecer la relación entre autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la estructura de texto en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH de 1° a 4° de secundaria.
- Establecer la relación entre autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la estructura de texto en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH de 1° a 4° de secundaria.
- Determinar si existen diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria.

- Determinar si existen diferencias significativas en los procesos semánticos de la lectura en los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria.

1.3. Importancia y justificación del estudio

El presente trabajo de investigación es importante porque en nuestro medio no existen investigaciones que analicen la relación entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en poblaciones con dificultades específicas de aprendizaje.

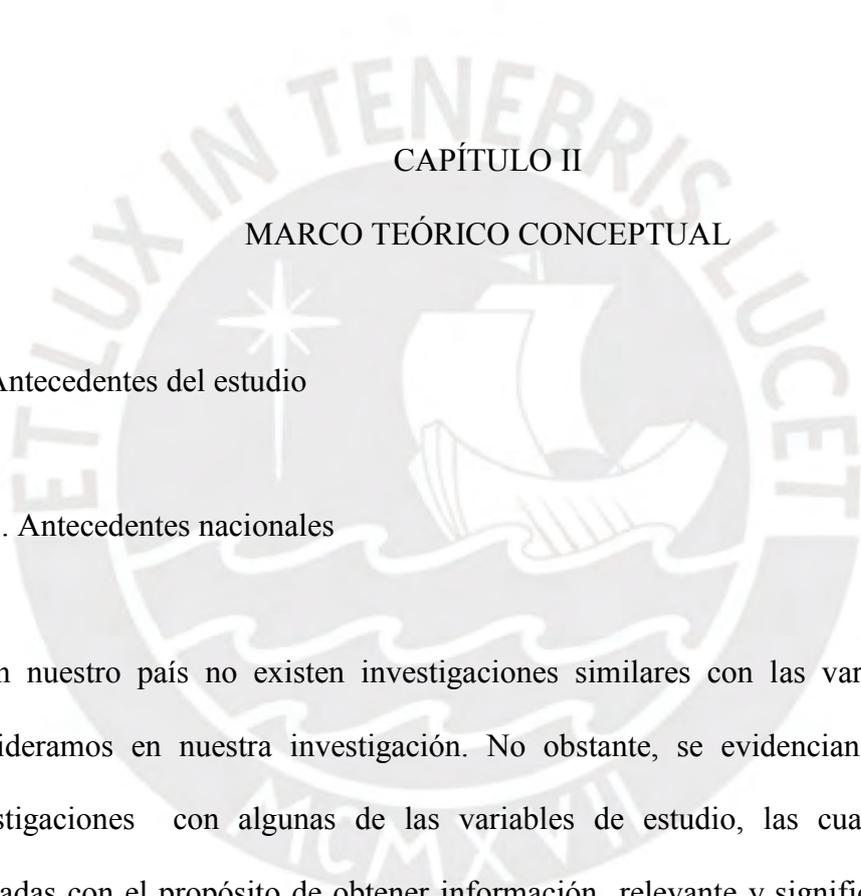
El estudio es relevante porque contribuirá al conocimiento científico sobre los conceptos mencionados, de ahí nuestro interés por investigar y aportar en este contexto educativo. Para una mayor fiabilidad de los resultados se elaboró y validó un cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje basado en el modelo de Pintrich.

La aplicación de este cuestionario nos permitirá identificar los procesos en los cuales nuestros estudiantes presentan mayores dificultades y que interfieren en la comprensión de textos, con la finalidad de diseñar programas de intervención, permitiendo a los docentes implementar y modelar las estrategias de autorregulación del aprendizaje en sus asignaturas favoreciendo un aprendizaje autónomo.

1.4. Limitaciones de la investigación

La presente investigación tiene como limitación la aplicación del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en otros contextos educativos debido a que fue diseñado para una determinada población, su valor es institucional.





CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1. Antecedentes nacionales

En nuestro país no existen investigaciones similares con las variables que consideramos en nuestra investigación. No obstante, se evidencian diversas investigaciones con algunas de las variables de estudio, las cuales fueron revisadas con el propósito de obtener información relevante y significativa para nuestra tesis.

Aliaga en su investigación titulada Elaboración y validación de una escala de motivación y estrategias de aprendizaje para escolares de quinto y sexto grado de primaria, cuyo objetivo fue elaborar la construcción de un cuestionario válido y

confiable para evaluar la motivación y estrategias de aprendizaje basado en el modelo de Pintrich y DeGroot (1990) y en los estudios españoles de este modelo Roces (1999).

La muestra estuvo conformada por 1215 estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. La metodología empleada en esta investigación fue de tipo aplicada, se utilizó un diseño transaccional y correlacional para analizar el instrumento elaborado.

El cuestionario consta de dos apartados, motivación y estrategias de aprendizaje, y cada una con 6 escalas. En primer lugar, se elaboró el marco teórico que permitió definir las estrategias y dimensiones motivacionales. En segundo lugar, se redactaron los ítems adaptando la semántica y sintáctica a las características de la población.

Después, se aplicó la primera versión del cuestionario compuesto de 100 preguntas a 45 alumnos con la finalidad que conocer sus comentarios acerca de la pertinencia y redacción de los ítems, siendo eliminados varios de ellos.

Luego, se sometió a validez el cuestionario considerando el criterio de 5 jueces expertos en el tema. Por último, se evaluó las respuestas de los jueces con el coeficiente V de Aiken obteniendo un nivel de significancia del 0.05, que demostraba la validez del contenido y de la construcción de las escalas del cuestionario, así como de una adecuada consistencia interna. (2002: 27 -42)

Alegre efectuó una investigación titulada Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales, cuyo objetivo era determinar la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana.

La muestra estuvo conformada por 284 estudiantes, 138 hombres y 146 mujeres, que se encontraban estudiando el primer ciclo y fueron seleccionadas mediante un procedimiento no probabilístico e incidental. La investigación es de tipo sustantiva y tiene un diseño correlacional.

Se utilizó el Cuestionario de Autoeficacia Académica General, construido y validado por Torre (2006) para medir los juicios que realizan los estudiantes acerca de su capacidad para organizar y ejecutar acciones que le permitan alcanzar la meta propuesta basándose en el enfoque socio cognitivo de la autoeficacia de Bandura.

Asimismo, los procesos mediadores entre los motivos y la consecución de las metas académicas de los estudiantes, se evaluaron a través del Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad, confeccionado por Torre (2006) basándose en la teoría de los procesos de autorregulación en la motivación de Zimmerman y Pintrich.

En relación al rendimiento académico se consideró el record académico del estudiante obtenido en el semestre 2013 - 2. Los resultados de esta investigación sostienen que las creencias de autoeficacia se relacionan con el rendimiento académico afectando la conducta, el esfuerzo, la perseverancia y emociones que se experimentan en el contexto de aprendizaje.

Además, se evidencia una relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico; y entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana. Por último, los cuestionarios empleados en el estudio evidencian validez de constructo y confiabilidad (2014: 79 -120).

Matos realizó un estudio sobre Adaptación de dos cuestionarios de motivación: La Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje, teniendo como objetivo su adaptación y validación.

La muestra estuvo compuesta por 369 estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima, con una edad media de 19.30 años. Es importante señalar que la mayor parte de los cuestionarios han sido desarrollados en otro idioma, básicamente en inglés, motivo por lo cual se realizó la adaptación de los mismos a nuestra realidad con las normas de la Comisión Internacional de Test, para considerar las posibles diferencias a nivel lingüístico y respetando los contextos culturales específicos.

Como primer paso, se realizó la traducción de los instrumentos del inglés al castellano. Luego, un investigador experto realizó la traducción inversa, para poder comparar las dos versiones y evaluar la precisión de la traducción. Se procedió posteriormente a comparar la versión original y la versión de la traducción inversa, realizándose los cambios y correcciones pertinentes para asegurar que la nueva versión al castellano mantuviera el sentido y contenido de los ítems de la versión original de la prueba. Después esta versión en español fue sometida a juicio de siete expertos (psicólogos), que dominaban el idioma inglés para recoger sus apreciaciones.

Se realizó un estudio piloto (N = 20) con un grupo de estudiantes para saber si esta versión era comprendida en su totalidad. Ellos respondieron los cuestionarios y, posteriormente, se les preguntó qué tan bien comprenden los ítems que contenía la prueba y sobre las dificultades que encontraron al responder. Se recogieron sus comentarios y sugerencias. Finalmente, se realizó la aplicación de los instrumentos a los diferentes grupos de la muestra.

Los resultados de esta investigación se realizaron en dos fases. En la primera, se presentaron los resultados del proceso de traducción y adaptación de los instrumentos, y en la segunda el análisis de sus propiedades psicométricas, validez de contenido y validez de constructo.

El estudio concluye que ambas pruebas utilizadas presentan un alto índice de confiabilidad y contribuyen al campo científico; así mismo que tanto el aumento

en el clima de aprendizaje que favorece la autonomía, como el que se produce en la autorregulación del aprendizaje de manera autónoma, predicen de manera positiva el rendimiento académico de los alumnos (2009:167-185).

2.1.2. Antecedentes internacionales

Núñez, Solano, González y Rosario en la investigación titulada Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme, la cual tiene como objetivo evaluar en qué medida el mayor o menor grado de conciencia que el alumno tenga sobre el proceso de autorregulación del aprendizaje y estudio, tiene efectos significativos sobre la calidad de las respuestas dadas en instrumentos de evaluación tipo autoinforme.

Para ello se programaron 6 sesiones de intervención dentro de un curso introductorio relacionado a las estrategias y técnicas de estudio, cuyo fin era brindar a los estudiantes información y estrategias que contribuyen a un aprendizaje exitoso; para iniciar el curso se aplicó como instrumento de evaluación la “Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos, ARATEX”, la cual consistía en la aplicación de un pre y post test sin grupo control en una muestra de 90 estudiantes universitarios entre 18 y 28 años de diferentes asignaturas.

Los resultados obtenidos muestran que las medidas de autoinforme constituyen una herramienta útil y valiosa para evaluar aprendizajes autorregulados. Así como

el desarrollo de un programa de intervención en estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de gestión de recursos en relación con el tiempo y el esfuerzo tienen un impacto favorable en el aumento de conciencia sobre las estrategias implicadas en el estudio (2006: 353-358).

Hernández F, Fonseca P.J y Cuesta J.D realizaron una investigación acerca del Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado, con el objetivo de analizar el programa de Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje para que amplíen sus conocimientos y puedan enfrentarse a nuevas situaciones, contribuyendo así a una mejor calidad de vida.

La muestra estuvo conformada por los estudiantes de tercero de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia. El programa se aplicó haciendo uso de un diseño no experimental de un solo grupo con pre-test y post-test. Los datos obtenidos sugieren que los alumnos, a pesar de la brevedad de la intervención (6 sesiones) aprovecharon la oportunidad para meditar sobre sus propios procesos de aprendizaje y mejorar la calidad de los mismos, siendo igualmente importante la enseñanza de estrategias como factor clave para el desarrollo del aprendizaje autorregulado (2010: 571 – 588).

Trías y Huertas realizaron una investigación titulada Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención, con el objetivo de

evaluar el impacto de la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje sobre la comprensión de textos.

La muestra estuvo conformada por 81 estudiantes, el 54,3% varones y 45,7% mujeres, con 16 años cumplidos pertenecientes al penúltimo año del bachillerato en un colegio de Montevideo, Uruguay. El estudio cuasi experimental de intervención se realizó con un grupo control, a quienes se le aplicó una metodología orientada a la enseñanza de la autorregulación con la mediación del docente durante tres semanas de clases. Para ello, se efectuó una evaluación grupal de comprensión de textos mediante la aplicación de cuestionarios pre y post intervención.

Después de las tres semanas de aplicación de la metodología, el grupo experimental alcanzó niveles significativamente superiores de comprensión de textos y autorregulación, siendo los estudiantes con menor desempeño académico los más beneficiados con la aplicación de esta metodología, demostrando la utilidad que tiene su enseñanza explícita y el rol del maestro durante el proceso de aprendizaje.

Por los resultados obtenidos en el estudio, los investigadores concluyen que su metodología basada en la enseñanza de estrategias autorreguladoras contribuye a la formación de estudiantes autónomos e independientes (2009: 7-15).

Álvarez realizó un estudio sobre el tema La Autorregulación de los Aprendizajes en la Asignatura de Estudios Sociales: El caso del Estudiantado de Undécimo Año del Colegio Bilingüe Santa Cecilia (Costa Rica), el cual pretende analizar cómo los alumnos de undécimo grado de un colegio bilingüe enfrentan la autorregulación de los aprendizajes en la asignatura de Estudios Sociales.

Esta investigación estuvo basada bajo un enfoque cualitativo con una muestra de 26 alumnos de ambos sexos, quienes a través de talleres y cuestionarios donde se aplicaban estrategias metacognitivas por medio de diferentes metodologías, lograron una transformación en su forma de procesar la información aprendida en la asignatura de Ciencias Sociales, así como la toma de conciencia en las decisiones para la autorregulación de sus aprendizajes.

Por otro lado, la investigación concluye con aportes para el docente como agente mediador, el cual debe propiciar un clima motivacional y de confianza constante que contribuya en los procesos de enseñanza dentro del aula (2012: 12-153).

Cuevas realizó una investigación titulada Autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas. El estudio tiene como fin valorar el impacto de la aplicación del Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora PAEM en 91 estudiantes varones del 1° y 2° de enseñanza media con o sin conductas disruptivas.

La muestra se dividió en 4 grupos, 2 grupos de control con estudiantes con o sin conducta disruptiva y 2 grupos experimentales con estudiantes con o sin conducta disruptivas. En este estudio se utilizó un diseño cuasi experimental pre y post test con grupo control, a quienes se les asignó como metodología experimental la aplicación del Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión durante 8 sesiones en los cursos de Comunicación y Lengua Castellana. Los resultados obtenidos evidencian que la metodología empleada permitió a los estudiantes del grupo experimental lograr avances significativos en la habilidad de extraer la información textual y en la comprensión global de un texto.

Asimismo, se registra avances significativos en las dimensiones de planificación y reflexión en ambos grupos experimentales, a diferencia de la dimensión de supervisión donde estudiantes con conductas disruptivas no demostraron ninguna diferencia significativa. Los resultados de los estudiantes del grupo experimental con conducta disruptiva fue menor en comparación con el grupo que no presenta estas conductas, los primeros mejoran en el uso de estrategias metacognitivas de planificación y reflexión, pero no se observan diferencias significativas entre el antes y después de la aplicación del programa en las estrategias de supervisión.

Finalmente, la aplicación del PAEM en la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos por parte del profesor permite a

los estudiantes desarrollar habilidades y controlar su propio aprendizaje, así como atender a la diversidad (2014: 2-79).

2.2 Bases teóricas

En este apartado abordaremos el marco conceptual de las dificultades específicas de aprendizaje, de los trastornos de déficit de atención, hiperactividad e impulsividad; de la autorregulación del aprendizaje y de los procesos semánticos de la lectura con la finalidad que estas bases teóricas se conviertan en los pilares de nuestra investigación.

2.2.1 Dificultades específicas de aprendizaje

A lo largo de la historia, con los avances científicos y tecnológicos la exigencia escolar ha aumentado. Cada vez la sociedad exige estudiantes autónomos, poseedores de conocimientos y con un alto nivel de competitividad que muchos no lo alcanzan, provocando continuos fracasos escolares.

Este nivel de exigencia educativa ha ocasionado el incremento de las dificultades en el aprendizaje, siendo en la actualidad detectadas gracias a los aportes de la psicología cognitiva y la neurociencia, las cuales posibilitan registrar un diagnóstico diferencial en los estudiantes con dificultades de aprendizaje permitiendo una adecuada intervención que según el origen y/o causa de la dificultad se compensará o revertirá la alteración.

Las dificultades de aprendizaje (D.A.) según su origen pueden clasificarse en dificultades específicas, trastornos específicos, trastornos primarios, estas nomenclaturas tienen como causa alguna alteración en las funciones cognitivas, es decir, es intrínseca al sujeto; a diferencia de las dificultades generales, trastorno generales, trastornos secundarios de aprendizaje que pueden ser causados por un retraso en el desarrollo, por factores cognitivos severos, ambientales, neurológicos, sensoriales, psicológicos y/o emocionales.

Actualmente, las investigaciones acerca de las D.A evidencian que los problemas de aprendizaje cuyo origen es intrínseco al sujeto representa del 5-10% Lyon & Cutting (1988), del 10 al 15% Johnson (1995); Sattler & Weyand (2003) y entre el 16% y 20% Feightner (1994) de la población escolar, (citado en Aponte y Zapata - Zaballa 2013: 24).

Estos resultados reflejan la importancia de seguir investigando en el campo de las dificultades de aprendizaje, constructo que nace desde los años 60 y que hasta la fecha no especifica una única definición descriptiva. Sin embargo, existe un consenso acerca de su definición planteada por psicólogos, educadores y neurólogos con la finalidad de brindar una mejor detección y atención a las personas con dificultades de aprendizaje.

Este apartado plantea revisar las definiciones de las Dificultades específicas de aprendizaje (DEA), sus causas y manifestaciones que conlleven a un acertado diagnóstico diferencial.

2.2.1.1 Definición

Las dificultades específicas de aprendizaje son intrínsecas al sujeto, tienen un origen neuropsicológico, es decir, se encuentran alterados uno o varios de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje como son la atención, memoria, lenguaje y percepción.

Estas alteraciones se presentan en un grupo heterogéneo de estudiantes manifestando un retraso significativo en algunos de los procesos o componentes que intervienen en la lectura, escritura y/o matemática, sus resultados no guardan relación con su grado académico y coeficiente intelectual (Defior 2015; Manjón y García 2001; Rebollo y Rodríguez 2006).

Ante la diversidad de definiciones el Comité Conjunto para las Dificultades de Aprendizaje (N.J.C.L.D) define a las DEA como un concepto heterogéneo que hace referencia a un grupo de trastornos que afecta a los sujetos en forma intrínseca y significativa en la adquisición del lenguaje oral y escrito; las cuales prevalecen a lo largo de su vida, y pueden estar asociadas a otros problemas sea conductuales, emocionales y sociales, no siendo estos el resultado de sus condiciones National Joint Committee on Learning Disabilities – 1998 (citado en Defior 2015:34).

Del mismo modo Santiuste sostiene que las DEA son un conjunto de deficiencias cuyo probable origen se debe a una disfunción cerebral mínima que

se manifiesta en dificultades en el procesamiento de los factores cognitivos como atención, memoria, percepción, pensamiento y aspectos lingüísticos; los cuales originan dificultades en los factores instrumentales de la lectura, escritura y matemática, repercutiendo en su rendimiento académico, en su autoconcepto, en sus habilidades sociales, es decir, en los diferentes ámbitos a lo largo de su vida (2005: 658).

Peñaloza, coincide con la definición de los autores mencionados anteriormente e incluye que dichas dificultades se deben también a disfunciones en el sistema nervioso central y a problemas en su capacidad de autorregulación, atención e interacción social, lo cual amerita un apoyo reeducativo especial, haciendo uso de métodos y estrategias específicas pertinentes para el caso, puesto que el sujeto coexistirá con ellas durante toda su vida (2013: 3).

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5), define a las Dificultades específicas de aprendizaje (DEA) como un: Trastorno que se caracteriza por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad (APA 2014). Asimismo, toma en cuenta cuatro criterios diagnósticos, los cuales permiten realizar una evaluación diferencial del sujeto (Tabla 1).

