

## COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES RUMANOS DE 14 A 19 AÑOS

### READING COMPREHENSION AND LEARNING STYLES IN A GROUP OF ROMANIAN STUDENTS AGED 14 TO 19 YEARS

María Daniela Teodor

*Grovelands Chilcare Monksland Athlone, Irlanda*

[mdaniela@yahoo.com](mailto:mdaniela@yahoo.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4641-9216>

#### RESUMEN

*El objetivo del estudio fue observar la posible correlación entre los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora. Participaron 70 estudiantes rumanos de educación secundaria y media superior de 14 a 19 años. Por medio del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), que consta de 80 ítems, se determinó la puntuación para cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Para medir el nivel de comprensión lectora, se utilizó el cuestionario PISA 2015 en idioma rumano, que incluye tres textos, tras los cuales hay 14 preguntas que miden la comprensión de esos textos. Utilizando un análisis de regresión simple, se concluyó que el estilo reflexivo es el único que contribuye significativamente a la comprensión lectora de este grupo, observándose diferencias entre géneros. Con base en los resultados, se discute qué pueden hacer los profesores en función del desarrollo de la lectura comprensiva.*

*Palabras clave:* estilos de aprendizaje, lectura, comprensión lectora

#### ABSTRACT

*The study's objective was to observe the possible correlation between learning styles and reading comprehension, in which 70 Romanian high school students from 14 to 19 years old participated. The Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA), which consists of 80 items, determined the score for four: active, reflective, theoretical, and pragmatic. The PISA 2015 questionnaire in the Romanian language was used to measure the level of reading comprehension that includes three texts. Fourteen questions measure the comprehension of these texts. Using simple regression analysis, it was concluded that the reflective style is the only one that significantly contributes to the reading comprehension of this group, with differences between genders being observed. Based on the results, it is discussed what teachers can do to develop comprehensive reading.*

*Keywords:* learning styles, reading, reading comprehension

### **Introducción**

Actualmente se pone gran énfasis en la aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje modernos e interactivos en el proceso educativo. Sin embargo, se observa que la mayoría de los estudiantes no saben aprender por sí solos. Son bombardeados con tareas escolares, muchas y exigentes, ante las cuales a veces son indiferentes. Además, suele ocurrir con frecuencia que los padres no saben cómo ayudar a sus hijos a aprender y los confunden con varios intentos, lo que hace que los adolescentes estén muy molestos. Por otra parte, la mayoría de ellos no leen con placer, interés o atención y tienen dificultades para comprender el texto escrito.

A menudo los estudiantes no saben leer comprensivamente un texto o las instrucciones de los ejercicios dados en la tarea. La escuela debe ayudarlos a darse cuenta conscientemente de la conexión entre el pensamiento y la expresión. Los estilos de aprendizaje les son desconocidos. Muchos aprenden de forma caótica, inconsciente y mecánica.

Algunos estudiantes logran la comprensión consciente del texto después de una sola lectura, mientras otros lo hacen después de varias, o incluso, con explicaciones adicionales de un adulto, padre o maestro. Es importante averiguar si existe una relación entre los dos constructos, los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora, para garantizar el éxito académico en cada materia escolar, prueba, examen o tarea.

### **Estilos de aprendizaje**

El estilo de aprendizaje se describe como una forma de aprendizaje cómoda

y preferida por el estudiante en su práctica (Dore y Mercier, 1999). Es un modo particular de aprender, que se establece durante un período de tiempo más largo, y es único para cada individuo (Căpiță, 2011). El estudiante toma conciencia de qué estilo de aprendizaje crea la forma más efectiva de comprender y retener.

Los estilos de aprendizaje que se basan en el aprendizaje experiencial —acomodativo, divergente, asimilativo y convergente— fueron desarrollados por Kolb (1976) y, más tarde, modificados por Honey y Mumford (1986): activo, reflexivo, teórico y pragmático.