- a. Dificultad en el aprendizaje y la utilización de las actitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los

siguientes síntomas que han persistido por lo menos 6 meses, a pesar de la intervención enfocada a estas dificultades:

- Lectura imprecisa o lenta.
- Dificultad para comprender el significado de lo que lee.
- Dificultades ortográficas.
- Dificultades con la expresión escrita.
- Dificultades en numeración o cálculo.
- Dificultades en razonamiento matemático.

b. Las aptitudes académicas están por debajo de lo esperado para la edad cronológica e interfiere en el rendimiento académico, personal o laboral; sustentada con pruebas estandarizadas.

c. La DEA comienza en la edad escolar, pero puede no manifestarse hasta que no exista una demanda académica que exija al sujeto un rendimiento superior a su capacidad.

d. La DEA no se explica por una discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos, trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio de la lengua de instrucción académica o políticas educativas inadecuadas.

Tabla 1.
Criterios clasificación de las DEA

CRITERIOS	CARACTERÍSTICAS
CRITERIO DE EXCLUSIÓN	Deficiencia sensorial Deficiencia mental Métodos educativos inadecuados Deficiencia emocional severa Deprivación sociocultural Ausentismo escolar Disfunción neurológica
CRITERIO DE DISCREPANCIA	Falta de concordancia significativa entre su real capacidad cognitiva y su rendimiento escolar.
CRITERIO DE ESPECIFICIDAD	Especificar en qué área se produce la dificultad de aprendizaje. Prevalencia de síntomas por un período mínimo de 6 meses.

Considerando lo expuesto anteriormente podemos concluir que las DEA afectan a estudiantes que presenta un coeficiente intelectual dentro del promedio, con un adecuado entorno socio cultural y oportunidades propicias para el aprendizaje, pero a pesar de ello manifiestan un rendimiento por debajo de lo esperado. Asimismo, se encuentran alterados algunos de los procesos cognitivos básicos para el aprendizaje como son la atención, percepción, memoria, lenguaje, razonamiento y metacognición impactando no solo en el ámbito educativo sino

también a nivel social y laboral, además de su coexistencia a lo largo de la vida del sujeto.

2.2.1.2 Clasificación de las dificultades de aprendizaje según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM – 5)

Los Trastornos específicos de aprendizaje están ubicados en el DSM- 5 dentro de los Trastornos del desarrollo neurológico. Este incluye tres tipos de trastornos, con dificultades en la lectura, en la expresión escrita y matemática; los cuales deben ser especificados según su gravedad en leve, moderado o grave y precisar el área de mayor afectación. El grado de severidad influye significativamente en el pronóstico de la evolución (Tabla 2).

Tabla 2.
Clasificación de las dificultades de aprendizaje según Manual DSM – 5.

315.00 Con dificultades en la lectura	315.2 Con dificultad en la expresión escrita	315.1 Con dificultad matemática
Precisión en la lectura de palabras.	Corrección ortográfica.	Sentido de los números.
Velocidad o fluidez en la lectura.	Corrección gramatical y de la puntuación.	Memorización de operaciones aritméticas.
Comprensión en la lectura.	Claridad u organización de la expresión escrita.	Cálculo correcto o fluido.
		Razonamiento matemático correcto.

Fuente: APA 2014: 39 - 40

Las clasificaciones mencionadas guardan relación con los aprendizajes básicos (lectura, escritura y matemática) brindados dentro del ámbito escolar.

2.2.1.3 Etiología de las dificultades de aprendizaje

La causa comúnmente identificada de las DEA es de tipo genético/neurobiológico. Cabe señalar que las explicaciones de índole cognitivo apuntan a la presencia de un déficit específico en ciertas habilidades cognitivas relacionadas con el aprendizaje. Actualmente, los modelos más aceptados son aquellos con una visión integradora y holística que toman en cuenta la influencia del ambiente (Defior 2015; González 2012, Mateos y López 2011; Rebollo y Rodríguez 2006).

Las causas de las DEA pueden presentarse por alguna alteración en los factores: neurobiológicos, cognitivos y ambientales (Defior 2015: 72).

- a. Factores neurobiológicos.- Las causas biológicas son consideradas uno de los factores vigentes de los trastornos de los DEA, las cuales se dividen en genéticas y cerebrales.

Las causas genéticas, han sido estudiadas desde un inicio tomando como base las historias familiares y algunas investigaciones con gemelos. Sin embargo, gracias al avance de las técnicas genéticas hoy se puede tener una explicación más objetiva y precisa de su influencia especialmente en las dificultades específicas de la lectura y matemática. Estas afirmaciones

se basan en estudios realizados por expertos en el tema, Wood y Grigorenko (2001) citado por González, quienes en un estudio con 516 familias donde la tasa media de problemas lectores en padres con niños con DEA es del 37 por 100 y, además, cuando ambos padres han tenido dislexia sus hijos tienen un alto porcentaje de presentarla. Así mismo Shaley et al. (2001) citado por González, realizó un estudio con familias de niños con dificultades en matemática, encontrando que el 66 por 100 de las madres que la habían padecido, el 40 por 100 sus hijos también presentaban dificultades en esta área. Ambos estudios aportan evidencias de la influencia de la heredabilidad en el origen de las dificultades en lectura y matemática (2012: 59).

Las causas cerebrales, son tomadas como referencia gracias a las diferentes investigaciones realizadas en el estudio del cerebro, tomando en cuenta su estructura y funcionamiento. En la actualidad, las técnicas de neuroimagen nos permiten detallar zonas específicas del cerebro donde las conexiones cerebrales muestran algunas anomalías (Sans, Boix, Colomé, López – Sala y Sanguinetti 2012: 693).

b. Factores cognitivos.- Se han señalado diversos estudios que evidencian la existencia de déficits en el procesamiento específico en cada una de las DEA, así como déficits cognitivos comunes en todos los DEA. Una dificultad a nivel de percepción visual y auditiva sería una de las posibles causas de estas, ya que ambas facilitan el ingreso de información

en el sujeto y al estar alteradas no permiten un adecuado procesamiento de la información. Del mismo modo dificultades a nivel de atención selectiva y sostenida estaría relacionado a un ritmo de aprendizaje más lento lo cual impactaría en la memoria a corto y largo plazo. Así mismo, investigadores como Jiménez (1999) citado por González, afirma que una de las causas de los DEA a nivel cognitivo sería el uso inadecuado de estrategias metacognitivas, ya que los sujetos investigados presentaban problemas para seleccionar y autorregular estrategias adecuadas para determinadas tareas escolares (2012: 77).

c. Factores ambientales.- Dentro de un enfoque integrador las causas ambientales surgen como interacción entre lo biológico y lo social, esto se sustenta en que el cerebro requiere de la estimulación del ambiente y experiencias de aprendizaje para construir nuevos engramas que se integran con los conocimientos previos del sujeto formando nuevos aprendizajes. Dentro de este contexto la familia y la escuela cumplen un rol activo y mediador, ya que ambas estimulan actitudes y experiencias que potencian aprendizajes significativos.

2.2.2. Trastornos de déficit de atención con hiperactividad

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), ha sido abordado desde la década del 70, pasando por diferentes terminologías desde daño cerebral, daño cerebral mínimo, disfunción cerebral mínima; esta

nomenclatura se redefine en los años 80 con la aparición del primer Manual de Diagnóstico y Estadísticas de los Trastornos Mentales, DSM III, el cual ha sido revisado y mejorado en relación a las nuevas aportaciones científicas en torno a dicho trastorno (Filomeno 2006:119-120).

El TDAH es uno de los diagnósticos de mayor incidencia en el contexto infantil y la neuropsiquiatría. Se trata de un trastorno de carácter neurobiológico con una predisposición genética que se presenta desde la infancia, impactando a lo largo de su vida personal, social y laboral (Orjales 2000; Portellano 2008).

Este trastorno implica un patrón de déficit con predominio en inatención, hiperactividad y/o impulsividad y combinado. El predominio de la inatención se refiere a la incapacidad del sujeto para poder concentrarse en una determinada actividad que requiere de un tiempo suficiente para lograr el aprendizaje. La hiperactividad se define como la actividad motora exagerada que puede conducir a un fin sin que este se logre, mientras que la impulsividad implica la falta de autorregulación para respetar el espacio y actividad de los que lo rodean (Ruiz, Gutiérrez, Garza y De La Peña, 2005). Este trastorno es frecuentemente comórbide con las dificultades específicas de aprendizaje (Portellano 2008; Rodillo 2014; Urzua, Domic, Cerda, Ramos y Quiroz 2009).

2.2.2.1 Definición

Barkley, citado en Orjales y Artigas - Pallarés, define que además de los síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad, también se encuentran comprometidas las funciones ejecutivas, enfocando el TDAH como un trastorno en el desarrollo de la inhibición conductual; es decir, la capacidad del individuo para poder inhibir respuestas motoras y emocionales, las cuales se producen en forma paralela ante un estímulo, hecho o evento que dificulta la ejecución de la tarea (Orjales 2007; Artigas - Pallarés 2009).

Otros investigadores cognitivos como Orjales 2000 - 2010 citado por Iglesias, Gutierrez, Loew, Rodríguez, señalan que el TDAH tiene un componente neurológico que afecta los circuitos que comunican el córtex prefrontal y los ganglios basales, esta falta de conexión se debe a una disminución de neurotransmisores como son la dopamina y noradrenalina, las cuales generan la hiperactividad e impulsividad; siendo la inatención provocada directamente en el córtex prefrontal (2015: 30-31).

Además, afirman que existe una disminución en la inhibición conductual la cual estaría originando una mayor afectación en algunos de los procesos de las funciones ejecutivas como son la memoria de trabajo, el habla autodirigida, el control de la motivación y la flexibilidad cognitiva; provocando la falta de autorregulación del sujeto (Iglesias, Gutierrez, Loew y Rodríguez 2015; Servera 2005).

Los sujetos con TDAH presentan dificultades en la autorregulación de las emociones y comportamiento, lo cual explicaría su desmotivación ante tareas de mayor exigencia cognitiva que también requieren de una atención sostenida en el tiempo, provocando un rendimiento académico por debajo de lo esperado para su edad y grado de escolaridad.

De acuerdo con el manual del DSM – 5, el TDAH se caracteriza por un patrón de comportamiento y de funcionamiento cognitivo, que presentándose en diferentes escenarios de la vida del sujeto provocaría dificultades en su funcionamiento cognitivo, educacional y/o laboral. La manifestación es evolutiva, se inicia en la infancia, aunque la sintomatología podría aparecer en edades posteriores, asociándose su aparición a la etapa escolar (Quinteros y Castaño de la Motta 2014 y Soutullo 2007).

2.2.2.2 Clasificación según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – 5)

El Manual diagnóstico y estadístico del trastorno mental DSM – 5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) incluye el TDAH dentro de los trastornos del desarrollo neurológico, clasificándolos por su:

- Presentación combinada: Si se cumplen el Criterio A 1, inatención, y el Criterio A2, de hiperactividad-impulsividad, durante los últimos 6 meses.

- Presentación predominante con falta de atención: Si se cumple el Criterio A1 de inatención, pero no se cumple el Criterio A2 de hiperactividad-impulsividad durante los últimos 6 meses.
- Presentación predominante hiperactiva/impulsiva: Si se cumple el Criterio A2 de hiperactividad-impulsividad y no se cumple el Criterio A1 inatención durante los últimos 6 meses.



Tabla 3.

Cuadro comparativo de los Trastornos por déficit de atención con hiperactividad.

TRASTORNO DEL DESARROLLO NEUROLÓGICO			
TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD			
TDAH	Presentación combinada (F90.2)	Presentación predominante con falta de atención (F90.0)	Presentación predominante hiperactiva/ Impulsiva (F90.1)
CRITERIOS			
SÍNTOMAS	<p>Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo.</p> <p>Frecuentemente fallan en prestar atención a detalles o por descuido cometen errores en las tareas escolares o durante otras actividades.</p> <p>Con frecuencia no siguen instrucciones e interrumpen sus actividades u olvida actividades cotidianas.</p> <p>Dificultad para organizar tareas y actividades.</p> <p>Con frecuencia evita, se molesta o muestra poca motivación para iniciar tareas que requieren de un esfuerzo mental sostenido.</p> <p>Pierde cosas necesarias para tareas o actividades.</p>		
			<p>Con frecuencia:</p> <p>Juguetea o golpea con las manos</p> <p>Se levanta en situaciones donde debe permanecer sentado</p> <p>Corretea o trepa</p> <p>Habla excesivamente</p> <p>Interrumpe</p>

			Responde repentinamente o antes de acabar la pregunta
ESPECIFICIDAD	Cumple con criterio de Inatención, hiperactividad e impulsividad durante los últimos 6 meses.	Cumple con criterio de Inatención durante los últimos 6 meses pero no con criterio de hiperactividad e impulsividad.	Cumple criterio de hiperactividad- impulsividad durante los últimos 6 meses.
GRAVEDAD	Leve Moderado Grave		
IMPACTO DEL TRASTORNO	Académico Social Laboral		

Fuente: APA 2014

2.2.2.3. Etiología del Trastorno de déficit de atención con hiperactividad

Actualmente no existe una causa exacta que origine el TDAH, pero las investigaciones demuestran que tanto los factores neurológicos, genéticos, neuroquímicos y ambientales serían las causales de dicho trastorno, de ahí que se define como un trastorno heterogéneo multicausal (Ayala 2013; Barragán- Pérez, De la Peña-Olivera, Ortiz, Ruiz, Hernández, Palacios y Suárez 2007).

Así como las evidencias sostienen que este trastorno neuropsiquiátrico es uno de los más frecuentes trastornos del desarrollo evolutivo infantil (3 - 5%) de la población latinoamericana lo presenta, también existen hallazgos que su causa

principal sería la herencia, estudios revelan que el 80% de la población que la padece tiene como causa el factor hereditario. Esta estaría relacionada con alteraciones en zonas frontal, temporal, circuitos - subcorticales, ganglios basales, estriado y caudado los que ocasionarían la falta de regulación de la conducta, inhibición del control atencional, reducida capacidad de memoria de trabajo, inhibición conductual, incremento de impulsividad y sobreactividad motora, estos últimos causados en los circuitos de los neurotransmisores de la dopamina y noradrenalina (Cardo y Servera 2008; Portellano 2000).

Según Muñoz 2008 citado Hidalgo y Sánchez, otros factores relacionados con el origen del TDAH serían los factores ambientales. A pesar que no existen evidencias científicas suficientes acerca de la relación directa de causa efecto de la influencia de estos, como son la familia, la escuela y el entorno social a que está expuesto el sujeto. Estos factores agravan su situación siendo su pronóstico menos favorable si no se interviene adecuadamente y de forma oportuna (2014: 610).

Además, otros factores implicados en las causas del TDAH serían las dificultades prenatales, y postnatal, tales como consumo de alcohol, tabaco o drogas, bajo peso al nacer, retraso en la maduración neurológica o una lesión cerebral (Ayala, Vega y López 2013; Barragán- Pérez, De la Peña-Olivera, Ortiz, Ruiz, Hernández, Palacios y Suárez 2007).

2.2.2.4 Sintomatología del TDAH

El TDAH es uno de los trastorno más frecuente en la infancia, inicialmente se pensaba que este trastorno disminuía en la adolescencia y desaparecía en la adultez; sin embargo esto no es así, el “50% de los casos de niños con TDAH siguen manifestándose en la edad adulta, presentando un síndrome residual en el que predominan más los trastornos caracteriales y de conducta que los disatencionales” (Portellano 2008: 146).

Los síntomas pueden ser primarios o secundarios. En relación a los síntomas primarios se considera la triada, desatención, impulsividad e hiperactividad; siendo la desatención la que tiene mayor prevalencia a diferencia de la impulsividad e hiperactividad cuyo mayor predominio es mayor en los varones que en las mujeres con TDAH. Estos síntomas primarios pueden estar acompañados o coexistir con otras dificultades como la coordinación motora en los primeros años de la vida del sujeto, luego suelen presentar problemas en su aprendizaje manifestándose cuando el niño inicia su etapa escolar. Cabe resaltar que estos síntomas, especialmente la hiperactividad e impulsividad pueden disminuir significativamente en la adolescencia o edad adulta, prevaleciendo la desatención (Montoya y Herrera 2014; Barragán- Pérez, De la Peña-Olivera y Palacios 2010; Portellano 2008).

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad frecuentemente es comórbide con las dificultades específicas del aprendizaje, afectando

significativamente en uno o más procesos de la lectura, escritura y en los aprendizajes matemáticos (Mejía y Varela 2015:132-135).

2.2.3 Autorregulación del Aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje es un constructo estudiado en diversas investigaciones debido a la importancia que tiene en el ámbito académico, pues permite a los estudiantes conocer y aplicar reflexivamente diferentes estrategias hacia el logro de sus objetivos. De tal forma, que el estudiante sea capaz de transferir y adaptar dichos aprendizajes a otros contextos, afrontando los constantes cambios que exige un mundo globalizado (Lamas 2008; Panadero y Alonso - Tapia 2014; Vives , Durán, Varela, y Fortoul 2013).

2.2.3.1 Conceptualización

La autorregulación del aprendizaje es un proceso necesario en el modelo educativo que se espera en este siglo XXI, donde la capacidad de aprender a aprender es fundamental para un aprendizaje autónomo y regulado (Delors 1996: 34).

Este modelo educativo es producto de la influencia de la sociedad, familia y escuela, donde el maestro cumple el rol de agente mediador desarrollando en los estudiantes la capacidad de autorregular su aprendizaje. Por ello es necesario la

toma de conciencia del sujeto, pues su esfuerzo, motivación, comportamiento y cognición lo conducirá a alcanzar la meta (Rosario, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Nuñez, Fuentes y Gaeta 2014; Martín - Cuadro 2011; Lamas 2008).

Según Panadero y Alonso – Tapia, existen diferentes teorías relacionadas a la autorregulación del aprendizaje que intentan explicar el origen, la definición, características y la forma de desarrollar la competencia autorregulatoria en los estudiantes, siendo las principales la teoría fenomenológica, la de procesamiento de la información, la socio cognitiva, la volición, la vygotskiana y la constructiva (2014: 12 - 15).

Para Lucero, la autorregulación del aprendizaje basada en la teoría fenomenológica, se relaciona con el autocontrol de las emociones, la conducta y la cognición; aspectos importantes dentro del autoconcepto, los cuales le permiten al sujeto el logro de las competencias académicas (2015: 88-94).

Por otro lado, la teoría del procesamiento de la información sustenta que la autorregulación del aprendizaje está asociada al uso de recursos cognitivos, los cuales contribuyen a un adecuado procesamiento de la información; sin embargo, el factor motivacional no se considera relevante en este modelo. Dichas estrategias deben ser modeladas no sólo en la aplicación de la técnica, sino en la utilidad de las mismas (Torrano y González 2004; Valle, Barca, González y Núñez 1999).

A diferencia de la teoría anteriormente mencionada, Arana y Sanfeliu, mencionan que la teoría de la volición considera como clave la motivación y control de la conducta para la realización efectiva de la tarea, interviniendo la metacognición, el lenguaje interno y los intereses propios del sujeto hacia el logro de la meta (1994: 427 - 428).

La autorregulación del aprendizaje según la teoría Vigotskiana considera la interacción social y la presencia de un mediador como factores determinantes, no solo en el desarrollo de los procesos cognitivos sino en la autorregulación del comportamiento, que requiere del desarrollo de un lenguaje interno, además de la participación activa y consciente del sujeto en su proceso de aprendizaje (Panadero y Alonso Tapia 2014 ; Álvarez 2009).

La autorregulación del aprendizaje basada en la teoría constructivista, refiere que, el logro del aprendizaje es producto de la motivación y de los procesos internos que realiza el sujeto que aunados a la mediación del entorno le permite dar respuesta a los conflictos cognitivos generando nuevas construcciones en sus esquemas mentales favoreciendo su autoaprendizaje (Álvarez 2009; Panadero y Alonso -Tapia 2014).