El alumno con estilo activo está abierto a nueva información, dispuesto a probar nuevas experiencias y ver los resultados. Aprende haciendo, es de mente abierta y prefiere la lluvia de ideas.

El estudiante con estilo reflexivo es propenso a acumular información, calculando sus consecuencias desde varios puntos de vista: observa desde fuera, recopila datos y compara experiencias similares. Para el presente estudio, es importante señalar que el estilo reflexivo muestra una tendencia hacia una mayor prevalencia cuanto mayor sea la evaluación del nivel de competencia lingüística (Manzano Díaz e Hidalgo Diez, 2009). El estilo reflexivo tiene una relación significativa con todas las habilidades de expresión: oral, escrita, auditiva y lectora (Manzano Díaz, 2007).

Los estudiantes del estilo teórico prefieren organizar la información en estructuras teóricas, desarrollan esquemas lógicos, son analíticos, buscan la teoría detrás de la acción, les gusta seguir patrones, leer historias y operar con citas.

Los de estilo pragmático prefieren

analizar si las teorías pueden ser funcionales en la práctica y están orientados a la resolución de problemas.

Los estudiantes pueden tener una combinación de estos cuatro estilos de

aprendizaje. Uno o dos de ellos suelen ser dominantes.

Las características de los cuatro estilos de aprendizaje se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
*Características de los estilos de aprendizaje*

Estilo de aprendizaje	Características
Activo	Animado, improvisador y descubridor. Espontáneo e interesado en las experiencias de la vida. Abrumado por experiencias inmediatas e inesperadas.
Reflexivo	Receptivo, analítico y minucioso. Buen observador, paciente y asimilador.
Teórico	Metódico, lógico, objetivo y estructurado. Ordenado, hipotético, teórico y explorador.
Pragmático	Experimentado, práctico y eficiente.

**Estilos de aprendizaje y de enseñanza**

El rendimiento escolar de los alumnos depende de estilos de enseñanza centrados en el alumno, menos centrados en el profesor o centrados en el profesor-alumno. Esto requiere de un proceso continuo de formación docente, incluyendo una capacitación sobre los estilos de enseñanza y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Dong et al., 2019).

Los estilos de aprendizaje varían según la materia y la historia educativa del estudiante (Healey et al., 2005). Cuando los estudiantes y los profesores tienen el mismo estilo de aprendizaje y enseñanza, los estudiantes retienen la información por más tiempo, las aplicaciones se realizan fácilmente y la disciplina respectiva se vuelve agradable e interesante de estudiar (Dinakar et al., 2005).

La toma de conciencia de la influencia de los estilos de aprendizaje llevó a los maestros a utilizar varios modelos

didácticos que los tomaron en cuenta, lo que condujo a un mayor rendimiento académico y a una mejor autodisciplina por parte de los estudiantes (Dunn y Hognisfeld, 2006).

Rosenfeld y Rosenfeld (2004) observaron que los docentes que realizaron actividades de identificación de estilos de aprendizaje con los estudiantes los conocieron mejor y adaptaron su estilo de enseñanza, alcanzando los objetivos propuestos.

Manochehri y Young (2006) también observaron el impacto de los estilos de aprendizaje en el desempeño escolar. En la web, en casos dirigidos por un instructor, observaron mejoras en el rendimiento cuando los estudiantes conocían su estilo de aprendizaje.

Los obstáculos y las soluciones de cada estilo de aprendizaje fueron abordados por Gallego Gil y Nevot Luna (2008).

Así, con el estilo activo, los obstáculos

son el miedo al fracaso, la falta de confianza en sí mismo y centrarse en ciertos aspectos. Las soluciones se refieren a nuevas actividades, a activar la curiosidad, a practicar la resolución de problemas en grupo a través de discusiones, a comunicar ideas aunque uno se equivoque y a fomentar el espíritu crítico.

En el estilo reflexivo, los obstáculos consisten en poco tiempo para planificar y pensar, cambio rápido de actividades, impaciencia y falta de control. Las soluciones deben llevar a reforzar la orientación a la finalidad y el enfoque en el trabajo, no en el resultado.