Por último, la teoría socio cognitiva, considera la motivación, cognición, conducta, volición y estrategias como factores necesarios y que interactúan entre sí para lograr un aprendizaje autorregulado permitiendo al estudiante ajustar sus acciones, dirigiendo sus objetivos con el fin de alcanzar la meta . Es decir, esta

teoría es la suma de las anteriormente descritas, pues intenta explicar cómo el estudiante relaciona estos factores que acompañados de la mediación del contexto facilitan el desarrollo de la autorregulación (Panadero y Tapia 2014; Salmeron y Gutierrez - Braojos 2012; Núñez, Solano y González - Pienda 2006).

Todas estas teorías coinciden que para desarrollar el aprendizaje autorregulado se requiere de la motivación, conducta y cognición, aspectos considerados por Zimmerman en su tríada del aprendizaje (Gibelli 2013; Panadero y Tapia 2014; Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Nuñez, Fuentes y Gaeta 2014).

Para Zimmerman el aprendizaje autorregulado es un proceso donde el resultado de la interacción entre la cognición, conducta y afecto conlleva al objetivo deseado (Peñalosa, Landa y Vega 2006; Valle, Rodríguez, Nuñez, Cabanach, González – Pienda y Rosário 2010).

Rosário citado en Núñez, Solano y González - Pienda define a la autorregulación del aprendizaje como el proceso activo realizado por los estudiantes para monitorear, regular y controlar los procesos cognitivos que junto con la motivación y el comportamiento, les permite desarrollar una actitud positiva hacia el logro del aprendizaje autónomo (2006: 140).

Para Pintrich la autorregulación es un proceso activo, cíclico, no lineal donde el estudiante desarrolla la capacidad de supervisar, regular y controlar la

cognición, motivación, comportamiento y contexto hacia la meta que espera alcanzar (Gaeta 2006; Gibelli 2013; Torrano y González 2004).

El modelo de autorregulación de Pintrich utilizado como base teórica en nuestra investigación y en diversas investigaciones realizadas en el campo universitario, sostiene que dentro de cada una de estas dimensiones: cognitiva, conductual, motivacional/ afectiva y contextual existen procesos y subprocesos que conllevan al establecimiento de la meta (Lama 2008; Núñez, Solano y González - Pienda 2006; Torrano y González 2004). Estas dimensiones serán explicadas en el siguiente apartado.

2.2.3.2 Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje según el modelo de Pintrich.

En la actualidad, se entiende como autorregulación del aprendizaje al proceso activo, metacognitivo, constructivo, significativo, mediado y auto – regulado como lo sostiene Pintrich quien incluye por primera vez la influencia del área contextual en el aprendizaje en el marco de la teoría sociocognitiva (Lama 2008; Torrano y Gonzáles 2004).

El modelo teórico de la autorregulación del aprendizaje de Pintrich propone cuatro fases: planificación, autoobservación, control y evaluación. Cada una de ellas considera a su vez cuatro áreas: cognitiva, motivacional/afectiva, comportamental y contextual (Lama 2008; Torrano y Gonzáles 2004).

-La primera fase, planificación, considera el establecimiento de la meta a alcanzar, activación del conocimiento previo y del conocimiento metacognitivo que le permitirá darse cuenta de la dificultad de la tarea y forma de abordarla, motivando y seleccionando los recursos, planificando el tiempo y esfuerzo necesario para lograr el objetivo, así como la percepción que tiene ante la tarea y el contexto de clase.

- En la fase de autoobservación se hace referencia a la toma de conciencia por parte de los estudiantes en relación a sus propios procesos de cognición, motivación/ afecto, comportamiento, uso del tiempo y el esfuerzo que realizan en la ejecución de la tarea considerando su condición y el contexto.

- En la fase de control / regulación se pone de manifiesto el uso de estrategia cognitivas y metacognitivas, es decir, ser consciente de las dificultades y facilidades que enfrentan los estudiantes en la realización de las diferentes tareas relacionadas a los mecanismos cognitivos, motivacionales/afectivos, conductuales y contextuales para alcanzar los propósitos planteados. Tomando en cuenta el esfuerzo, la regulación del tiempo, la complejidad de la tarea y el contexto del aula.

- En la fase de evaluación se evidencia el análisis que el estudiante realiza mediante la reflexión de su propio aprendizaje, considera los juicios y valoraciones que los alumnos realizan sobre sus actividades académicas, comparándolas con criterios establecidos por ellos o por los profesores. Así

mismo, se toma en cuenta las atribuciones que realizan los estudiantes sobre las causas de sus éxitos o fracasos en la realización de las tareas, su comportamiento y el ambiente de clase (Aguilar y Hernández 2010; Torrano y González 2004).

Por lo tanto, estas fases de la autorregulación del aprendizaje propuesta por Pintrich, no son lineales ni jerárquicas, sino que interactúan en un proceso cíclico cuyo objetivo es desarrollar en el estudiante la capacidad de controlar su propio aprendizaje, el cual está influenciado por el contexto que le permite desarrollar y/o potenciar las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Por ello, es necesario la enseñanza de estrategias de autorregulación a través de experiencias para favorecer los cambios en la estructura mental de los estudiantes, aprovechando la neuroplasticidad cerebral, que posibilita la modificación de nuestro cerebro, actuando de forma compensatoria en aquellos estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje, quienes presentan algunas alteraciones en los procesos cognitivos como planificación, inhibición, autocontrol, regulación de la conducta, metacognición, control atencional y emocional, entre otros, viéndose afectado su rendimiento tanto en el ámbito educativo como social (García 2012; Soprano 2009; Torrano y González 2004).

2.2.4 Lectura

La lectura es una herramienta básica en el aprendizaje que permite a la persona seguir ampliando sus conocimientos durante toda su vida, sostiene Delors, por este motivo se hace necesario un buen nivel de comprensión, convirtiéndose en uno los principales retos en todos los sistemas educativos del mundo (1996:19)

La lectura exige la construcción de significados producto de la interacción de los conocimientos previos, experiencias y conocimientos lingüísticos brindados por el texto y el contexto, que además requiere de procesos de autorregulación, permitiendo al estudiante ser consciente del proceso que realiza cuando lee (Alegre 2009; Oliveras y Sanmartí 2009; Solé 2003; Pinzás 2003).

Por ello es importante, el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que conlleven a una adecuada comprensión del texto, así como de los procesos autorregulatorios necesarios en la educación de este siglo, pues se requiere de estudiantes capaces de alcanzar una comprensión crítica y valorativa del texto, así como ser autónomos en su aprendizaje (Oliveras y Sanmartí 2009; Solé 2003).

2.2.4.1 Definición de lectura

Solé define que leer es comprender, resultado de la construcción de significados, lo cual implica la activación de sus conocimientos previos,

exigiendo un esfuerzo cognitivo, conocimiento de estrategias y motivación (2003: 17-27).

Pinzás concibe la lectura como un proceso constructivo, interactivo, estratégico, metacognitivo y de interacción de componentes autorreguladores sobre los procesos superiores que intervienen en la lectura, para llegar a la comprensión literal basada en la información de las variadas proposiciones del texto y de la comprensión inferencial basada en la literal y en las relaciones implícitas que el lector realiza mientras lee, permitiéndole llegar a la micro y macro estructura del texto, con la finalidad de utilizar y aplicar la información en otras situaciones (2003: 39).

Para Cuetos la lectura es un proceso complejo que vas más allá de la decodificación de signos gráficos y del reconocimiento de la palabra; sino que la define en un sentido amplio, donde los procesos sintácticos y semánticos permiten la extracción del significado del texto (2005: 15 - 18).

Por lo tanto, la lectura es un proceso complejo, interactivo, constructivo, afectivo y metacognitivo resultado de la interacción del texto y del sujeto; que implica procesos de bajo nivel como perceptivos y léxicos y de alto nivel como el sintáctico y semántico que están relacionados entre sí.

2.2.4.2 Procesos psicológicos implicados en la lectura

Los avances tecnológicos en el ámbito de la neuropsicología nos han permitido registrar qué operaciones mentales están presentes para realizar una lectura eficiente. Es así que investigadores como Cuetos distingue cuatro procesos relacionados al aprendizaje de la lectura: proceso perceptivo, léxico, sintáctico y semántico durante el desarrollo del proceso lector, es decir, cuando el estudiante está consolidando y automatizando la lectura; a diferencia de cuando se utiliza la lectura como medio de aprendizaje de otros contenidos como suele ocurrir en el nivel de 5° y 6° de primaria y 1°, 2°, 3° y 4° de secundaria, donde Cuetos no incluye los procesos perceptivos porque en estas edades es menos frecuente que los estudiantes presenten problemas en el reconocimiento de las letras, por este motivo solo se considera los procesos léxicos, sintácticos, semánticos, permitiendo el fácil acceso al significado y a la extracción de la información requerida para la comprensión del texto (1999: 7).

Estos procesos son módulos separados y cumplen una función específica:

- El proceso perceptivo: Es la capacidad para reconocer, interpretar y memorizar los estímulos visuales a través de los movimientos sacádicos y fijaciones, permitiendo el almacenamiento de estos códigos en la memoria sensorial para luego pasarla a la memoria a corto plazo o memoria visual (Alegre 2009; Cuetos 2005; Velarde, Canales, Meléndez y Lingán 2010).

- El proceso léxico: Es definido como el reconocimiento de la palabra; a través de una ruta léxica y una ruta fonológica, que permiten el acceso al léxico y al sistema semántico, favoreciendo la comprensión (Alegre 2009; Cuetos 2005).

- El proceso sintáctico: Considerado como un proceso superior en la lectura, es el encargado de relacionar las palabras para la construcción y comprensión adecuada de una oración; constituyéndose como un factor importante dentro de la comprensión de un texto (Alegre 2009; Cuetos 2005; Velarde, Canales, Meléndez y Lingán 2010).

- El proceso semántico: Es también uno de los procesos superiores que intervienen en la comprensión de la lectura, que junto con el proceso sintáctico permiten el análisis de la información semántica de oraciones y textos a través de dos operaciones. La primera, la extracción del significado, referida a la operación mental que se realiza para construir la representación de la oración o textos mediante la elaboración de redes semánticas que conlleven al lector a formar sus propias proposiciones. La segunda, corresponde a la integración del significado en los conocimientos del lector, operación mental realizada al integrar la nueva información con los conocimientos previos, construyendo nuevos aprendizajes y formando esquemas mentales que facilitan la comprensión de textos y realización de inferencias las cuales serán almacenadas en su memoria a

largo plazo (Alegre 2009; Cuetos 2005; Velarde, Canales, Meléndez y Lingán 2010).

2.3 Definición de términos básicos

- Dificultades específicas de aprendizaje.- Se define como una dificultad específica que se presenta en uno o más aprendizajes escolares, cuyo rendimiento es menor a lo esperado de acuerdo a su edad y grado académico, debe persistir en el tiempo a pesar de la intervención especializada. No debe presentarse ningún déficit sensorial, emocional severo ni neurológico conocido, así como un CI superior a 80 (Defior 2015).

- Trastorno de déficit de atención con hiperactividad: Es un trastorno neurológico cuyo origen es multicausal, puede ser originado por factores hereditarios y ambientales, que se caracterizan a por un déficit en la atención, impulsividad e hiperactividad. Se presenta en la primera infancia, su prevalencia es en el sexo masculino y acompaña al sujeto por toda su vida. Este trastorno incrementa la posibilidad de padecer dificultades en el aprendizaje, conductuales y emocionales que impactan en su vida personal, en la escuela, y en su vida laboral (Artigas – Pallarés 2009; De la Peña Olvera, Palacios Ortiz, y Barragán Pérez 2010).

Autorregulación del aprendizaje: Se define la autorregulación del aprendizaje como un proceso activo, constructivo, cíclico y no lineal donde el estudiante

regula su propio aprendizaje vigilando, supervisando y controlando sus procesos cognitivos, motivacionales y ambientales hacia la toma de decisiones y acciones sistematizadas que le permitan alcanzar la meta (Bahamón y Gónzales 2015; Torrano y Gonzáles 2004).

Proceso semántico de la lectura: Se define como uno de los procesos superiores que intervienen en la comprensión de la lectura, que junto con el proceso sintáctico permiten el análisis de la información semántica de oraciones y textos a través de dos operaciones, la extracción del significado y su integración de estos en los conocimientos del lector (Alegre 2009; Cuetos 2005).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1º a 4º de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.

2.4.2 Hipótesis específicas

H₁ Existe una relación directa entre la autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH de 1º a 4º de secundaria.

H₂ Existe una relación directa entre la autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH de 1º a 4º de secundaria.

H₃ Existe una relación directa entre la autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la estructura de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH de 1º a 4º de secundaria.

H₄ Existe una relación directa entre la autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la estructura de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH de 1º a 4º de secundaria.

H₅ Existen diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1º a 4º de secundaria.

H₆ Existen diferencias significativas en los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1º a 4º de secundaria.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

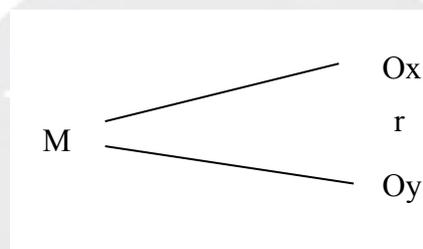
3.1 . Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo no experimental descriptiva Hernández, Fernández y Baptista porque se busca determinar y explicar la relación que existe entre las variables autorregulación del aprendizaje y procesos semánticos

de la lectura en una población de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH (2010: 118 – 136).

Según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista, la presente investigación corresponde al diseño correlacional, porque pretende vincular si existe una relación o no entre las variables de interés en una misma muestra de estudio (2010: 118 – 169).

El esquema para este diseño es el siguiente:



Donde:

M = Muestra

X, Y = Variables de estudio (X = Autorregulación; Y = Procesos Semánticos)

O = Cuestionario y prueba en relación a las variables de estudio

r = Notación estadística de la correlación

3.2 . Población y muestra

La población estuvo conformada por 60 estudiantes de 1° a 4° de secundaria con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH que cursan estudios en el colegio especializado.

Se utilizó el tipo de muestreo no probabilístico e intencional, pues se seleccionó a los sujetos que cumplan con los criterios de inclusión considerados para el estudio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista 2010: 172 - 194).

El tamaño de la muestra es de 60 estudiantes de 1° a 4° grado de secundaria que presentan dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH, excluyendo de la muestra a los estudiantes que no presenten estos diagnósticos.

Los sujetos fueron repartidos en dos grupos, estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH y estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH.

Grupo	N° de sujetos	Porcentajes
Estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH de 1° a 4° de secundaria	39	65%
Estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH de 1° a 4° de secundaria	21	35%
TOTAL	60	100%

3.3 . Definición y operacionalización de variables

Variables: Autorregulación del aprendizaje

Definición conceptual: Capacidad del estudiante para establecer la planificación, autoobservación, control y evaluación de su proceso de aprendizaje que se enmarcan dentro de cuatro áreas: cognitiva, motivacional, comportamental y contextual Pintrich 2000 (citado por Torrano y González 2004: 4).

Definición operacional: Obtención del puntaje global directo del cuestionario y de las puntuaciones parciales de las dimensiones: planificación, autoobservación, control y evaluación.

Variable	Dimensiones	Subdimensiones	Ítems
Autorregulación del aprendizaje	Planificación	Cognitiva	1. 57. 4. 5.
		Motivacional/ afectiva	28. 30. 6. 7.
		Comportamental	8. 15. 16. 17. 24.
		Contextual	39. 40. 9. 18.
	Autoobservación	Cognitiva	19. 26. 12. 20.
		Motivacional/ afectiva	21. 50. 51. 14.
		Comportamental	22. 23. 25. 43.
		Contextual	13. 27. 31. 2.
	Control/ regulación	Cognitiva	32. 35. 36.
		Motivacional/ afectiva	37. 38. 10.
		Comportamental	11. 41. 42.
		Contextual	3. 44. 45.
	Evaluación	Cognitiva	46. 47. 48.
		Motivacional/ afectiva	49. 29. 33.
		Comportamental	52. 53. 54.
		Contextual	55. 56. 34.

Variable: Proceso semántico de la lectura

- Comprensión de textos

Definición conceptual: Capacidad del lector para extraer el mensaje de textos expositivos con preguntas literales e inferenciales (Ramos y Cuetos 1999: 11).

Definición operacional: Obtención del número de aciertos (puntaje directo) de la prueba de comprensión de textos.

- Estructura de un texto

Definición conceptual: Capacidad del lector para leer un texto expositivo y realizar un esquema sobre el mismo (Ramos y Cuetos 1999: 11).

Definición operacional: Obtención del número de aciertos (puntaje directo) de la prueba de estructura de un texto.

Variable	Dimensión
Procesos semánticos de la lectura	Comprensión de textos Estructura de texto

3.4 . Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos

3.4.1. Técnicas

Las técnicas para la recolección de datos que se utilizaron en esta investigación son:

- Técnicas psicométrica, dado que se utilizó pruebas estandarizadas y escalas.

- Análisis de documentos, en la medida que se analizó los informes neurológicos, psicológicos y los perfiles de niveles de aprendizaje.

3.4.2. Instrumento

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó el:

- Cuestionario de autorregulación del aprendizaje, basado en el modelo de Pintrich (Barrera, Marchinares y Villalobos 2016).

Este cuestionario fue elaborado por las investigadoras, cumpliendo las propiedades psicométricas del mismo.

Nombre	Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje
Autores	Ana Magaly Barrera , Ana María Marchinares, Karla Villalobos (Perú, 2016)
Aplicación	Individual o colectiva.
Ámbito de aplicación	Estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con/sin TDAH de 1°,2°,3° y 4° de Secundaria.
Duración	30 – 45 minutos aproximadamente.

Propósito Evaluar e identificar el nivel de la autorregulación del aprendizaje a través de cuatro dimensiones en los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con/sin TDAH de 1°, 2°, 3° y 4° de Secundaria.

Las dimensiones que evalúa el cuestionario mediante 57 ítems son:

Dimensiones	Ítems
Planificación	17
Autoobservación	16
Control/ regulación	12
Evaluación	12
Total	57

Finalidad Que a partir del diagnóstico de la evaluación se tome acciones para desarrollar y/o modificar las estrategias que aplican los estudiantes en su aprendizaje, con el objetivo de orientarlos hacia una mejor autorregulación de su aprendizaje.

Puntuación El cuestionario consta de 57 ítems, cada uno de estos tiene uno de cuatro valores posibles 1, 2, 3 o 4 puntos siendo el puntaje máximo de 228 puntos.

Asimismo tiene puntajes parciales por dimensiones. El puntaje parcial máximo para la dimensión de Planificación es 68, en la dimensión de Autoobservación es 64 puntos, en las dimensiones de Control/Regulación y Evaluación el puntaje parcial máximo es 48 puntos en cada una de ellas.

Materiales Manual, cuestionario, lápiz, cronómetro y hoja de registro de respuestas.

Confiabilidad

La confiabilidad de la prueba de Autorregulación del aprendizaje se obtuvo analizando cada uno de los ítems y dimensiones mediante el coeficiente de alfa de Cronbach cuya consistencia interna obtuvo un valor de .918 por lo que se asume que tiene un excelente nivel de consistencia interna, por lo cual los resultados obtenidos serían confiables.

Validez

Con respecto a la validez de contenido considerando el criterio de jueces expertos por el método de calificación de ítems de la prueba de Autorregulación del aprendizaje, se obtuvo que 42 de los 57 ítems poseen adecuados niveles de validez y son significativos al .05.

Batería de evaluación de los procesos lectores. PROLEC – SE (Ramos y Cuetos 1999).