Los obstáculos del estilo teórico suelen ser la importancia de las primeras impresiones, la intuición y la subjetividad, la falta de organización y de estructura, la dependencia de profesores o compañeros, la espontaneidad y la no finalización de trabajos iniciados. Las soluciones propuestas se refieren a la lectura atenta, al análisis, a la anticipación de obstáculos, a la identificación de soluciones, a la formulación de conclusiones, al uso de preguntas y a la memorización y la automatización.

El estilo de aprendizaje pragmático tiene algunos obstáculos, como la fijación en las cosas útiles y no aplicar lo estudiado, no completar las materias y la falta de concentración. Entre las soluciones se sugieren la autocorrección y la autoevaluación, apelando a la búsqueda de ayuda por parte de personas experimentadas y a experimentos y observaciones.

### **Comprensión lectora**

La comprensión lectora es la capacidad de procesar un texto, comprender su significado e integrarlo con lo que el lector ya sabe. Entre las habilidades requeridas se encuentran el conocimiento del

significado de las palabras, la capacidad de comprender el significado de una palabra en un contexto dado y la capacidad de seguir la organización del escrito. Un texto leído se entiende cuando se puede extraer la idea principal y responder preguntas del texto. La comprensión de un texto depende de habilidades lingüísticas como la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática (Tompkins, 2011).

La comprensión lectora se define como un proceso de comunicación donde los mensajes se transmiten gráficamente entre individuos. Esto depende de la interpretación que haga el lector de los símbolos generados por el autor (Kingston, 1967).

La comprensión lectora exige un esfuerzo consciente, reflexivo, crítico y creativo del lector, quien debe ejercer control sobre sus procesos mentales a fin de activar su conocimiento previo, poner en juego su capacidad de raciocinio, controlar su atención para finalmente construir un significado del texto de manera coherente, que coincida con el mensaje del autor. (Mayorca Ilizarbe, 2019, p. 36).

Uno de los objetivos del currículo escolar es desarrollar e incrementar el vocabulario para la comprensión lectora (Frederick, 2010), pues la lectura es una habilidad básica para la vida (Williams, 2010). Cuanto antes el niño aprenda a leer y a comprender la lectura, esta contribuirá más significativamente al desarrollo del vocabulario (Ladd et al., 2011).

La lectura exitosa consiste en la conexión entre el lector y el texto, gracias a una motivación intrínseca por descubrir y a una motivación extrínseca alimentada por el tiempo, la habilidad de leer y dirigida por el maestro o padre (Weikert,

2018). La relación entre el tiempo de lectura y las habilidades de pensamiento crítico conducen al éxito académico y a tener habilidades básicas para la vida (Bockenkamp, 2020).

Leer implica comprender un texto, independientemente de su naturaleza. Este acto implica penetrar en su significado, haciéndolo consciente a la mente. Cuanto mejor se desarrolle la comprensión de la lectura, mayor será la identificación de significados profundos que se relacionen con las propias experiencias del lector (Arroyo Sarabia et al., 2010).

### Método

Este estudio, correlacional y transversal, procuró determinar en qué medida cada uno de los estilos de aprendizaje constituye un predictor significativo de la comprensión lectora de los estudiantes participantes. Para ello, se utilizó un análisis de regresión múltiple.

### Participantes

Participaron de este estudio 70 estudiantes de nivel medio, de 8° a 12° grados, de un grupo de instituciones educativas rumanas. Las edades de los participantes oscilaban entre los 14 y los 19 años, aunque la mayoría de ellos (75.8%) tenían entre 15 y 16 años.

### Instrumentos

En este estudio se utilizaron dos instrumentos. Para medir los estilos de aprendizaje, se utilizó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Honey-Alonso (CHAEA). Para medir la comprensión lectora, se seleccionó un grupo de ejercicios de la prueba PISA 2015, en idioma rumano.