Nombre	Batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria
Autores	José Luis Ramos Sánchez y Fernando Cuetos Vega
Aplicación	Individual o parcialmente colectiva.
Ámbito de Aplicación	5º y 6º de educación primaria, 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O
Duración	60 minutos aproximadamente.
Finalidad	Evalúa los principales procesos implicados en la lectura: léxicos, sintácticos y semánticos.
Baremación	Baremos en puntuaciones centiles para cada prueba y para el conjunto de la batería.
Materiales	Manual, cuadernillo y hoja de anotación.
Confiabilidad	

Uno de los procedimientos estadísticos más utilizados para calcular la fiabilidad de un test es el Coeficiente alfa de Cronbach. Este coeficiente indica el grado en que covarían los ítems del test, por lo que es un indicador de su consistencia interna (Muñiz 2010: 57 - 66). Mediante el programa “Reliability”

del paquete estadístico SPSS6.01 se obtuvo un valor alfa igual a 0,8496. Así que podemos considerar que la batería es altamente fiable.

Validez

Puesto que es la primera prueba que se hace en castellano destinada a evaluar los procesos cognitivos que intervienen en la lectura de los alumnos de 5º, 6º y educación secundaria obligatoria, se utilizó como criterio externo la opinión de los profesores solicitándoles que puntuasen a cada alumno según “su capacidad lectora en una escala de 0 a 10”. No se les indicó qué aspecto lector, simplemente que puntuasen su capacidad lectora. Estas puntuaciones se correlacionaron con las obtenidas en cada una de las pruebas y con la puntuación total de cada alumno. Todas son significativas a un nivel de 0.0001. La variable que obtiene la más alta correlación es la puntuación total, obtenida por la suma de las puntuaciones de todas las tareas, excepto las de velocidad.

3.5 . Procedimiento para la recolección de datos

Una vez determinada la muestra del estudio, se realizó el siguiente procedimiento:

- En un primer momento se validó el cuestionario de autorregulación del aprendizaje con 7 jueces expertos.
- En un segundo momento se tramitaron los permisos correspondientes para la aplicación del cuestionario en el colegio especializado.

- Luego se administró el cuestionario a los sujetos de estudio, así como la prueba PROLEC – SE
- A continuación se elaboró la base de datos la cual se analizó teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis de estudio.

3.6. Análisis de datos

En el análisis de los resultados del cuestionario aplicado a la muestra, se utilizó el programa estadístico SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales).

Para el análisis se consideró dos etapas, en la primera, se utilizó la estadística descriptiva que permitió hallar las medias y desviaciones estándar obtenidas en ambas pruebas. Se comprobó si los datos presentan una distribución normal, utilizando para ello la prueba de Kolmogorov-Smirnov (*KS-Z*), concluyendo que se debía considerar un diseño paramétrico.

En la segunda etapa referida al análisis inferencial de contrastación de hipótesis, se usó el coeficiente de correlación de Pearson para hallar la correlación entre las variables y, para obtener las diferencias entre las dos muestras estudiadas se utilizó la Prueba *t* de Student. Así mismo, para la presentación de los resultados se utilizó figuras y tablas.

Para hallar la confiabilidad del instrumento se usó el estadístico Alfa de Cronbach.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

En este capítulo se presentan los resultados y la discusión de los datos obtenidos en la investigación.

Propiedades psicométricas de la Escala de Autorregulación del Aprendizaje

Con respecto a la confiabilidad de la prueba se obtiene que todos los elementos de la prueba de Autorregulación del Aprendizaje un alfa de Cronbach de .918 por lo que se asume que tiene un excelente nivel de consistencia interna, por lo cual los resultados obtenidos serían confiables.

Tabla 4|
Análisis de la confiabilidad de todos los ítems

Ítems	M	DE	Corc.	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.Planificación	2.847	.9616	.472	.916
2.Planificación	2.492	.8585	.622	.915
3.Planificación	2.322	1.0076	.382	.915
4.Planificación	3.034	1.0165	.555	.916
5.Planificación	2.209	.7607	-.025	.920
6.Planificación	1.949	.9900	-.022	.921
7.Planificación	2.153	1.1419	.612	.915
8.Planificación	3.254	.7789	.333	.918
9.Planificación	2.780	1.0012	.618	.915
10.Planificación	2.797	.9428	.634	.915
11.Planificación	2.017	1.0906	.500	.916
12.Planificación	2.628	.9351	.653	.915
13.Planificación	3.051	.8793	.560	.916
14.Planificación	2.797	.7139	.394	.917
15.Planificación	2.153	.8869	.315	.918
16.Planificación	2.797	.8863	.372	.917
17.Planificación	2.051	.7751	-.271	.922
1.Autoobservación	3.000	.6948	.335	.918
2.Autoobservación	3.102	.7118	.296	.918
3.Autoobservación	2.898	.8241	.366	.917
4.Autoobservación	2.339	.9757	.533	.916
5.Autoobservación	2.983	.8807	.320	.918
6.Autoobservación	2.831	.9313	.403	.917

7.Autoobservación	2.814	.8402	.550	.916
8.Autoobservación	3.305	.8760	.459	.917
9.Autoobservación	2.763	.8777	.317	.918
10.Autoobservación	2.915	.7721	.686	.915
11.Autoobservación	2.864	.8191	.457	.917
12.Autoobservación	2.898	.9413	.374	.917
13.Autoobservación	3.085	.6769	.274	.918
14.Autoobservación	2.644	.9052	.416	.917
15.Autoobservación	2.356	.9052	.221	.919
16.Autoobservación	2.051	.7971	-.167	.921
1.Control	1.966	.9091	.602	.915
2.Control	2.678	.9549	.592	.915
3.Control	3.000	.8094	.494	.916
4.Control	2.949	.8184	.696	.915
5.Control	2.068	.9071	-.373	.923
6.Control	2.966	.8899	.443	.917
7.Control	2.356	.9784	.508	.916
8.Control	1.627	.7633	-.561	.924
9.Control	2.898	.7357	.594	.916
10.Control	2.627	.9631	.548	.916
11.Control	2.712	.8315	.519	.916
12.Control	3.000	.9285	.408	.917

1.Evaluación	2.576	.9685	.636	.915
2.Evaluación	2.729	.8676	.509	.916
3.Evaluación	2.339	.8632	.440	.917
4.Evaluación	2.644	.9052	.663	.915
5.Evaluación	1.864	.9369	-.290	.923
6.Evaluación	3.034	.9820	.508	.916
7.Evaluación	3.034	.8503	.638	.915
8.Evaluación	1.475	.6786	-.356	.922
9.Evaluación	2.949	.7751	.419	.917
10.Evaluación	2.305	1.0381	.533	.916
11.Evaluación	2.542	.8773	.529	.916
12.Evaluación	2.627	.7633	.457	.917

$\alpha = .918$

$N = 57$

Con respecto a la confiabilidad de la dimensión planificación de la prueba de autorregulación del aprendizaje se obtiene un alfa de Cronbach de .799 por lo que se asume que tiene un buen nivel de consistencia interna, por lo cual los resultados obtenidos serían confiables.

Tabla 5
Análisis de la confiabilidad de los ítems relacionados con la planificación
 Alfa de

Ítems	M	DE	sig.	Cronbach si se elimina el elemento
1 Planificación	2.833	.9596	.431	.786
2 Planificación	2.483	.8535	.522	.780
3 Planificación	2.333	1.0028	.494	.781
4 Planificación	3.017	1.0167	.628	.770
5 Planificación	2.183	.7700	.094	.805
6 Planificación	1.950	.9816	-.010	.816
7 Planificación	2.150	1.1323	.497	.780
8 Planificación	3.233	.7890	.297	.794
9 Planificación	2.783	.9931	.624	.771
10 Planificación	2.783	.9405	.661	.769
11 Planificación	2.000	1.0892	.496	.780
12 Planificación	2.533	.9291	.567	.776
13 Planificación	3.033	.8823	.540	.779
14 Planificación	2.817	.7247	.306	.794
15 Planificación	2.133	.8919	.235	.798
16 Planificación	2.783	.8847	.311	.794
17 Planificación	2.033	.7804	-.182	.820
$\alpha = .799$				
N = 17				

Con respecto a la confiabilidad de la dimensión autoobservación de la prueba de autorregulación del aprendizaje se obtiene un alfa de Cronbach de .762 por lo que se asume que tiene un buen nivel de consistencia interna, por lo cual los resultados obtenidos serían confiables.

Tabla 6*Análisis de la confiabilidad de los ítems relacionados con la autoobservación*

Ítems	M	DE	ítem.	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.Autoobservación	3.000	.6948	.431	.745
2.Autoobservación	3.102	.7118	.335	.752
3.Autoobservación	2.898	.8241	.247	.759
4.Autoobservación	2.339	.9757	.410	.745
5.Autoobservación	2.983	.8807	.411	.745
6.Autoobservación	2.831	.9313	.495	.737
7.Autoobservación	2.814	.8402	.598	.729
8.Autoobservación	3.305	.8760	.486	.738
9.Autoobservación	2.763	.8777	.431	.743
10.Autoobservación	2.915	.7721	.511	.738
11.Autoobservación	2.864	.8191	.337	.752
12.Autoobservación	2.898	.9413	.322	.754
13.Autoobservación	3.085	.6769	.443	.745
14.Autoobservación	2.644	.9052	.340	.752
15.Autoobservación	2.356	.9052	.248	.760
16.Autoobservación	2.051	.7971	-.284	.799

 $\alpha = .762$

N = 16

Con respecto a la confiabilidad de la dimensión control de la prueba de autorregulación del aprendizaje se obtiene un alfa de Cronbach de .678 por lo que se asume que tiene un nivel aceptable de consistencia interna, por lo cual los resultados obtenidos serían confiables.

Tabla 7
Análisis de la confiabilidad de los ítems relacionados con el control

Ítems	M	DE	Ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.Control	1.967	.9013	.601	.609
2.Control	2.667	.9508	.490	.627
3.Control	2.983	.8129	.373	.650
4.Control	2.967	.8227	.491	.631
5.Control	2.083	.9074	-.256	.743
6.Control	2.967	.8823	.584	.613
7.Control	2.350	.9712	.395	.644
8.Control	1.650	.7773	-.440	.753
9.Control	2.883	.7386	.399	.648
10.Control	2.633	.9561	.560	.614
11.Control	2.733	.8410	.448	.638
12.Control	2.983	.9296	.277	.665

$\alpha = .678$

$N = 12$

Con respecto a la confiabilidad de la dimensión evaluación de la prueba de autorregulación del aprendizaje se obtiene un alfa de Cronbach de .727 por lo que se asume que tiene un nivel aceptable de consistencia interna, por lo cual los resultados obtenidos serían confiables.

Tabla 8*Análisis de la confiabilidad de los ítems relacionados con la evaluación*

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	ítem	Alfa Cronbach	de si se elimina el elemento
1.Evaluación	2.583	.9618	.629	.669	
2.Evaluación	2.750	.8758	.433	.700	
3.Evaluación	2.333	.8570	.545	.685	
4.Evaluación	2.650	.8987	.665	.666	
5.Evaluación	1.850	.9356	-.360	.799	
6.Evaluación	3.017	.9828	.564	.679	
7.Evaluación	3.017	.8535	.617	.675	
8.Evaluación	1.467	.6756	-.420	.782	
9.Evaluación	2.950	.7686	.41	.704	
10.Evaluación	2.300	1.0301	.430	.699	
11.Evaluación	2.533	.8727	.524	.687	
12.Evaluación	2.633	.7584	.385	.707	

 $\alpha = .727$ $N = 12$

En la tabla 9 se puede apreciar que la validación de la prueba de Autorregulación del aprendizaje realizada por 7 jueces fue calificada mayoritariamente como muy buena, obteniendo un promedio de calificación de 80%.

Tabla 9*Aspectos de validación del instrumento*

INDICADORES	Deficiente		Regular		Bueno		Muy Bueno		Excelente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	CLARIDAD	-	-	-	-	4	57%	3	43%	-
OBJETIVIDAD	-	-	-	-	1	14%	5	71%	1	14%
ACTUALIDAD	-	-	-	-	-	-	5	71%	2	29%
ORGANIZACIÓN	-	-	-	-	-	-	4	57%	3	43%
SUFICIENCIA	-	-	1	14%	1	14%	4	57%	1	14%
INTENCIONALIDAD	-	-	-	-	2	29%	2	29%	1	14%
CONSISTENCIA	-	-	-	-	1	14%	2	29%	4	57%
COHERENCIA	-	-	-	-	2	29%	2	29%	3	43%
METODOLOGÍA	-	-	-	-	1	14%	3	43%	3	43%

N = 7

Promedio de valoración= 80%

Con respecto a la validez de contenido según el criterio de jueces por el método de calificación de ítems de la prueba de Autorregulación del aprendizaje se obtuvo que 42 de los 57 ítems poseen adecuados niveles de validez y son significativos al .05.

Tabla 10*Coefficientes V y H de Aiken para la prueba de Autorregulación del aprendizaje*

<i>Ítem</i>	<i>V</i>	<i>H</i>	<i>Ítem</i>	<i>V</i>	<i>H</i>
1	.80	.33	30	1.00*	1.00
2	.80	.33	31	1.00*	1.00
3	.60	.00	32	1.00*	1.00
4	1.00*	1.00	33	1.00*	1.00
5	1.00*	1.00	34	.80	.33
6	1.00*	1.00	35	1.00*	1.00
7	1.00*	1.00	36	1.00*	1.00
8	.80	.33	37	.80	.33
9	.80	.33	38	.80	.33
10	1.00*	1.00	39	.80	.33
11	.80	.33	40	1.00*	1.00
12	.60	.00	41	1.00*	1.00
13	1.00*	1.00	42	1.00*	1.00
14	1.00*	1.00	43	1.00*	1.00
15	1.00*	1.00	44	1.00*	1.00
16	1.00*	1.00	45	.80	.33
17	1.00*	1.00	46	1.00*	1.00
18	1.00*	1.00	47	1.00*	1.00
19	1.00*	1.00	48	1.00*	1.00

20	1.00*	1.00	49	1.00*	1.00
21	1.00*	1.00	50	1.00*	1.00
22	1.00*	1.00	51	1.00*	1.00
23	1.00*	1.00	52	1.00*	1.00
24	1.00*	1.00	53	.80	.33
25	1.00*	1.00	54	1.00*	1.00
26	1.00*	1.00	55	.60	.00
27	1.00*	1.00	56	1.00*	1.00
28	1.00*	1.00	57	.60	.00
29	1.00*	1.00			

* $p < .05$

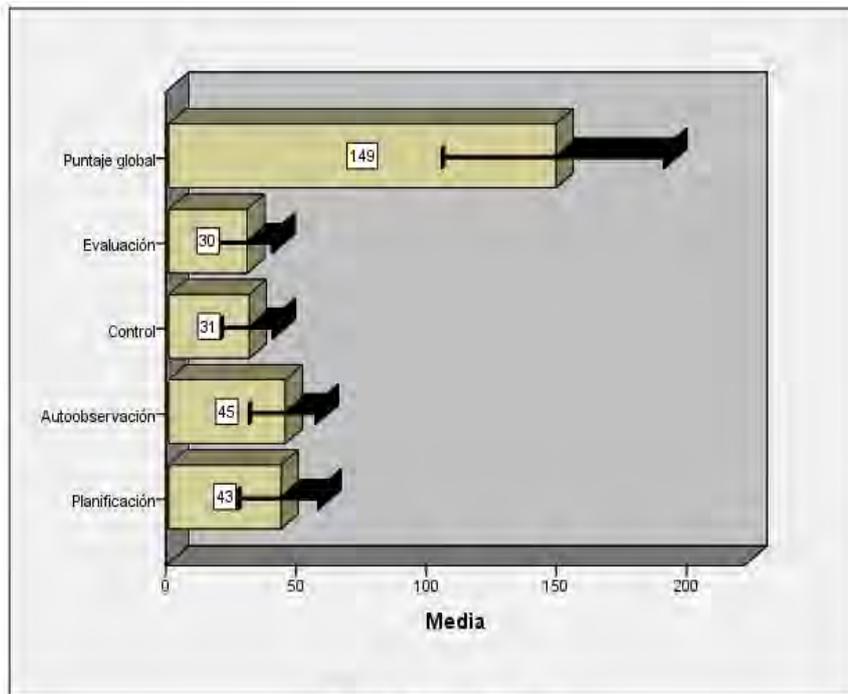
N jueces = 5

Análisis descriptivo

A continuación se presentan gráficamente la distribución de los puntajes de la muestra en cada una de las dimensiones de la Autorregulación del Aprendizaje:

Gráfico 1

Promedio de los puntajes según dimensión en Autorregulación del Aprendizaje (N = 60)

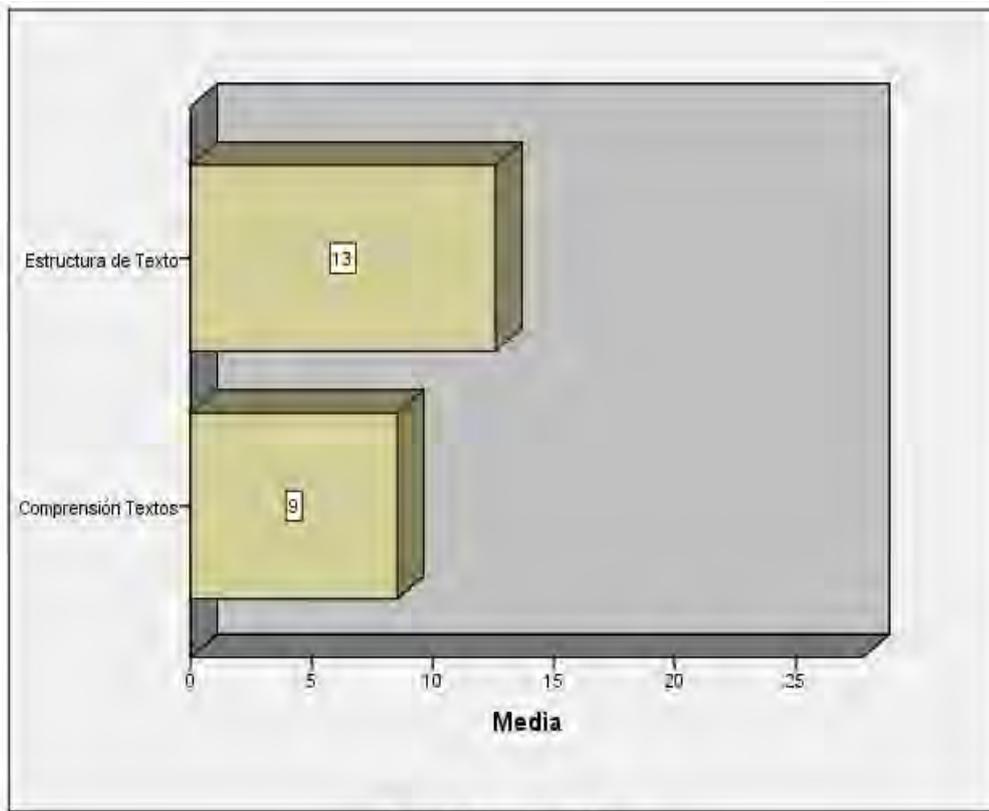


Barras de error: +/- 2 DT

Con respecto a los Procesos semánticos de la lectura la distribución de puntajes en la muestra según dimensión es la siguiente:

Gráfico2

Promedio de los puntaje según dimensión en Procesos semánticos de la lectura (N = 60)

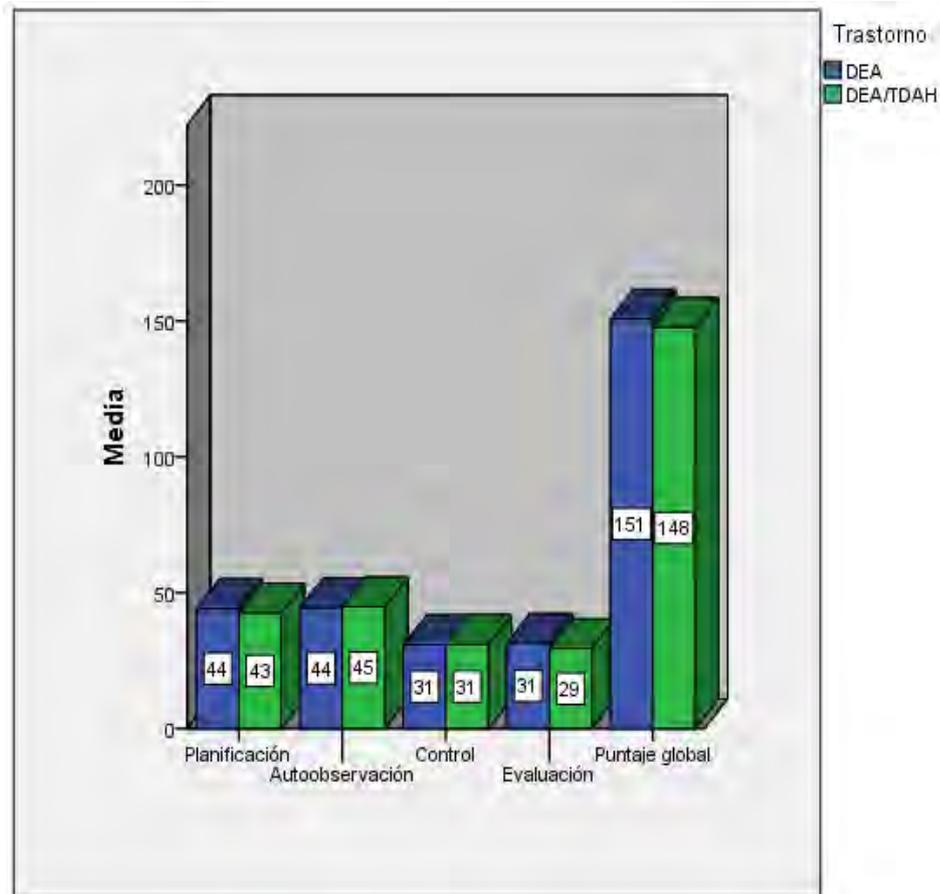


Barras de error: ± 2 DT

Según el diagnóstico, TEA con y sin TDAH, se presentan los promedios en las dimensiones de Autorregulación del Aprendizaje:

Gráfico 3

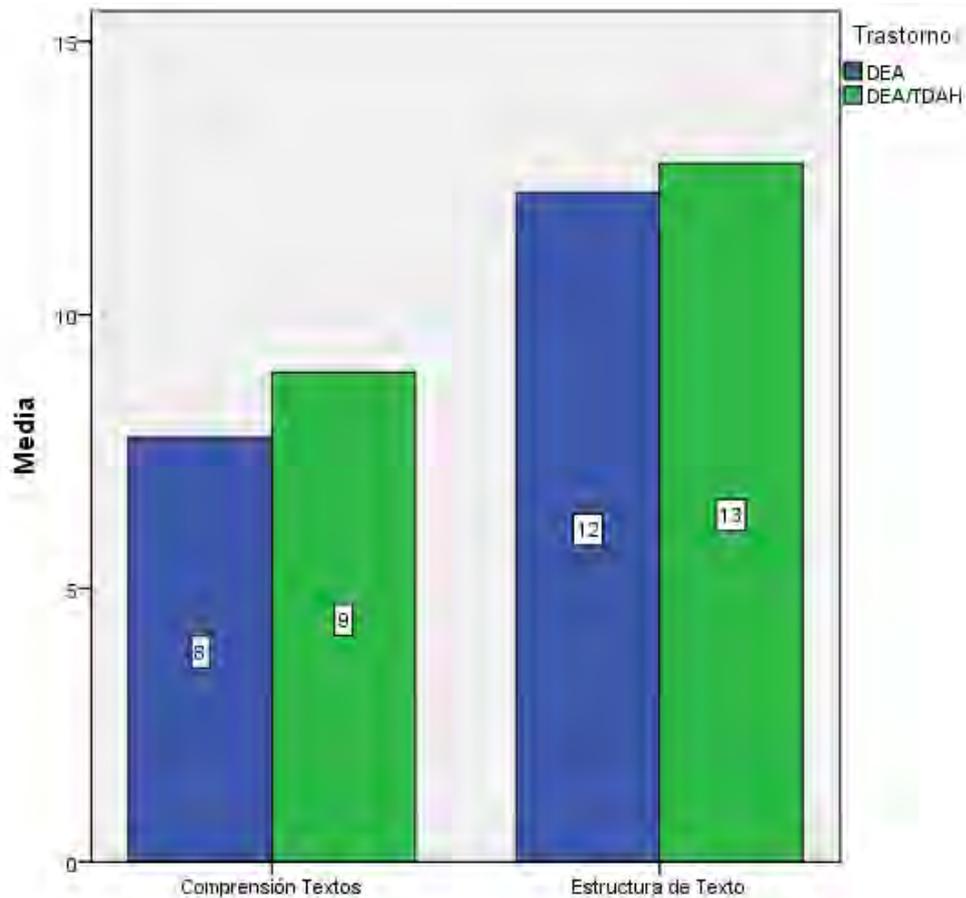
Promedio de los puntajes en las dimensiones de Autorregulación del Aprendizaje según diagnóstico (DEA con y sin TDAH)



Con respecto a los Procesos semánticos de la lectura según diagnóstico de los participantes del estudio se ha obtenido que:

Gráfico 4

Promedio de los puntajes en las dimensiones de los Procesos Semánticos de la Lectura según diagnóstico (DEA con y sin TDAH)



En el análisis del ajuste a la curva normal de la distribución de puntajes se ha obtenido que los niveles de significación en la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($KS-Z$) de todas las variables son mayores a .05 por lo que se asume que existe normalidad.

Tabla 11

Prueba de normalidad Z de Kolgomorov Smirnov para todas las variables

Estadístico	Autorregulación del Aprendizaje					Procesos semánticos de la lectura	
	Planificación	Autoobservación	Control	Evaluación	Puntaje global	Comprensión Textos	Estructura de Texto
<i>M</i>	43.083	44.667	30.867	30.083	148.700	8.533	12.583
<i>DE</i>	7.6564	6.4194	4.9385	5.2668	21.3337	3.8728	5.8752
KS-Z	.542	.627	.651	.484	.531	.682	1.125
<i>P</i>	.930	.827	.791	.973	.941	.740	.159

Contrastación de hipótesis

No se encuentra correlación estadísticamente significativa entre la Autorregulación del Aprendizaje y los Procesos semánticos de la lectura.

Tabla 12

Coefficientes de correlación entre las dimensiones de la Autorregulación del Aprendizaje y los Procesos Semánticos de la lectura en la muestra total

Variable	Dimensión	1	2	3	4	5	6	7
Autorregulación del aprendizaje	1. Planificación	-	.689**	.769**	.708**	.930**	-.108	-.032
	2. Autoobservación		-	.589**	.605**	.816**	.014	.139
	3. Control			-	.691**	.859**	-.154	-.020
	4. Evaluación				-	.844**	-.252	-.064
	5. Puntaje global					-	-.131	.017
Proceso semántico de la lectura	6. Comprensión Textos						-	.421**
	7. Estructura de Texto							-

** $p < .01$.

$N = 60$

No se encuentra correlación estadísticamente significativa entre la Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Comprensión de Textos de los evaluados con DEA sin TDHA.

Tabla 13

Correlación de Pearson entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Comprensión de Textos Con DEA sin TDHA

	Planificación	Autoobservación	Control	Evaluación	Comprensión Textos
Planificación	-	.598**	.616**	.562**	.032
Autoobservación	.598**	-	.471*	.700**	-.062
Control	.616**	.471*	-	.421	.295
Evaluación	.562**	.700**	.421	-	-.287
Comprensión Textos	.032	-.062	.295	-.287	-

** $p < .01$; * $p < .05$.

$N = 21$

No se encuentra correlación estadísticamente significativa entre Correlación entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Comprensión de Textos en los evaluados con DEA y TDAH.

Tabla 14

Correlación de Pearson entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Comprensión de Textos Con DEA y TDHA

	Planificación	Autoobservación	Control	Evaluación	Comprensión Textos
Planificación	-	.777**	.810**	.769**	-.185
Autoobservación	.777**	-	.629**	.647**	.036
Control	.810**	.629**	-	.806**	-.289
Evaluación	.769**	.647**	.806**	-	-.263
Comprensión Textos	-.185	.036	-.289	-.263	-

** $p < .01$.

$N = 39$

No se encuentra correlación estadísticamente significativa entre Correlación entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Estructura de Textos de los evaluados con DEA sin TDAH.

Tabla 15

Correlación de Pearson entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Estructura de Texto con DEA sin TDHA

	1	2	3	4	5
1. Planificación	-	.598**	.616**	.562**	.131
2. Autoobservación		-	.471*	.700**	.335
3. Control			-	.421	.062
4. Evaluación				-	-.004
5. Estructura de Texto					-

** $p < .01$; * $p < .05$

$N = 21$

No se encuentra correlación estadísticamente significativa entre Correlación, entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Estructura de Textos de los evaluados con DEA y TDAH.

Tabla 16

Correlación de Pearson entre Planificación, Autoobservación, Control, Evaluación y Estructura de Texto con DEA y TDHA

	1	2	3	4	5
1. Planificación	-	.777**	.810**	.769**	-.146
2. Autoobservación		-	.629**	.647**	.039
3. Control			-	.806**	-.072
4. Evaluación				-	-.145
5. Estructura de Texto					-

** $p < .01$

$N = 39$

Con respecto al test de Autorregulación del aprendizaje, se aprecia en la Tabla 17 que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los componentes de la prueba de autorregulación del aprendizaje respecto a la presencia o ausencia de TDAH. Del mismo modo se observa que la autorregulación general no presenta diferencias estadísticamente significativas, por lo que se rechaza la hipótesis.

Tabla 17

Prueba t de Student de las dimensiones de la Autorregulación del aprendizaje según presencia o ausencia de TDAH

	Diagnóstico	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Planificación	DEA	21	44.143	6.0522	.784	.436
	DEA/TDAH	39	42.513	8.4132		
Autoobservación	DEA	21	44.333	5.9694	-.293	.771
	DEA/TDAH	39	44.846	6.7182		
Control	DEA	21	30.810	4.3430	-.065	.948
	DEA/TDAH	39	30.897	5.2855		
Evaluación	DEA	21	31.429	4.2611	1.466	.148
	DEA/TDAH	39	29.359	5.6545		
Puntaje global	DEA	21	150.714	17.0122	.533	.596
	DEA/TDAH	39	147.615	23.4707		

Con respecto al test de Autorregulación del aprendizaje, se aprecia en la Tabla 18 que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los procesos semánticos de la lectura respecto a la presencia o ausencia de TDAH, por lo que se rechaza la hipótesis.

Tabla 18

Prueba t de Student de las dimensiones de los Procesos semánticos de la lectura según presencia o ausencia de TDAH

	Diagnóstico	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Comprensión Textos	DEA	21	7.762	2.7369	1.135	.261
	DEA/TDAH	39	8.949	4.3404		
Estructura de Texto	DEA	21	12.238	5.9406	-.331	.741
	DEA/TDAH	39	12.769	5.9092		

4.2 Discusión de resultados

Al analizar los resultados del presente trabajo de investigación en función a la pregunta si existe una relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1º a 4º de secundaria de un colegio especializado, observamos que al correlacionar las variables de autorregulación del aprendizaje con los procesos semánticos de la lectura, no existe una relación estadísticamente significativa, por lo tanto podemos afirmar que la hipótesis general planteada en la investigación es rechazada.

En concordancia con la investigación realizada por Klimenko, afirma que las dificultades presentadas en la autorregulación en los estudiantes con TDAH estarían relacionadas a las deficiencias en las funciones psicológicas superiores como esquemas cognitivos complejos que implicarían una falta de conocimientos, habilidades y estrategias, así como dificultades en la metacognición y una baja motivación intrínseca (2009: 1 – 10).

Asimismo, Salvador y Acle sostienen que en los procesos semánticos o comprensión de textos, intervienen múltiples procesos, como son la atención, motivación, conocimientos previos y uso de estrategias de aprendizaje que en el caso de la muestra estudiada también se encontraría afectada (2005: 881). Por lo tanto, se puede afirmar que tanto los estudiantes con DEA y con TDAH, además de sus dificultades específicas comparten alteraciones o retraso madurativo en la

corteza prefrontal, repercutiendo en la memoria de trabajo, planeación, organización, flexibilidad mental todas ellas relacionadas con las funciones ejecutivas (Carro y Durán 2013; Trujillo-Orrego, Ibáñez y Pineda 2012; Ramos-Loyo, Tacarena, Sánchez-Loyo, Matute, González- Garrido 2011).

En cuanto a la elaboración y validación de un cuestionario de autorregulación del aprendizaje basado en el modelo de Pintrich, se analizó las dos principales propiedades que debe tener un instrumento para la medición de la autorregulación del aprendizaje construido para una muestra específica y con fines de investigación; la validez y confiabilidad (Aliaga 2007: 94 - 107). En relación a la fiabilidad del cuestionario, estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, se ha encontrado un valor general de excelente confiabilidad ($\alpha = .918$). A nivel particular los coeficientes de fiabilidad mostraron unos valores de buen nivel, lo cual refiere que la consistencia de los ítems es aceptable, los mismos que según el análisis realizado por 7 jueces expertos alcanzan un excelente nivel de consistencia interna y validez de contenido. Sin embargo, no se puede determinar su validez predictiva debido al tamaño de la muestra que al ser reducida impide un mejor análisis.

Asimismo, se evidenció que los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de un colegio de enseñanza especializada se encuentran en proceso del desarrollo de las habilidades de autorregulación que guíen su aprendizaje, según se aprecia al analizar los resultados y compararlos con los puntajes globales del cuestionario, sin embargo, este resultado no

permitiría la predicción, al ser un cuestionario preliminar con fines de estudio para la investigación.

Estos resultados se deberían a la metodología empleada en el colegio Antares, un colegio pionero en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas, estas son impartidas a los alumnos a través de las diferentes asignaturas y programas como: Desarrollo de pensamiento, Técnica Cloze y Programa de cálculo mental. Cabe resaltar, que los estudiantes pertenecientes a la muestra cuentan como promedio 6 años de permanencia en el mencionado colegio.

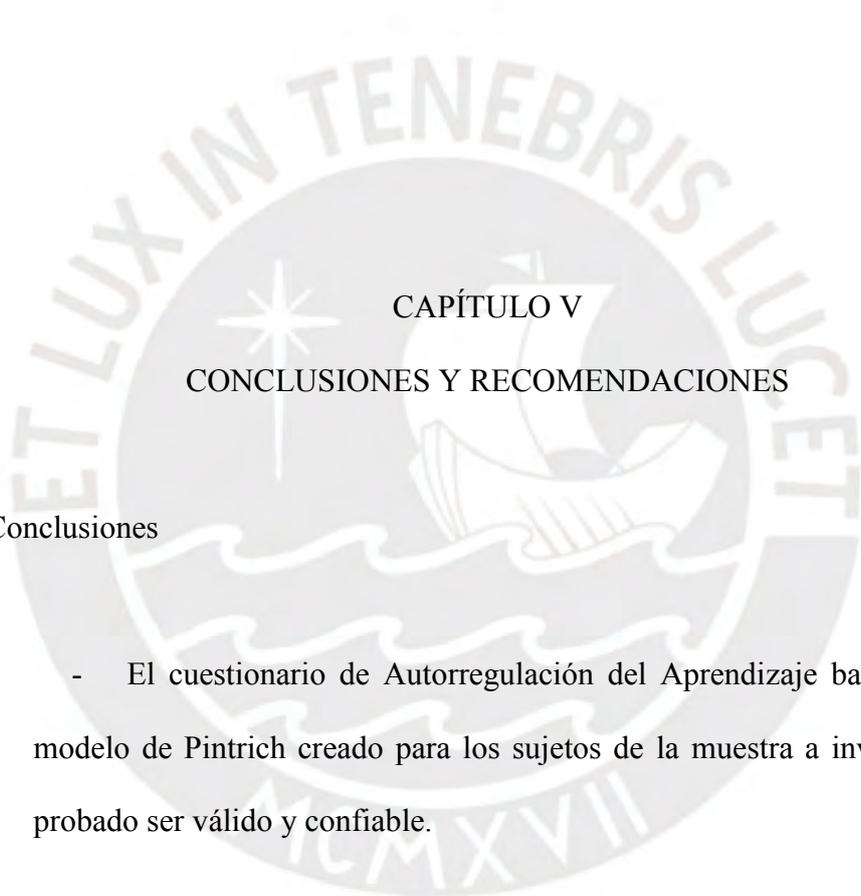
Kilmenko, sostiene que la inmersión de las estrategias cognitivas y metacognitivas dentro de los contenidos curriculares regularían a los estudiantes en la toma de consciencia de sus propios procesos de aprendizaje, del mismo modo que mejoran sus habilidades de autorregulación relacionadas con la planificación, control, autoobservación y evaluación; considerando que estos procesos se desarrollan mediante un entrenamiento explícito y en un tiempo determinado (2009: 1 – 10).

En cuanto al nivel de los procesos semánticos de la lectura que presentan los estudiantes con DEA con y sin TDAH se encontró que la media promedio del grupo se ubica en un nivel inferior. En el caso de los estudiantes con dificultades en la comprensión de textos y sin TDAH, los hallazgos podrían deberse a fallas en la memoria de trabajo, vocabulario reducido, dificultades en la comprensión

del lenguaje oral, atención y falta o escaso uso de estrategias lectoras (Carro 2013: 13 - 39). Además de las dificultades mencionadas, los sujetos investigados, presentan problemas en las funciones ejecutivas necesaria para la comprensión inferencial del texto. Por lo tanto, todas estas dificultades explican el bajo nivel que presentan ambos grupos, donde no se encontraron diferencias significativas.

Asimismo, los resultados de la presente investigación podría deberse a las limitaciones de la muestra, que al ser reducida impide un análisis mayor. En nuestra realidad es difícil encontrar con facilidad a sujetos que cumplan con los criterios de inclusión considerados en la selección de los sujetos de la investigación. A esta dificultad se suma el poco conocimiento de las DEA en los docentes a nivel nacional que dificultan su detección temprana. Por otro lado, los datos obtenidos no se pueden generalizar por ser una muestra muy reducida y específica.

Por ello, sería interesante que este primer análisis del presente trabajo constituya la base de otras investigaciones con grupos de estudiantes escolares con y sin dificultades de aprendizaje debido al impacto que tiene el desarrollo de las estrategias de autorregulación en el aprendizaje, convirtiéndose en un apoyo para que el estudiante alcance sus metas académicas. De ahí la necesidad de su enseñanza, como se sostienen en las investigaciones realizadas Álvarez, así como por Trías y Huertas, cuyos resultados evidencian que con entrenamiento pueden mejorarse, haciendo capaz al estudiantes de autorregular su aprendizaje y convertirse en un estudiante autónomo (Trías y Huertas 2009; Álvarez 2006).



CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- El cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje basado en el modelo de Pintrich creado para los sujetos de la muestra a investigar ha probado ser válido y confiable.
- No existe una relación estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin y con TDAH de 1° a 4° de colegio especializado en la enseñanza de estrategias de aprendizaje del distrito de Santiago de Surco.

- No existe una relación estadísticamente significativa entre la autorregulación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH.

- No existe una relación estadísticamente significativa entre la autorregulación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH.

- No existe una diferencia estadísticamente significativa entre la autorregulación y la estructura de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH.