Se elaboró un cuestionario en línea con ambos instrumentos. El enlace se envió a varios maestros y directores de

las escuelas participantes. Por el hecho de que las clases se llevaron a cabo en línea durante este período, debido a la pandemia de Covid 19, los maestros tuvieron la oportunidad de solicitar a los estudiantes que completen el cuestionario en línea. Los datos fueron registrados y ordenados para su análisis.

### Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

El CHAEA incluye 80 ítems. Cada pregunta tiene dos posibles respuestas: de acuerdo (1) y en desacuerdo (0). Al recopilar y comparar las respuestas, se identifican los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático.

El cuestionario permite obtener un valor para cada estilo de aprendizaje en una escala de 20 puntos. El cuestionario no limita la duración de su realización, pero el alumno puede completarlo en 15 a 20 minutos. La precisión de los resultados depende de cuán honesto sea el encuestado. No hay respuestas correctas o incorrectas. Es importante responder cada pregunta.

Prunã (2019) validó la versión rumana del cuestionario con 308 estudiantes participantes de los grados 9° a 12° en una institución educativa de Bucarest, Rumania. En el estudio aquí reportado, el coeficiente alfa de Cronbach mostró los siguientes valores: estilo activo ( $\alpha = .704$ ), estilo reflexivo ( $\alpha = .603$ ), estilo teórico ( $\alpha = .661$ ) y estilo pragmático ( $\alpha = .718$ ).

### Prueba de lectura PISA 2015

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) estudia la calidad del aprendizaje en diferentes países. En el presente estudio se adoptó el apartado de lectura, cuyo objetivo principal es medir las habilidades para leer, comprender, utilizar y reflexionar

sobre textos escritos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2000).

En 2012 y 2015, los resultados de los estudiantes rumanos en estas pruebas estuvieron por debajo del promedio de los países de la OCDE en las tres pruebas (OCDE, 2016).

Las variables independientes que incidieron en los puntajes de las pruebas PISA en 2015 fueron las siguientes: la educación de los padres (tener educación primaria, secundaria, superior), la cantidad de libros en el hogar (entre diez y más de 200 libros), el ambiente de residencia (entorno urbano, ciudad), la calidad de la escuela y el idioma en el que se realizó la prueba (rumano o húngaro). En 2015, se evaluaron 4.876 estudiantes con una edad promedio de 15 años de 185 escuelas. La muestra estaba representada proporcionalmente, según ubicación, etnia, nivel socioeconómico (Bădescu, 2019).

Los esfuerzos y recursos involucrados en el desarrollo de materiales de evaluación fueron sustanciales, lo cual garantiza la calidad en la traducción, el muestreo y la recopilación de datos. Por esta razón, PISA tiene un alto grado de confiabilidad y validez (OCDE, 2017).

Los ítems de preguntas son una mezcla de preguntas abiertas de opción múltiple y preguntas que requieren que los estudiantes formulen sus propias res-

puestas. Los artículos están organizados en grupos basados en un pasaje que describe una situación de la vida real.

La comprensión de lectura se define como la capacidad de los estudiantes para comprender, usar y reflexionar sobre un texto escrito para lograr los objetivos previstos. En esta prueba, los estudiantes demuestran sus habilidades para encontrar, seleccionar, interpretar y evaluar textos. Las habilidades cognitivas incluyen la decodificación básica de la comprensión de palabras, la gramática, la estructura lingüística y la estructura del texto y sus características.

## Resultados

### Descripción del comportamiento de las variables

**Estilos de aprendizaje.** Las estadísticas descriptivas muestran que el estilo activo muestra la media más baja con el valor estándar más alto, mientras el estilo reflexivo muestra la media más alta con el valor estándar más bajo (ver Tabla 2).

### Análisis correlacional

Debido a que algunos de los participantes mostraron puntuaciones extremas, cuatro casos no fueron considerados en este análisis. De esa manera se cumplieron todos los supuestos estadísticos del análisis de regresión.