- No existe una diferencia estadísticamente significativa entre la autorregulación y la estructura de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH.

- No existen diferencias estadísticamente significativas en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria.

5.2 Recomendaciones

Los resultados de esta investigación pretenden difundir la importancia de la enseñanza sistemática e intencional de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en alumnos con desarrollo típico y con mayor razón en aquella población estudiantil que presenta dificultades en su aprendizaje con la finalidad de formar estudiantes autónomos, flexibles a los cambios que exige la educación del siglo XXI y con éxito académico al ser capaces de autorregular, controlar y evaluar su comprensión de textos.

Por otro lado, se recomienda a futuros investigadores ampliar la investigación considerando una muestra representativa de diferentes colegios, ubicación geográfica para comparar los resultados encontrados en esta investigación, así como contar en nuestro medio con una prueba que mida el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de primero a cuarto de secundaria, con la finalidad de conocer el desarrollo de estas estrategias necesarias para un aprendizaje significativo y autónomo.

Asimismo, consideramos necesario contrastar los resultados obtenidos en el cuestionario de Autorregulación de aprendizaje con el rendimiento académico de los alumnos para comprobar la efectividad de la estrategia.

Por último, se espera haber contribuido al campo científico de la psicología y educación, al poseer información acerca de la relación no positiva que existe

entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en una población poco estudiada en nuestros medios y que se tiene mucho desconocimiento en el ámbito educativo de nuestro país.



REFERENCIAS

Bibliográficas:

ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA

2014 *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM - 5*. Chicago.

BOEKAERTS, Monique, Paul PINTRICH y Moshe ZEIDNER

2005 “Self-Regulation: An introductory Overview” “Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective”. *Handbook of Self-regulation*. California: Elsevier Academic Press, pp. 1 -39

CUETOS, Fernando

2005 “Procesos psicológicos que intervienen en la lectura”. *Psicología de la lectura*.

Madrid: CISSPRAXIS, S.A., pp. 21 – 51.

DEFIOR, Silvia, Francisca SERRANO y Nicolás GUTIÉRREZ

2015 “Definición de las dificultades de aprendizaje” “Etiología de las dificultades de aprendizaje”. *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, S.A., pp 31 - 49, 67 -79.

GARCÍA, Jesús y Daniel GONZÁLEZ

2001 “Concepto de dificultades de aprendizaje”. *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Editorial EOS. España, volumen 1, pp. 41-69.

GONZÁLEZ, María José

2012 “Diferentes explicaciones sobre las dificultades de aprendizaje”. *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide, pp. 57 - 92.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y María del Pilar BAPTISTA

2010 “*Metodología de la investigación*”. Quinta edición. México: Interamericana Editores.

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

MONOREO, Carles y otros

2000 “Las estrategias de aprendizaje”. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Octava edición. España: Editorial Graó, pp. 11 – 42.

PINZÁS, Juana

2003 “*La metacognición y la lectura*”. *Metacognición & Lectura*. Segunda edición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 66 – 99.

PORTELLANO, José Antonio

2008 “Bases conceptuales de la neuropsicología del desarrollo”. *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis, pp.13-27

RAMOS, José y Fernando CUETOS

1999 Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC – C. Madrid

SOPRANO, Ana

2009 “Atención y funciones ejecutivas”. *Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós, pp. 17 - 28

Electrónicas:

AGUILAR, Virginia y Carlos HERNÁNDEZ

2010 “*Modelo de autorregulación del aprendizaje en Educación Superior*”. Revista Ciencia. México, pp. 70 - 92. Consulta 18 de abril de 2016.

<http://ux.edu.mx/file/Investiga/Revistas/Revista%2010/ARTICULOMODULO.pdf>

ALEGRE, Alberto

2009 “*Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima*. Persona”, s/l, volumen 12, pp. 207 - 223. Consulta: 21 de mayo de 2016.

<http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>

2014 “*Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales*”. Propósitos y Representaciones. S/l, volumen 2, número 1, pp.79-120. Consulta: 12 de marzo del 2016.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475198.pdf>.

ALIAGA, Jaime

2002 “*Elaboración y validación de una escala de motivación y estrategias de aprendizaje para escolares de quinto y sexto grado de primaria*”. Revista de investigación en psicología. S/l, volumen 5, número 2 , pp. 27 - 42. Consulta: 25 de mayo 2016.

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v05_n2/pdf/a02v5n2.

2003 *El aprendizaje autorregulado en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria y el rendimiento en matemática y lenguaje (construcción de un cuestionario para la evaluación del aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich y Degroot)*. Tesis para optar el Grado de Doctor en Psicología. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Escuela de Posgrado. Consulta: 25 de mayo 2016.

<https://es.scribd.com/document/100280169/>

2007 “*Psicometría: Tests Psicométricos, Confiabilidad y Validez. Apunte curso Psicología. Tópicos de Actualidad*”. Lima: UNMS, pp. 85 - 108. Consulta: 25 de mayo de 2016.

http://blog.uca.edu.ni/kurbina/files/2011/06/test-psicometrico_confiabilidad-y-validez.pdf

ÁLVAREZ, Ibis

2009 “*Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje*”. Electronic Journal Research in Educational Psychology. España, volumen7, año 3, número 19, pp. 1007 - 1030. Consulta: 16 de mayo de 2016.

http://investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/19/espanol/Art_1_9_368.pdf

ALVAREZ, Alejandra

2012 *La autorregulación de los Aprendizajes en la Asignatura de Estudios Sociales: El caso del Estudiantado de Undécimo Año del Colegio Bilingüe Santa Cecilia*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicopedagogía. Universidad Nacional a Distancia, Escuela de Ciencias de la Educación. Consulta: 25 de mayo de 2016.

<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/936>

APONTE, Mónica y Maryoris ZAPATA

2012 “*Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali – Colombia*”. Revista Scielo. Colombia, s/l, volumen 7, número 1, pp. 23 - 34. Consulta: 14 de abril de 2016.

<http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v7n1/v7n1a03.pdf>

ARANA, José y María SANFELIU

1994 “*Avatares históricos del concepto de volición desde el inicio de su estudio en la psicología experimental hasta nuestros días*”. *Revista de Historia de la Psicología*. Salamanca, volumen 15, número 3 - 4, pp. 427 - 438. Consulta: 16 de mayo de 2016.

<http://reme.uji.es/articulos/numero20/2-tortosa/texto.html>

ARTIGAS, Joseph

2009 “*Modelos cognitivos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad*”. Revista de Neurología. España, volumen 49, número 11, pp. 587-591. Consulta: 14 de marzo de 2016.

<https://www.neurologia.com/articulo/2009369>

AYALA, José y otros

2013 “El TDAH en el adolescente”. Ra Ximhai. México, volumen 9, número 4, pp. 67-75. Consulta: 15 de mayo de 2016

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004006>

BAHAMÓN, Marly y Paulo GÓNZALES

2015 *Relaciones existentes entre sistemas de mediación del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y logro académico en estudiantes de pregrado de una universidad de Pereira*. Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Manizales: Universidad de Manizales – Cinde, Facultad de Educación. Consulta: 25 de mayo de 2016.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130408010018/TMarlyJohanaBahamon.pdf>

BARRAGÁN, Eduardo y otros.

2008 “*Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y trastorno bipolar pediátrico, ¿comorbilidad o traslape clínico?: Una revisión. Primera parte*”. Salud mental. México, volumen 31, número 1, pp.19 -22. Consulta: 30 de abril de 2016.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252008000100003

CARDO, Eduardo y Mateu CERVERA

2008 “*Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación*”. Revista Neurológica. España, volumen 46, número 6, pp. 365-372. Consulta 11 de abril de 2016.

http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi2xd3kns_XAhWJQCYKHcd0A7kQFggpMAE&url=http%3A%2F%2Ffaros.hsjdbcn.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F130.1-tdha.pdf&usg=AOvVaw1YqyDjq4qNWZ4qWN37I7Pc

CARRO, Natalia

2013 *Análisis de los procesos lectores en un grupo de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Tesis de grado con mención

en Logopedia. Universidade Da Coruña. Consulta: 25 de mayo de 2016.
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11852/CarroPadin_Natalia_TFG_2013.pdf?sequence=2

CUEVAS, Carol

2014 *Autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología con Mención en Psicología Educativa. Chile: Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, programa de Magister en Psicología. Consulta: 25 de mayo de 2016.

http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1697/Tesis_Autorregulacion_de_Estrategias.Image.Marked.pdf?sequence=1

DE LA PEÑA, Francisco, Juan PALACIO y Eduardo BARRAGÁN

2010 *Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDH)*. Revista de Ciencia Salud, s/l, volumen 8, número 1, pp. 93 -98. Consulta: 18 de abril de 2016.

<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/viewFile/1285/1212>

DELORS, Jaques y otros

1996 *“Los cuatro pilares de la educación”*. La educación encierra un tesoro. París UNESCO/ Madrid Santillana. Consulta: 21 de abril de 2016

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

FILOMENO, Armando

2006 *“El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en las últimas cuatro décadas y media en el Perú. Problemas actuales y búsqueda de soluciones”*. Revista Médica Herediana. Lima, volumen 17, número 3, pp. 119-121. Consulta: 20 de abril 2016.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1018-130X2006000300001&lng=es&tlng=es

GAETA, Martha

2006 *“Estrategia de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula”*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Zarazoga, volumen 9, número 1, pp. 1- 8. Consulta: 25 de mayo de 2016.

<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=217017165001>

GARCÍA, Ivet

2012 *“La autorregulación del aprendizaje escolar”*. Biblioteca virtual CLACSO. S/l, pp. 1- 29. Consulta: 16 de mayo de 2016.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudal>

<es/ARTICULOS/ArticulosPDF/0507G095.pdf>

GARELLO, María y María Rinaudo

2013 “*Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios*”. Revista electrónica de investigación educativa. Mexico, volumen 15, número 2, pp. 131 - 147. Consulta: 21 de mayo de 2016.

<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/451/618>

GIBELLI, Tatiana

2013 *Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC*. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación. La Plata: Univerdad Nacional de La Plata Facultad de Informática. Consulta: 16 de mayo de 2016.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38274>

GUZMÁN, Remedios y María HERNÁNDEZ

2005 “*Estrategias para evaluar e intervenir en las dificultades de aprendizaje académicas en el trastorno de déficit de atención con/sin hiperactividad*”. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, s/v, número 18, pp. 147-174. Consulta: 08 de febrero de 2016.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1404624>

HERNÁNDEZ, Fuensanta, Pedro SALES DE FONSECA y José CUESTA

2010 “*Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado*”. Revista de Educación. España, s/v, s/n, pp.571 - 588. Consulta 10 de mayo de 2016.

<http://hdl.handle.net/1822/11939>

HIDALGO, María y Luis SÁNCHEZ

2014 “*Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Manifestaciones clínicas y evolución. Diagnóstico desde la evidencia científica*. Pediatría Integral”. Madrid, volumen 18, número 9, pp. 609 - 623. Consulta: 12 de abril de 2016.

<https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-11/trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-manifestaciones-clinicas-y-evolucion-diagnostico-desde-la-evidencia-cientifica/>

IGLESIAS, María y otros

2015 “*Hábitos y técnicas de estudio en adolescentes con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*”. [European Journal of Education and Psychology](#). ELSEVIER. España, volumen 9, pp. 29 -37. Consulta: 15 de marzo de 2016.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899215000379>

KLIMENKO, Olena

2009 “*Las dificultades en la autorregulación asociadas al TDAH y los aportes de la teoría histórico-cultural para su abordaje intracurricular*”. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Colombia,(49/8). Consulta: 2 de marzo de 2016.

https://www.researchgate.net/publication/28318398_Las_dificultades_en_la_autorregulacion_asociadas_al_TDAH_y_los_aportes_de_la_teor%C3%ADa_historico-cultural_para_su_abordaje_intracurricular

LAMA, Héctor

2008 “*Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*”. Liberabit. Lima, volumen 14, número 14, pp. 15 – 20. Consulta 25 de abril de 2016.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003&script=sci_abstract

LUCERO, Sara

2015 “*La autorregulación cognitivo – emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales*”. Revista UNIMAR. Colombia,volumen 33, número 2, pp. 81 – 96. Consulta: 21 de abril de 2016.

<http://www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/unimar/article/viewFile/1100/pdf>

MARTÍN – CUADRADO, Ana

2011 “*Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje*”. Revista de Estilos de Aprendizaje. España, volumen 8, número 8, pp. 1 – 17. Consulta: 8 de mayo de 2016.

http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_8.pdf

MATEOS, Rocío y Castellar LÓPEZ

2011 *Dificultades de Aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico*. Revista educación inclusiva. España, volumen 4, número 1, pp. 103 – 111. Consultado: 20 de marzo de 2016.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=783480>

MATOS, Lennia

2009 “*Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje Persona*”. Persona, Universidad de Lima. Perú, s/v, número 12, pp. 167-185. Consulta: 18 de marzo de 2016.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618010>

MIRANDA-CASAS, Ana y otros

2010 “*Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas*”. Revista de Neurología, España, volumen 50 (Supl 3), pp. 135-142. Consulta: 07 de marzo de 2016.

<https://www.neurologia.com/articulo/2009768>

MEJÍA, César y Vilma VALERA

2015 “*Comorbilidad de los trastornos de lectura y escritura en niños diagnosticados con TDAH*”. Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. Colombia, volumen 32, número 1, pp. 121-144. Consulta 27 de abril de 2016.

www.redalyc.org/articulo.oa?id=21337152005

MUÑOZ, José

2010 “*Las teorías de los Test. Teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems*”. Papeles del psicólogo. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. España, volumen 31, número 1, pp. 57 – 66. Consulta: 27 de abril de 2016

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441006>

NÚÑEZ, Joséy otros

2006 “*El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*”. Papeles del Psicólogo. Madrid, volumen 27, número 3, pp. 139 – 146. Consulta: 16 de mayo de 2016.

<http://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf>

2006 “*Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*”. Psicothema. España, volumen 18, número 3, pp. 353 – 358. Consulta: 23 de mayo de 2016.

<http://www.psicothema.com/pdf/3222.pdf>

2015 “*Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)*”. European Journal of education and psychology. España, volumen 8, número 1, pp. 9 – 22. Consulta: 13 de abril de 2016.

<http://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965002.pdf>

OLIVERAS, Begoña y Neus SANMARTÍ

2009 “*La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*”. Educación química. México, volumen 20, número 1, pp. 233 – 245. Consulta: 21 de mayo de 2016.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005

ORJALES, Isabel

2007 “El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones”. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud. S/l, s/v, número 3, pp. 19-30. Consulta: 21 de mayo de 2016.

http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_3_esp_19-30.pdf

PANADERO, Ernesto y Jesús ALONSO-TAPIA

2014 “*Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*”. Revista de Psicología Educativa. España, volumen 20, número 1, pp. 11 – 22. Consulta: 8 de mayo de 2016.

http://psed.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#.WxrgyYg1_IU

PEÑALOSA, Eduardo, Patricia LANDA y Cinthia VEGA

2006 “*Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual*”. Revista electrónica de Psicología Iztacala. Iztacala, volumen 9, número 2, pp. 1 – 21. Consultado: 16 de mayo de 2016

<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>

PEÑALOZA, Jorge

2013 “*Dificultades de Aprendizaje*”. Revista Atlante. Universidad de Málaga. España, pp. 1 – 6. Consulta: 14 de abril de 2016.

<http://atlante.eumed.net/dificultades-aprendizaje/>

QUINTEROS, Javier y Cristina CASTAÑO DE LA MOTA

2014 “Introducción y etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)”. Pediatría Integral. Madrid, volumen XVII, número 9, pp.600-608. Consulta: 22 de abril de 2017

<http://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-11/introduccion-y-etiotopogenia-del-trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-tdah/>

RAMOS-LOYO, Julieta y otros

2011 “*Relación entre el funcionamiento ejecutivo en pruebas neuropsicológicas y en el contexto social en niños con TDAH*”. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, s/c, volumen11, número 1, pp. 1-16. Consulta: 29 de marzo de 2016.

http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol11_num1_5.pdf

REBOLLO, María y Silvia RODRÍGUEZ

2006 “*El aprendizaje y sus dificultades*”. Revista Neurológica. Instituto Universitario CEDIAP Barcelona. España, volumen 42, s/n, pp. 139 - 142. Consulta: 14 de abril de 2016.

<http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/secacademica/asignaturas/aprendizaje/EI%20aprendizaje.pdf>

RODILLO, Eliana

2015 “Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes.” Revista Médica Clínica Las Condes. España, volumen 26, número 1, pp. 52-59. Consulta: 3 de abril de 2017.

<file:///F:/Bibliografia%20del%20TDAH/Rodillo%20Eliana%20TDAH%20.pdf>

ROSARIO, Pedro y otros

2014 *Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO*. Revista SciELO. Bogotá, 2014, volumen 13, s/n, pp. 781 – 797. Consulta: 21 de abril de 2016.

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/4487/8540>

RUÍZ, Matilde y otros

2005 “*Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Actualidades diagnósticas y terapéuticas*” Boletín médico del hospital infantil. México, volumen 62, número 2, pp. 145 -152. Consulta: 7 de junio de 2016.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462005000200009

RODILLO, Eliana

2015 “Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes.” Revista Médica Clínica. Las Condes. España, volumen 26, número 1, pp. 52-59. Consulta: 3 de abril de 2017.

<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0716864015000097>

SALMERON, Honorio y Calixto GUTIERREZ - BRAOJOS

2012 “*La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado*”. Revista de currículum y formación del profesorado en línea. Granada, volumen 16, número 1, pp. 5 - 13. Consulta: 16 de julio de 2016.

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART1.pdf>

SALVADOR, Judith y Guadalupe ACLE

2005 “*Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado*”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 26, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México, pp. 879-902. Consulta: 18 de abril de 2016.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002613>

SÁNCHEZ-MORA, Cristina y otros

2012 “*Bases genéticas del trastorno por déficit de atención/hiperactividad*”. Revista de Neurología, volumen 55, número 10, pp. 609-618. Consulta: 6 de mayo de 2016.

https://www.psyciencia.com/wp.../20130114_Fmn7X2mEcma5ZeU1NGaK_0.pdf

SANS, Anna y otros

2012 “*Trastornos del Aprendizaje*”. Servicio de Neurología. Hospital Sant Joan de Déu Esplugues, Barcelona. España, volumen XVI, número 9, pp. 691 - 699. Consulta: 13 de abril de 2016

<http://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-201211/trastornos-del-aprendizaje/>

SANTIUSTE Victor y Marta SANTIUSTE

2008 “*Consistencia epistémica del síndrome de Dificultades del Aprendizaje: aportaciones de la magnetoencefalografía como técnica de neuroimagen funcional*”. Universidad Complutense de Madrid. España, volumen 7, número 3, pp. 655 - 671. Consulta: 13 de abril de 2016.

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/384>

SERVERA, Mateu

2005 “*Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión*”. Revista Neurológica, volumen 40, número 6, pp. 358-368. Consulta 10 de abril de 2016.

<https://www.neurologia.com/articulo/2004364>

SOLÉ, Isabel

2003 “*El reto de la lectura*”. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao, pp. 17 – 31. Consulta: 21 de mayo de 2016.

<http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/Estrategias%20de%20lectura%20->

SOUTULLO, César y Azucena DIEZ

2007 *Manual de Diagnóstico y Tratamiento del TDAH*. Editorial Médica Panamericana. España.

https://books.google.com.pe/books/about/Manual_de_diagn%C3%B3stico_y_tratamiento_del.html?id=5mcc0E_r6DkC

TORRANO, Fermíny María GONZÁLEZ

2004 “*El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*”. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. España, volumen 2, número 3, pp. 1-34. Consultado: 21 de abril de 2016

http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf

TRÍAS, Daniel y Juan HUERTAS

2009 “*Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: Estudio de intervención*”. Ciencias psicológicas, volumen 3, número 1 pp. 7-16. Consulta: 3 de enero 2016.