**Tabla 2**

*Media y desviación estándar de los estilos de aprendizaje*

Estilo de aprendizaje	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Activo	11.60	3.577	-.269	.328
Reflexivo	14.27	2.996	-1.807	6.336
Teórico	13.34	3.221	-1.319	3.061
Pragmático	13.54	3.521	-1.144	1.988

El análisis de regresión lineal múltiple mostró que el modelo de los cuatro estilos de aprendizaje no es predictor significativo de la comprensión lectora ( $R = .374$ ,  $R^2 = .140$ ,  $R^2$  ajustado = .084,  $F(4, 61) = 2.485$ ,  $p = .053$ ).

Al examinar la contribución independiente de cada estilo, se observa que sólo el estilo reflexivo es un predictor significativo de la comprensión lectora ( $R = .346$ ,  $R^2 = .119$ ,  $R^2$  ajustado = .106,  $F(1, 64) = 8.681$ ,  $p = .004$ ).

En el caso de la subpoblación femenina, el estilo de aprendizaje no predijo significativamente el rendimiento en comprensión lectora ( $\beta = .054$ ,  $p = .778$ ). Mientras ellas obtuvieron puntuaciones más altas, tanto en las habilidades de lectura como en el estilo reflexivo, entre los participantes de la subpoblación masculina, la predicción de los niveles de comprensión lectora a partir de su puntuación en el estilo reflexivo fue altamente significativa ( $\beta = .456$ ,  $p = .005$ ).

### Otros análisis

Esta sección contiene los efectos de las variables demográficas sobre las principales variables del estudio. Solo se registran los que fueron estadísticamente significativos.

**Género.** La media del estilo de aprendizaje reflexivo fue significativamente diferente entre géneros ( $t(68) = 2.176$ ,  $p = .033$ ). Los resultados muestran que la media de las niñas ( $M = 15.13$ ) resultó significativamente mayor que la de los varones ( $M = 13.60$ ). También las puntuaciones del estilo de aprendizaje teórico por género son significativamente diferentes ( $t(68) = 2.049$ ,  $p = .044$ ). Las niñas mostraron una media significativamente mayor ( $M = 14.23$ ,  $DE = 2.417$ ) que los

muchachos ( $M = 12.68$ ,  $DE = .3598$ ).

En cuanto a la comprensión lectora, las puntuaciones fueron significativamente diferentes entre géneros ( $t(68) = 0.321$ ,  $p = .023$ ), donde las niñas tuvieron también una puntuación más alta ( $M = 7.90$ ,  $DE = 3.346$ ) que los varones ( $M = 5.88$ ,  $DE = 3.797$ ).

**Edad.** La edad solo mostró una correlación positiva, ligeramente significativa, con las puntuaciones de los estilos teórico ( $r = .236$ ,  $p = .049$ ) y pragmático ( $r = .276$ ,  $p = .021$ ).

### Discusión

L Este estudio permitió observar el nivel de predicción de la comprensión lectora de textos, a partir de las puntuaciones de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de nivel medio participantes.

Llama la atención el hecho de que solo uno de los cuatro estilos de aprendizaje, el reflexivo, contribuye a la comprensión lectora, según los resultados obtenidos. La influencia que tiene el estilo reflexivo sobre la comprensión lectora ha sido constatada por muchos estudios (Guillen Chile, 2016; Infante Vines, 2021; Zárate Solano, 2015). Se considera que la importancia de este estilo de aprendizaje, así como su efecto sobre el rendimiento de la comprensión lectora, debe explicarse claramente a los alumnos. Bockenkamp (2020) hizo hincapié en el hecho de que el profesor necesita ilustrar en el aula que el estilo de aprendizaje reflexivo es un buen predictor de la comprensión lectora.

También hay estudios que han observado variaciones de los estilos de aprendizaje de los alumnos en función del género, tal como se ha encontrado en el presente estudio. El estilo reflexivo es



más frecuente en las niñas. Es más probable que se desarrolle en ellas por sus rasgos de personalidad en ese segmento etario o porque los temas que se abordan coinciden más con sus intereses (Mechato Ramírez, 2018). En PISA 2016 (OCDE, 2016), apareció una diferencia estadística en la comprensión lectora a favor de las niñas, así como en el contexto finlandés (Brozo et al., 2014; Vettentranta et al., 2016).

Las niñas también están más motivadas intrínsecamente que los varones para leer en la escuela o en su tiempo libre (Van Steensel et al., 2019). Los varones obtienen mejores resultados en la lectura de gráficos en línea y tienen mejores habilidades en tareas visoespaciales que se asocian a juegos digitales. Por otro lado, en la comprensión lectora en línea y en el uso de la información digital, las niñas tienen habilidades digitales específicas para fines académicos (Caccia et al., 2019; Forzani, 2016; Jang y Ryoo, 2018; Rasmusson y Aberg-Bengtsson, 2015; Wu, 2004). Existen diferencias de género en el rendimiento lector de PISA en términos de fluidez lectora, tiempo dedicado a la lectura y resolución de tareas. Las niñas superan a los varones en todas las medidas (Torppa et al., 2017).

Otro estudio (Mohallem Martins et al., 2005) destacó que los estudiantes son más holísticos que las estudiantes y ponen más énfasis en el contexto general que en los temas particulares de una tarea. Un estudio de Dib Bariani (1998) mostró que las alumnas, en comparación con los alumnos, tienden a ser menos divergentes y más reflexivas. Esta tendencia refleja las influencias sociales sobre el género derivadas de las características culturales y no puede atribuirse a factores biológicos.

Las implicaciones del presente estu-

dio se presentan desde tres perspectivas: para el sistema educativo, para los profesores y para los alumnos.

El programa de estudios de lengua y literatura rumanas para la escuela secundaria incluye competencias generales, como la aplicación correcta y adecuada de la lengua rumana en la recepción y producción de mensajes sobre temas de la vida, el uso del análisis temático, la estructura y la estilística en la recepción de textos literarios y no literarios y en la argumentación de opiniones. Cada una de estas habilidades debe ser aplicada en situaciones particulares del proceso educativo en cada asignatura, fomentando el desarrollo del estilo reflexivo. El trabajo en el aula debe tener como objetivo desarrollar el estilo reflexivo en el comportamiento (Gallego Gil y Nevot Luna, 2008).

Los textos de los manuales escolares deben estar adaptados a la edad de los alumnos, ser aceptables y comprensibles. Las preguntas destinadas a consolidar los conocimientos adquiridos también deben ser accesibles y comprensibles para que puedan ser abordadas individualmente o con la clase. Los requisitos deben formularse de forma tal que se desarrolle la observación, el razonamiento y el análisis de los resultados de las experiencias realizadas.

Los profesores de lengua y literatura rumanas son los que pueden ayudar a los alumnos a descodificar un texto leído, a comprenderlo y a reflexionar sobre él. Los profesores pueden involucrar a sus alumnos en la comprensión de los textos leídos por medio de los círculos de lectura, las actividades de la biblioteca y las fichas de lectura. Mediante estas actividades y los debates que tienen lugar en ellas, se enseña a los alumnos a comprender un texto, a



identificar el mensaje que se transmite, a argumentar determinadas opiniones o puntos de vista, a decodificar un texto o preguntas sobre él y a elaborar interpretaciones.

Los profesores pueden enriquecer las lecciones impartidas practicando la escritura consciente, el trabajo en la pizarra, la organización de protocolos, la observación y el registro de datos. También pueden promover la comunicación estimulando el pensamiento creativo y crítico (Gallego Gil y Nevot Luna, 2008). La participación en clase debe fomentarse como una actividad habitual y asegurarse de que genera satisfacción personal.

Para mantener la atención del alumno durante una explicación o tarea, el profesor debe tener en cuenta lo que el alumno sabe. Es necesario activar los conocimientos previos al inicio de la actividad y utilizar un discurso jerarquizado y cohesionado a un ritmo fácil de seguir. A veces, los profesores tienden a ir demasiado rápido, lo que va en detrimento del aprendizaje y la motivación (Alonso Tapia, 1997).