<file:///F:/trias%20y%20huerta%207-15.pdf>

TRUJILLO-ORREGO, Natalia, Agustín IBÁÑEZ y David PINEDA

2012 “*Validez del diagnóstico de trastorno por déficit de atención/hiperactividad: de lo fenomenológico a lo neurobiológico (II)*”. Revista Neurológica, s/l, volumen 54, número 6, pp. 367-379. Consulta: 11 de mayo de 2016.

<http://www.tdah-granada.com/wp-content/uploads/2014/11/Validez-del-diagn%C3%B3stico-del-TDAH.pdf>

URIBE, Luz

2012 “*Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños de 8 a 11 años*”. Proyecto de investigación Universidad de San Buena Aventura. Medellín, pp. 1 – 74. Consulta: 13 de abril de 2016.

<https://revistannn.files.wordpress.com/2016/04/nnn-vol-16-n2-memoria-congreso-guadalajara.pdf>

URZÚA, Alfonso y otros

2009 “*Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Niños Escolarizados*”. Revista Chilena de pediatría. Santiago, volumen 8, número 4, pp. 332-338. Consulta: 4 de mayo de 2017.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062009000400004>

VALLE, Antonio y otros

1999 “*Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual*”. Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 31, número 3, pp. 425 - 461. Consulta: 16 de mayo de 2016.

www.redalyc.org/html/805/80531302/

2010 “*Motivación y aprendizaje autorregulado*”. Revista Interamericana de Psicología. España, volumen 44, número 1, pp. 86 - 97. Consulta: 16 de mayo 2016
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>

VELARDE, Esther y otros

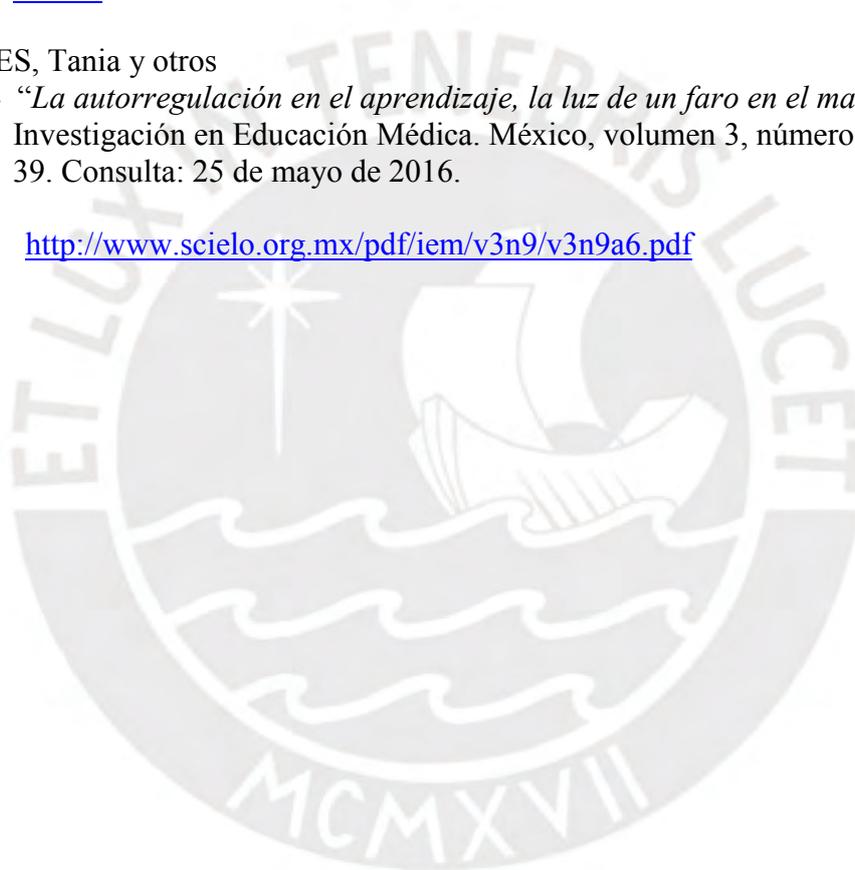
2010 “*Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao, Perú*”, Revista IIPSI. Lima, volumen 13, número 1, pp. 53 - 68. Consulta: 22 de mayo de 2016.

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3736/2999>

VIVES, Tania y otros

2014 “*La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar*”. Investigación en Educación Médica. México, volumen 3, número 9, pp. 34 – 39. Consulta: 25 de mayo de 2016.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v3n9/v3n9a6.pdf>



ANEXO 1

27]

MATRIZ DE CONSISTENCIA							
Relación entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.							
TEMA DE INVESTIGACIÓN	TÍTULO	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	METODO	SUJETO
Autorregulación del aprendizaje Procesos semánticos de la lectura	Relación entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.	¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco?	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar la relación existente entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>1. Elaborar y validar un cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje basado en el modelo de Pintrich.</p> <p>2. Establecer la relación entre autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH de 1° a 4° de secundaria.</p> <p>3. Establecer la relación entre autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH de 1° a 4° de secundaria.</p> <p>4. Establecer la relación entre</p>	<p>HIPOTESIS GENERAL</p> <p>Existe relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>H1 Existe una relación directa entre la autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH de 1° a 4° de secundaria.</p> <p>H2. Existe una relación directa entre la autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la comprensión de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH de 1° a 4° de secundaria.</p> <p>H3 Existe una relación directa entre la autorregulación: planificación, autoobservación, control,</p>	<p>Autorregulación del aprendizaje</p> <p>Procesos semánticos de la lectura</p>	<p>TIPO</p> <p>No experimental Descriptivo</p> <p>DISEÑO</p> <p>Correlacional</p>	<p>Estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.</p>

			<p>autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la estructura de texto en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH de 1º a 4º de secundaria.</p> <p>5. Establecer la relación entre autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la estructura de texto en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH de 1º a 4º de secundaria.</p> <p>6. Determinar si existen diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1º a 4º de secundaria.</p> <p>7. Determinar si existen diferencias significativas en los procesos semánticos de la lectura en los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1º a 4º de secundaria.</p>	<p>evaluación y la estructura de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje sin TDAH de 1º a 4º de secundaria.</p> <p>H4 Existe una relación directa entre la autorregulación: planificación, autoobservación, control, evaluación y la estructura de textos en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con TDAH de 1º a 4º de secundaria.</p> <p>H5 Existen diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1º a 4º de secundaria. </p> <p>H6 Existen diferencias significativas en los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1º a 4º de secundaria.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 2

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Autorregulación del aprendizaje	Capacidad del estudiante para establecer la planificación, autoobservación, control y evaluación de su proceso de aprendizaje que se enmarcan dentro de cuatro áreas: cognitiva, motivacional, comportamental y contextual (Pintrich 2000).	Obtención del puntaje global directo del cuestionario y de las puntuaciones parciales de las dimensiones: planificación, autoobservación, control y evaluación.	Planificación	Establecimiento de la meta. Activación de conocimiento previo. Activación conocimiento metacognitivo. Adopción de metas. Juicio de autoeficacia. Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. Activación del interés personal. Afectos – emociones. Planeación del tiempo y esfuerzo. Percepción de la tarea. Percepción del contexto.
			Autoobservación	Conciencia y auto observación de la cognición. Conciencia y auto observación de la motivación y el afecto. Conciencia y auto observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda. Conciencia y auto observación de las condiciones de la tarea y del contexto.
			Control/ Regulación	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto. Incremento / disminución del esfuerzo. Persistencia. Búsqueda de ayuda. Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto.
			Evaluación	Juicios cognitivos. Atribuciones. Reacciones afectivas. Elección del comportamiento. Evaluación de la tarea y del contexto.

VARIABLES	DEFINICIÓN	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Procesos semánticos de la lectura	Capacidad del lector para extraer el mensaje de textos expositivos con preguntas literales e inferenciales (Ramos & Cuetos, 1999).	Obtención del número de aciertos (puntaje directo) de la prueba de comprensión de textos.	Comprensión de textos	Comprensión de textos <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de recuerdo literal. - Capacidad inferencial.
	Capacidad del lector para leer un texto expositivo y realizar un esquema sobre el mismo (Ramos & Cuetos, 1999).	Obtención del número de aciertos (puntaje directo) de la prueba de estructura de un texto.	Estructura de texto	Estructura de texto <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de extraer el significado principal. - Capacidad para realizar el esquema del texto.



ANEXO 3



CARTA DE PRESENTACIÓN

Lima, 6 de octubre de 2016.

Señor (a) (Ud.):

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Nos dirigimos a Ud. en calidad de estudiantes de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje CPAL, manifestándole que requerimos validar un instrumento con el cual recogemos la información necesaria para poder desarrollar nuestro trabajo de investigación. El título de nuestro proyecto de investigación es: **Relación entre la autoregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con o sin TDAH de 1º a 4º de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.** Considerando su connotada experiencia en temas de aprendizaje y/o investigación educativa solicitamos validar nuestro instrumento.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Ficha técnica.
- Matriz de **operacionalización** de la variable.
- Matriz de validación del cuestionario.
- Ficha de validación final del instrumento.

Sin otro particular, aprovechamos la oportunidad de expresar nuestra consideración y estima personal.

Cordialmente,

Barrera Montañez, Megaly
DNI 25682677

Marchinero Carbajal, Ana
DNI 08377259

Villalobos Cardó, Karla
DNI 10045215

ANEXO 4



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO



I. DATOS GENERALES:

1.	Apellidos y nombres del experto	:	
2.	Institución donde labora	:	
3.	Cargo	:	
4.	Autor del instrumento (s)	:	Zamora Magaly, Marchinanes Ana, Villalobos Karla.
5.	Proyecto a investigar	:	Relación entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con o sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del distrito de Santiago de Surco.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0% - 20%	Regular 21%- 40%	Buena 41%- 60%	Muy Buena 61%-80%	Excelente 81%- 100%
1. CLARIDAD.	Está formulado con lenguaje apropiado.					
2. OBJETIVIDAD.	Está expresado en conductas observables y/o comprobables.					
3. ACTUALIDAD.	Método adecuado al tema investigado.					
4. ORGANIZACIÓN.	Existe una organización lógica.					
5. SUFICIENCIA.	Comprende los aspectos de calidad y cantidad.					
6. RELEVANCIA.	Adecuado para identificar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, considerando el monitoreo, regulación y control de sus conocimientos relacionados a sus procesos de aprendizaje.					
7. CONSISTENCIA.	Basado en las cuatro dimensiones de la autorregulación del aprendizaje de Paul Pintrich.					
8. COHERENCIA.	Entre las dimensiones, subdimensiones e indicadores.					
9. METODOLOGÍA.	El cuestionario responde al propósito de la investigación.					

III. OPINIÓN:

SI Cumple con todos los requisitos de aplicabilidad.	
NO Cumple con todos los requisitos de aplicabilidad.	

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Lima, 5 de Octubre de 2016

ANEXO 5

ÍTEMS POR DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Planificación	Cognitiva	1. 57. 4. 5.	1. Nunca 2. A veces 3. Casi siempre 4. Siempre
	Motivacional/ afectiva	28. 30. 6. 7	
	Comportamental	8. 15. 16. 17. 24.	
	Contextual	39. 40. 9. 18.	
Autoobservación	Cognitiva	19. 26.12. 20.	
	Motivacional/ afectiva	21. 50. 51. 14.	
	Comportamental	22. 23. 25. 43.	
	Contextual	13. 27. 31. 2.	
Control	Cognitiva	32. 35. 36.	
	Motivacional/ afectiva	37. 38. 10.	
	Comportamental	11. 41. 42.	
	Contextual	3. 44. 45.	
Evaluación	Cognitiva	46. 47. 48.	
	Motivacional/ afectiva	49. 29. 33.	
	Comportamental	52. 53. 54.	
	Contextual	55. 56. 34.	

ANEXO 6



CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Características generales

1.1 FICHA TÉCNICA

Nombre	:	Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje												
Autores	:	Ana Magaly Barrera , Ana María Marchinares, Karla Milagros Villalobos (Perú, 2016)												
Aplicación	:	Individual o colectiva.												
Ámbito de aplicación	:	Estudiantes con dificultades de aprendizaje con/sin TDAH de 1°,2°,3° y 4° de Secundaria.												
Duración	:	30 – 45 minutos aproximadamente.												
Propósito	:	<p>Medir la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con/sin TDAH de 1°,2°,3° y 4° de Secundaria.</p> <p>Las dimensiones que evalúa el cuestionario mediante 57 ítems son:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Ítems</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Planificación</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>Autoobservación</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>Control/ regulación</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Evaluación</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>57</td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Ítems	Planificación	17	Autoobservación	16	Control/ regulación	12	Evaluación	12	Total	57
Dimensiones	Ítems													
Planificación	17													
Autoobservación	16													
Control/ regulación	12													
Evaluación	12													
Total	57													
Finalidad	:	Que a partir del diagnóstico de la evaluación se tome												

	acciones para desarrollar y/o modificar las estrategias que aplican los estudiantes en su aprendizaje, con el objetivo de orientarlos hacia una mejor autorregulación de su aprendizaje.
Puntuación	: El cuestionario consta de 57 ítems, cada uno de estos tiene uno de cuatro valores posibles 1, 2, 3 o 4 puntos siendo el puntaje máximo de 228 puntos. Asimismo tiene puntajes parciales por dimensiones. El puntaje parcial máximo para la dimensión de Planificación es 68, en la dimensión de Autoobservación es 64 puntos, en las dimensiones de Control/Regulación y Evaluación el puntaje parcial máximo es 48 puntos en cada una de ellas.
Materiales	: Manual, cuestionario, lápiz, cronómetro y hoja de registro de respuestas.

1.2 DESCRIPCIÓN

El cuestionario de Autorregulación del aprendizaje está compuesto de 57 ítems los cuales pretenden identificar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, considerando el monitoreo, regulación y control de sus conocimientos relacionados a sus procesos de aprendizaje.

Este cuestionario está basado en las contribuciones generales de Paul Pintrich (2000) en relación a la Autorregulación del aprendizaje, los ítems están organizados en cuatro dimensiones: planificación, autoobservación, control / regulación y evaluación. Al mismo tiempo se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional – afectiva, la comportamental y la contextual.

- I. Planificación. Es la reflexión previa a la acción, la cual permite que se activen mecanismos cognitivos, emocionales, comportamentales y contextuales que posibilitan la preparación para la actividad académica. Esta dimensión será evaluada a través de 12 ítems y comprende las preguntas: 1, 7, 57, 4, 5, 28, 30, 6, 7, 8, 15, 16, 17, 24, 39, 40, 9 y 18.
- II. Auto observación. Refiere a la toma de conciencia por parte de los estudiantes en relación a sus propios procesos de cognición, motivación, afecto, uso del tiempo y el esfuerzo que realizan en la ejecución de la tarea considerando el contexto. Se considera 16 ítems para medir esta dimensión, los cuales son: 19, 26, 12, 20, 21, 50, 51, 14, 22, 23, 25, 43, 13, 27, 31 y 2.
- III. Control / Regulación. Relacionado al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, es decir, ser consciente de las dificultades y facilidades que enfrentan los estudiantes en la realización de las diferentes tareas relacionadas a los mecanismos cognitivos, emocionales, conductuales y contextuales para alcanzar los propósitos planteados. Esta dimensión se evalúa mediante 12 ítems, los cuales son: 32, 35, 36, 37, 38, 10, 11, 41, 42, 3, 44 y 45.
- IV. Evaluación. Toma en cuenta los juicios y valoraciones que los alumnos realizan sobre sus actividades académicas, comparándolas con criterios que ya han sido establecidos por ellos o los profesores. Asimismo se considera las atribuciones que realizan los estudiantes sobre las causas de sus éxitos o fracasos. Se considera 12 ítems para medir esta dimensión, los cuales son: 46, 47, 48, 49, 29, 33, 52, 53, 54, 55, 56 y 34.

1.3 INSTRUCCIONES DE LA PRUEBA

Se explicará a los estudiantes que deben leer cuidadosamente el cuestionario, pensar en lo que hacen cuando estudian o realizan tus tareas y que solo pueden marcar una opción en cada pregunta con una (X). Además se les indicará que deben usar lápiz para marcar la respuesta.

Es importante que el evaluador o la evaluadora enfatice en los estudiantes que deben responder con la mayor sinceridad posible y marcando una sola respuesta.

Seguidamente se repartirá el cuestionario y se les pedirá a los estudiantes que lean las instrucciones, al mismo tiempo que el evaluador las lee en voz alta. En este momento el evaluador responderá las dudas que pudieran surgir en los alumnos.

Además, se indicará que marquen dentro del recuadro considerando una sola respuesta por pregunta y se le informará que tendrán un tiempo de 30 a 45 minutos aproximadamente para resolver el cuestionario. Una vez que el evaluador termine de explicar las indicaciones y resolver las dudas de los estudiantes dará inicio a la evaluación.

Los alumnos pueden corregir sus respuestas antes de entregar o finalizar el tiempo de la evaluación. Además el evaluador debe revisar el cuestionario a la entrega del estudiante verificando que haya marcado las respuestas.

Si durante la evaluación algunos de los estudiantes tuviera dudas y/o realice consultas el evaluador deberá responder: “Lee nuevamente la pregunta y piensa lo que haces tú, luego marca la respuesta”.

1.4. INTERPRETACIÓN Y/O CORRECCIÓN DEL INSTRUMENTO.

Una vez aplicada la prueba se debe registrar los resultados en la hoja de respuestas. Cada respuesta debe ser anotada dentro de la dimensión evaluada. Todas las respuestas son válidas, solo se anularán aquellas que tengan dos o más respuestas o no hayan sido respondida.

Seguidamente se sumarán los puntajes y colocará la puntuación directa. Finalmente se lleva esa puntuación directa a percentil señalando el nivel de autorregulación del aprendizaje que presenta el evaluado.

1.5 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

La confiabilidad de la prueba de Autorregulación del aprendizaje se obtuvo analizando cada uno de los ítems y dimensiones mediante el coeficiente de alfa de Cronbach cuya consistencia interna obtuvo un valor de .918 por lo que se asume que tiene un excelente nivel de consistencia interna, por lo cual los resultados obtenidos serían confiables.

Con respecto a la validez de contenido considerando el criterio de jueces expertos por el método de calificación de ítems de la prueba de Autorregulación del aprendizaje se obtuvo que 42 de los 57 ítems poseen adecuados niveles de validez y son significativos al .05.

Hoja de respuesta del cuestionario.

Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje (Barrera, Marchinares, Villalobos, 2016) Hoja de registro de respuestas					
Nombre y apellidos : _____					
Edad : _____					
Grado y sección : _____					
Institución educativa : _____					
Fecha de aplicación : _____					
Dimensiones	Escala de evaluación				
	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1	PD
Planificación					
Ítem 1					
Ítem 57					
Ítem 4					
Ítem 5					
Ítem 28					
Ítem 30					
Ítem 6					
Ítem 7					

Dimensiones	Escala de evaluación				
	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1	PD
Planificación					
Ítem 8					
Ítem 15					
Ítem 16					
Ítem 17					
Ítem 24					
Ítem 40					
Ítem 18					
Ítem 9					
Ítem 39					

Dimensiones	Escala de evaluación				
	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1	PD
Autoobservación					
Ítem 19					
Ítem 26					
Ítem 12					
Ítem 20					
Ítem 21					
Ítem 50					
Ítem 51					
Ítem 14					
Ítem 22					
Ítem 23					
Ítem 25					
Ítem 43					
Ítem 13					
Ítem 27					
Ítem 31					
Ítem 2					

Dimensiones	Escala de evaluación				
	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1	PD
Control					
Ítem 32					
Ítem 35					
Ítem 36					
Ítem 37					
Ítem 38					
Ítem 10					
Ítem 11					
Ítem 41					
Ítem 42					
Ítem 3					
Ítem 44					
Ítem 45					

Dimensiones	Escala de evaluación				
	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1	PD
Evaluación					
Ítem 46					
Ítem 47					
Ítem 48					
Ítem 49					
Ítem 29					
Ítem 33					
Ítem 52					
Ítem 53					
Ítem 54					
Ítem 55					
Ítem 56					
Ítem 34					

Puntuación global	
PG = P + A + C + E	PD

Referencias

- Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M. L. y Del Bosque, A. E. (2014). *Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html>
- F. Fernández (2014). *Inventario de hábitos de estudio*. 10ª edición, revisada y ampliada. Ediciones Tea. Madrid
- Peñalosa; Romero; Pineda, Castañeda, Gutiérrez, Martínez (2010). *Construcción de instrumentos de estrategias de estudio, autorregulación y epistemología personal. Validación de constructo*. *Revista mexicana de psicología*, enero-sin mes, 77-85.
- Puente Ferreras, A., Jiménez Rodríguez, V., Alvarado, I. J., & Lorente Rodríguez, Elena. (2009). *Escola: Escala de conciencia lectora*. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 249-250. Recuperado en 08 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200015&lng=es&tlng=es.
- Torres, Tolosa, Urrea, Monsalve (2009). *Inventario de hábitos de estudio en una clase para toma de decisiones de estudiantes de fisioterapia*. *Rev. Ciencia. Salud*. Bogotá (Colombia) 7 (3): 65-76
- PDF Montero, I. G. (2012). *La autorregulación del aprendizaje escolar*. Editado por CLACSO. Consultado el, 3. Recuperado de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1MT50L57V-1J7WMX5-1503/0507G095.pdf>
- PDF Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_2_7.pdf

PDF Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). *Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO*. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. doi:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.aars Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/4487>

PDF Solano, Paula; Rosário, Pedro; Núñez, José Carlos; González-Pianda, Julio A.; (2006). *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. *Papeles del Psicólogo*, septiembre-diciembre, 139-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=77827303>



ANEXO 7

CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

(Barrera, Marchinanes, Vilalobos, 2018)

Estimado alumno:

Este cuestionario permitirá recoger información acerca de los pasos que sigues cuando estudias o realizas tus tareas escolares. Asimismo nos señalará aquellos aspectos a ser mejorados.

Datos personales:

Nombre y Apellidos :

Edad :

Grado y sección :

Institución educativa :

Fecha de aplicación :

Instrucciones:

Lee cuidadosamente el cuestionario, piensa en lo que haces cuando estudias o realizas tus tareas, ya que solo puedes marcar una opción en cada pregunta. Marca con (X) la respuesta.

Utiliza lápiz para marcar tu respuesta.

Espera la indicación de la evaluadora para iniciar la evaluación.



Recuerda marcar con X una sola opción por cada pregunta.

1. Establezco el objetivo de la tarea.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

2. Necesito del reconocimiento de las personas para sentir que logré con éxito mi tarea.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

3. Considero que la actitud del profesor me motiva en el logro de mis aprendizajes.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

4. Selecciono los pasos antes de empazar ante la tarea.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

5. Me aseguro contar con los materiales necesarios para realizar la tarea.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

6. Me doy mensajes positivos que me animan a realizar con éxito las tareas.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

7. Siento que apporto en forma positiva cuando trabajo en equipo.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

8. Planifico el tiempo para realizar las tareas que debo entregar al día siguiente o en los próximos días.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

9. El salón de clase tiene un ambiente que favorece mi aprendizaje.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

10. Los comentarios positivos me animan a realizar nuevos retos.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

11. Mientras estoy estudiando considero, si mi planificación del tiempo fue correcta o debo modificarla.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

12. Tomo en cuenta las sugerencias y observaciones para mejorar la calidad de mis tareas.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

13. Comprendo las indicaciones orales y escritas brindadas por el profesor para ejecutar la tarea.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

14. Confío en mi capacidad para lograr las metas académicas.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

15. Planifico el tiempo para realizar las tareas que debo entregar en las próximas semanas.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

16. Elaboro un cronograma para realizar mis tareas que entrego al día siguiente, en los próximos días o en las próximas semanas.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

17. Planifico mi esfuerzo al realizar mis tareas para culminarlas con éxito.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

18. Procuro que en mi ambiente de estudio no haya elementos distractores.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

19. Soy consciente que comprendo la tarea mientras la realizo.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

20. Reflexiono si las estrategias que aplico me ayudan a resolver la tarea.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

21. Soy capaz de cambiar de plan cuando veo que no tengo resultados esperados.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

22. Considero que tengo una buena memoria para recordar lo estudiado.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

23. Soy persistente en las tareas que me demandan mayor exigencia.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

24. Me esfuerzo por cumplir con lo programado según lo planificado.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

25. Le doy más tiempo a las tareas que me resultan difíciles.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

26. Estoy atento a la explicación de la clase.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

27. Considero que la metodología aplicada por el profesor se adapta mi estilo de aprendizaje.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

28. Considero que los profesores dejan tareas difíciles.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

29. Mis fracasos me desaniman a seguir aprendiendo.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

30. Pienso que no soy capaz de realizar o completar con eficacia las tareas antes de ~~empezarla~~.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

31. Trabajar con una guía autoinstructiva me facilita la realización de mis tareas.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

32. Utilizo esquemas para organizar la información cuando tengo que estudiar o realizar una tarea.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

33. Mis logros académicos me animan a seguir esforzándome

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

34. Reflexiono si seguí las sugerencias brindadas por mis compañeros y/o profesores.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

35. Aplico estrategias para memorizar lo aprendido.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

36. Me doy cuenta que no entiendo la tarea y me detengo a buscar una solución.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

37. Realizo mi tarea con una buena actitud.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

38. Cuando siento que la tarea es muy difícil me desanimo y pienso que no soy capaz de hacerla.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

39. Pienso que las tareas son muy difíciles.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

40. Las indicaciones que brinda el profesor son claras.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

41. Ante las tareas difíciles me desanimo y las abandono.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

42. Me esfuerzo constantemente por estudiar para obtener un buen rendimiento académico.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

43. Busco ayuda oportuna cuando no comprendo las tareas.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

44. Considero que el ambiente de mi clase favorece mi aprendizaje.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

45. Siento que mis compañeros me apoyan y respetan mi forma de aprender.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

46. Al terminar la tarea, me doy cuenta que las estrategias utilizadas funcionaron correctamente.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

47. Reviso mis errores y los corrijo.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

48. Reflexiono sobre la forma en que realicé mi trabajo.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

49. Si no consigo el éxito en mi tarea analizo los errores para mejorarlos.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

50. Puedo controlar la ansiedad que me generan las tareas difíciles.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

51. Me siento satisfecho con los resultados que obtengo en mis tareas y exámenes.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

52. Valoro mi esfuerzo en la realización de las tareas.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

53. Ante una dificultad no busco ayuda y abandono la tarea.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

54. Hago caso de mis conocimientos previos y los relaciono con lo aprendido.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

55. Reflexiono si el ambiente de clase favorece mi aprendizaje.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

56. Evalúo si las estrategias de enseñanza aplicadas en clase son útiles para mi aprendizaje.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

57. Relaciono los conocimientos anteriores con el nuevo tema a aprender.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

ANEXO 8

Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje (Barrera, Marchinares, Villalobos, 2016) Hoja de registro de respuestas					
Nombre y apellidos : _____					
Edad : _____					
Grado y sección : _____					
Institución educativa : _____					
Fecha de aplicación : _____					
Dimensiones	Escala de evaluación				
	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1	PD
Planificación					
Ítem 1					
Ítem 57					
Ítem 4					
Ítem 5					
Ítem 28					
Ítem 30					
Ítem 6					
Ítem 7					
Ítem 8					
Ítem 15					
Ítem 16					
Ítem 17					
Ítem 24					
Ítem 40					
Ítem 18					
Ítem 9					
Ítem 39					

Dimensiones	Escala de evaluación				
	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1	PD
Autoobservación					
Ítem 19					
Ítem 26					
Ítem 12					
Ítem 20					
Ítem 21					
Ítem 50					
Ítem 51					
Ítem 14					
Ítem 22					
Ítem 23					
Ítem 25					
Ítem 43					
Ítem 13					
Ítem 27					
Ítem 31					
Ítem 2					

Dimensiones	Escala de evaluación				
	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1	PD
Control					
Ítem 32					
Ítem 35					
Ítem 36					
Ítem 37					
Ítem 38					
Ítem 10					
Ítem 11					
Ítem 41					
Ítem 42					
Ítem 3					
Ítem 44					
Ítem 45					

Dimensiones	Escala de evaluación				
	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1	PD
Evaluación					
Ítem 46					
Ítem 47					
Ítem 48					
Ítem 49					
Ítem 29					
Ítem 33					
Ítem 52					
Ítem 53					
Ítem 54					
Ítem 55					
Ítem 56					
Ítem 34					

Puntuación global	
PG = P + A + C + E	PD

ANEXO 9



COMPRESIÓN DE TEXTOS

A continuación vas a leer un texto titulado

«LOS ESQUIMALES»

Tu tarea consistirá en extraer y recordar la mayor cantidad de información posible para poder responder después a unas preguntas sin el texto delante.

LOS ESQUIMALES

El medio natural en que vive el pueblo esquimal es uno de los más duros de la Tierra. No conocen la estación cálida, el sol no luce durante los nueve o diez largos meses de invierno y la fría noche ártica sólo se ilumina de vez en cuando por las auroras boreales.

El mar está cubierto de un gran banco de hielo durante las tres cuartas partes del año. Cuando se produce el deshielo parcial, en los meses que van de julio a septiembre, se puede navegar por los canales formados entre bloques de hielo que se desprenden, sorteando los icebergs desprendidos de los glaciares continentales. Pero el esquimal se ha mostrado lo bastante rico en recursos no sólo para vivir en las regiones más septentrionales de la Tierra, sino incluso para disfrutar de una vida hasta cierto punto confortable.

La fauna le proporciona prácticamente todo lo que necesita para su alimentación, vestido y vivienda: aceites animales para el alumbrado y para cocinar los alimentos, carne de pescado, de foca, de oso blanco, pieles y cueros. Los materiales de construcción para su casa de invierno, el iglú, proceden del mismo hielo. Pero la fauna tiene sus límites y cuando sus migraciones periódicas la alejan de las zonas en que viven los hombres, el hambre puede hacer desaparecer colectividades enteras de esquimales.

Los habitantes del Ártico van cubiertos de pieles de los pies a la cabeza. Sus medios de locomoción son el trineo, para deslizarse sobre la superficie del hielo, y el kayak, canoa cubierta y con una pequeña abertura redonda en la superficie, en la que se sienta el esquimal prácticamente hundido entre pieles.

La historia de los esquimales, tal como puede reconstruirse a través de los relatos de los exploradores de finales del siglo XIX y comienzos del XX, es una historia de lucha con la Naturaleza, en la que los periodos de prosperidad y crecimiento iban seguidos de periodos de hambre que reducían las comunidades y llegaban a poner en peligro la vida de determinadas poblaciones.

A continuación vas a leer un texto titulado

«LOS PAPÚES AUSTRALIANOS»

Tu tarea consistirá en extraer y recordar la mayor cantidad de información posible para poder responder después a unas preguntas sin el texto delante.

LOS PAPÚES AUSTRALIANOS

Cuando los europeos llegaron a Australia en el siglo XVIII, encontraron una población indígena que vivía en la edad de piedra y cuyos caracteres raciales los emparentaban con los negros africanos, aunque presentaban rasgos muy típicos: poderosa mandíbula, espesísimas cejas, nariz muy hundida a la altura de los ojos, etc.

Los papúes del norte de Australia van completamente desnudos; los del sur, donde la temperatura es menos elevada, se cubren con pieles de canguro. Construyen unas chozas con troncos y barro, desconocen todo tipo de herramientas metálicas y utilizan la piedra pulimentada. Sólo han logrado domesticar el dingo, animal indígena muy parecido al perro.

Viven de la pesca y de la caza, para las que poseen una gran habilidad. Son capaces de seguir una huella, incluso en la oscuridad de la noche, guiados exclusivamente por el tacto, muy sensible en las plantas de sus pies desnudos. Frecuentemente se acercan a las presas revestidos con pieles de la misma especie que intentan cazar, por lo que los animales no advierten el peligro que les acecha. Resisten, sin comer, una marcha de varios días para perseguir a un canguro que corre a más de 40 Km por hora, hasta que la fiera se siente cansada y amedrentada y se entrega. Pero no siempre el final es tan feliz, pues algunos canguros gigantes, al verse perdidos, adosan su espalda a un árbol, se alzan sobre sus patas traseras y propinan golpes capaces de causar la muerte de sus perseguidores.

Conocen el fuego, pero desconocen el arco y las flechas. La presencia del hombre blanco constituyó un drama para los papúes, ya que no aceptaron los beneficios de su cultura y, en cambio, contrajeron las diversas enfermedades de que los europeos eran portadores: tuberculosis, viruela, tifus, etc. De unos 300.000 individuos en 1786, sólo quedan en la actualidad unos 55.000, que viven aislados en las montañas protegidos por el Gobierno de Canberra en extensas reservas. Además de los australianos existen papúes en otras islas de Oceanía (Nueva Guinea), pero su número es escaso y su demografía es de signo decreciente. A diferencia de lo que sucede en Australia, los papúes de Nueva Guinea se han integrado en la vida social y forman parte de las instituciones políticas.

6

ESTRUCTURA DE UN TEXTO

A continuación vas a leer otro texto, titulado

«EL PLANETA ÁUREA»

También debes leer el texto para obtener información.
Pero, a diferencia de los textos anteriores, tu tarea consistirá en completar un esquema sin el texto delante. Deberás completar las palabras que faltan en el esquema que figura en la página 4 de la Hoja de anotación

EL PLANETA ÁUREA

Después de varios meses navegando por el espacio, los astronautas llegaron al planeta Áurea. Aterrizaron por la zona sur y se encontraron con unos extraños habitantes que tenían un sólo brazo y tres piernas. Eran bajos y fuertes, y vestían una especie de armadura metálica. Después de varios días observándoles, comprobaron que había tres grupos sociales claramente diferenciados: los jefes, encargados de organizar y dar las órdenes, los cazadores encargados de buscar la comida y los artesanos destinados a la construcción de las viviendas y de los vestidos.

Su alimento principal lo constituía una especie de ratas gigantes de las que existían varios tipos: las ratas blancas, a las que capturaban por la noche; las negras, a las que cazaban por el día y las marrones, a las que sólo cazaban en determinadas fechas. Su forma de desplazarse dependía de la prisa que tuviesen. Cuando iban paseando utilizaban sólo dos piernas, dejando la tercera ligeramente en el aire a escasos centímetros del suelo. Si querían correr, apoyaban las tres piernas y con la del medio se impulsaban, dando grandes saltos.

Una vez concluida la observación, los astronautas se fueron a la zona norte del planeta y allí se encontraron con otros habitantes muy diferentes a los anteriores. Estos eran altos y delgados y tenían sólo una pierna, aunque cuatro brazos. Eran muy pacíficos y vegetarianos. Se dedicaban a disfrutar del sol y del aire libre. Socialmente se dividían en dos grupos: los cultivadores de flores y los carpinteros encargados de hacer las viviendas y muebles.

Su comida preferida eran las flores que diferenciaban por su forma. Por la mañana comían las de grandes pétalos y por la tarde las de formas redondas.

Eran gente muy tranquila que no solían tener nunca prisa y que se pasaban mucho tiempo conversando. Su principal entretenimiento era hacer bonitas figuras con barro y flores. Con dos de sus brazos amasaban el barro, con otro brazo colocaban las flores y el cuarto brazo lo dedicaban a espantar los insectos que no paraban de acercarse a las flores.

5. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

LOS ESQUIMALES

- 1 L 0 1 ¿QUÉ ESTACIÓN DEL AÑO DESCONOCEN LOS ESQUIMALES?
- 2 L 0 1 ¿DURANTE QUÉ MESES PUEDEN NAVEGAR ENTRE LOS BLOQUES DE HIELO?
- 3 I 0 1 ¿POR QUÉ LOS ESQUIMALES NECESITAN, MÁS QUE OTRO PUEBLO, MATERIALES DE ALUMBRADO?
- 4 L 0 1 ¿DE QUÉ DEPENDE LA SUPERVIVENCIA DE LOS ESQUIMALES?
- 5 I 0 1 ¿POR QUÉ CUANDO SE PRODUCEN MIGRACIONES DE LA FAUNA PUEDEN DESAPARECER COLECTIVIDADES ENTERAS?
- 6 L 0 1 ¿QUÉ HACEN LAS AURORAS BOREALES EN LA NOCHE ÁRTICA?
- 7 I 0 1 ¿POR QUÉ NO PUEDEN UTILIZAR EL KAYAK DURANTE TRES CUARTAS PARTES DEL AÑO?
- 8 I 0 1 ¿POR QUÉ SE DICE QUE LA FAUNA LES PROPORCIONA LO NECESARIO PARA VIVIR?
- 9 L 0 1 ¿QUIÉNES FUERON LOS PRIMEROS EN DAR A CONOCER LA FORMA DE VIDA DE LOS ESQUIMALES?
- 10 I 0 1 ¿POR QUÉ SE DICE QUE LA HISTORIA DE LOS ESQUIMALES ES UNA HISTORIA DE LUCHA CON LA NATURALEZA?

LOS PAPÚES AUSTRALIANOS

11	L	0	1	¿QUÉ RASGOS TÍPICOS PRESENTAN LOS PAPÚES?
12	I	0	1	¿POR QUÉ NO UTILIZAN CUCHILLOS O ESPADAS?
13	L	0	1	¿PARA QUÉ UTILIZAN LA SENSIBILIDAD DE LAS PLANTAS DE SUS PIES?
14	I	0	1	¿CUÁL CREES QUE PUEDE SER EL CLIMA DEL NORTE DE AUSTRALIA?
15	L	0	1	¿QUÉ HACEN PARA ACERCARSE A LOS ANIMALES QUE VAN A CAZAR SIN SER VISTOS?
16	L	0	1	¿QUÉ PROBLEMAS LES TRAJERON LOS EUROPEOS CUANDO LLEGARON?
17	I	0	1	¿POR QUÉ NECESITAN PERSEGUIR, INCLUSO DURANTE VARIOS DÍAS, A UN CANGURO PARA CAZARLO?
18	I	0	1	¿A QUÉ SE DEBE QUE ALGUNOS CANGUROS PUEDAN ATACAR AL HOMBRE Y CAUSARLE LA MUERTE?
19	L	0	1	¿CON QUÉ SE VISTEN LOS PAPÚES DEL SUR DE AUSTRALIA?
20	I	0	1	¿EN QUÉ SE BASAN PARA DECIR QUE LA DEMOGRAFÍA DE LOS PAPÚES ES DE SIGNO DECRECIENTE?

(L) Literales

(I) Inferenciales

Puntuación total de los dos textos

(máxima=20)

6. ESTRUCTURA DE UN TEXTO

HABITANTES DE ÁUREA

(HABITANTES DEL SUR)

- Tienen un brazo y _____ piernas
- Son _____ y fuertes
- Organización social {

- Se alimentan de _____ { negras

- Se desplazan { dos piernas (_____)
_____ (correr)

- Tienen _____ y una pierna
- Son _____ y _____
- _____ {
_____ carpinteros
- _____ flores {
_____ formas redondas
- Entretención { dos brazos _____
_____ _____
_____ espantar insectos

PUNTUACIÓN
PUNTUACIÓN MÁXIMA = 22