Los profesores pueden intervenir para reducir el debilitamiento de la motivación por la lectura. Pueden conseguir que los alumnos asuman la información de los textos que leen, promover estrategias que ayuden a los alumnos a interpretar los textos, reflexionar y evaluar la comprensión lectora para mejorar el aprendizaje en la comunicación y en otras áreas del currículo. Hay que transformar el proceso de enseñanza, pensando y actuando sobre la propia práctica pedagógica, para adoptar una actitud proactiva, crítica y reflexiva en la enseñanza.

Es muy importante que los estudiantes de nivel medio comprendan un

texto leído, sobre todo cuando llega el momento de la evaluación nacional, los exámenes de acceso a la escuela secundaria, los exámenes de bachillerato o los exámenes de acceso a la universidad. Además, conocer su estilo de aprendizaje y comprender un texto leído les ayuda tanto para desempeñarse con éxito en la escuela como en la vida adulta o futuro profesional. A cualquier edad, se pueden encontrar textos literarios o no literarios más fáciles o más difíciles de entender, pero a esta edad se vuelve necesario comprenderlos.

Es importante también que los alumnos desarrollen la responsabilidad de responder a preguntas sobre un texto leído. Después que un alumno lea un texto, es importante que reflexione sobre el contenido, que se remita a la información pertinente para apoyar un argumento concreto, que tenga una comprensión global del texto, que detecte los matices del lenguaje que tiñen la interpretación, que construya su propia interpretación, que tome decisiones antes de actuar, que atienda a la acumulación exhaustiva de datos antes de dar su opinión, que analice cuidadosamente los datos acumulados, que sea prudente ante cualquier pasaje leído y que considere todas las alternativas antes de llegar a una conclusión.

El proceso de comprensión del texto se considera esencial para el estudiante, ya que su desarrollo tiene un profundo impacto en todas las áreas y temas. Para comprender lo que lee, el alumno reflexivo analizará cuidadosamente, tomará decisiones sopesando los pros y los contras y buscará constantemente información para orientar su aprendizaje. Es concienzudo, receptivo y analítico. Considera las experiencias y las mira desde diferentes perspectivas (Arrizabalaga

Reynoso et al., 2018).

Con base en los resultados obtenidos, se puede declarar que, en síntesis, los profesores deben percibir los estilos de aprendizaje de los estudiantes y permitir la generación de experiencias de aprendizaje que los lleven a la formación de habilidades involucradas en la comprensión de textos. Los talleres de lectura

pueden ayudar a abordar con éxito la comprensión lectora, si sus instructores apoyan a los alumnos en la decodificación de los textos que leen. Por último, deben utilizar su conocimiento del estilo reflexivo para planificar e implementar actividades que fomenten en sus alumnos el análisis y la exploración personal.

## Referencias

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Edebé.
- Arrizabalaga Reynoso, A. M., Leal Silva, R. y Contreras Lara Vega, M. E. A. (2018). Estudio de los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Química UAEMEX. *Revista RedCA*, 1(1), 103-114. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/10878>
- Arroyo Sarabia, M., Faz de los Santos, L., Gasca García, G. y Orozco Carro, R. B. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 36-47. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/140>
- Bădescu, G. (2019). *Școala din România din perspectiva datelor PISA*. Presa Universitară Clujeană.
- Bockenkamp, V. J. (2020). *Exploring teacher perceptions regarding student learning styles and the influence on reading comprehension* (Publicación N° 22624490) [Tesis doctoral, University of Phoenix]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. y Valtin, R. (2014). Reading, gender, and engagement: Lessons from five PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584–593. <https://doi.org/10.1002/jaal.291>
- Caccia, M., Giorgetti, M., Toraldo, A., Molteni, M., Sarti, D., Vernice, M. y Lorusso, M. L. (2019). ORCA.IT: A new web-based tool for assessing online reading, search and comprehension abilities in students reveals effects of gender, school type and reading ability. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02433>
- Căpiță, C. (2011). *Stiluri de predare - stiluri de învățare (modulul 2)*. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.
- Dib Bariani, I. C. (1998). *Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica* [Tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas]. Base ACERVUS. Sistema de Bibliotecas da UNICAMP. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1998.124823>
- Dinakar, C., Adams, C., Brimer, A. y Silva, M. D. (2005). Learning preferences of caregivers of asthmatic children. *Journal of Asthma*, 42(8), 683-687. <http://doi.org/10.1080/02770900500265157>
- Dong, Y., Wu, S. X., Wang, W. y Peng, S. (2019). Is the student-centered learning style more effective than the teacher-student double-centered learning style in improving reading performance? *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 2630. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02630>
- Dore, F. y Mercier, P. (1999). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Gaëtan Morin.
- Dunn, R. y Honigsfeld, A. (2006). What if young children were grouped for reading with learning style responsive approaches? *Reading Improvement*, 43(2), 70–76. <http://web.ebscohost.com.ezproxy.apollolibrary.com>
- Forzani, E. (2016). *Individual differences in evaluating the credibility of online information in science: Contributions of prior knowledge, gender, socioeconomic status, and offline reading ability* [Tesis doctoral, University of Connecticut]. UCONN Library. <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/1242/>
- Frederick, P. A. (2010). *Using digital game-based learning to support vocabulary instruction for developmental reading students* (Publicación N° 3389059) [Tesis doctoral, Nova Southeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Gallego Gil, D. J. y Nevot Luna, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 95-112. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120095A>

## COMPRESIÓN LECTORA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

- Guillen Chile, F. (2016). *Los estilos cognitivos y su relación con los niveles de comprensión lectora en estudiantes del 2º año del nivel secundario de la Institución Educativa Republica Alemana del Distrito de San Juan de Miraflores, 2016* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1018>
- Healey, M., Kneale, P. y Bradbeer, J. (2005). Learning styles among geography undergraduates: An international comparison. *Area*, 37(1), 30-42. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2005.00600.x>
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Ardingly House.
- Infante Vences, J. (2021). *Estilos de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes del 1 ciclo de la carrera profesional de educación primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrion Huacho 2019* [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio UNJFSC. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/5555>
- Jang, B. G. y Ryoo, J. H. (2018). Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension. *Reading and Writing*, 32, 1769–1793. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9926-6>
- Kingston, A. (1967). Some thoughts on reading comprehension. En L. Hafner (Ed.), *Improving reading comprehension in secondary schools* (pp. 72-75). Macmillan.
- Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical manual*. McBer.
- Ladd, M., Martin-Chang, S. y Levesque, K. (2011). Parents' reading-related knowledge and children's reading acquisition. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 201-222. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0053-1>
- Manochehri, N. y Young, J. I. (2006). The impact of student learning styles with web-based learning or instructor-based learning on student knowledge and satisfaction. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 313-316.
- Manzano Díaz, C. M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua* [Tesis de doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1494/1665366x.pdf>
- Manzano Díaz, C. M. e Hidalgo Diez, C. E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, 123-150. <https://doi.org/10.5944/educxxi.1.12.289>
- Mayorca Ilizarbe, C. (2019). *Estilos de aprendizaje y comprensión lectora de la Escuela Profesional de Odontología de la Universidad Peruana Los Andes 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35179>
- Mechato Ramírez, D. V. (2018). *Estilos de aprendizaje y comprensión de lectora en alumnos de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Lima. 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2082>
- Mohallem Martins, R. M., Angeli dos Santos, A. A. y Dib Bariani, I. C. (2005). Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários. *Paidéia*, 15(30), 57-68. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2005000100008>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2000). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving* (Ed. rev.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- Prună, L. (2019). *Relația dintre stilurile de învățare și notele elevilor Liceului teologic adventist „Ștefan Demetrescu” din București* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. DSpace. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/1062>
- Rasmusson, M. y Åberg-Bengtsson, L. (2015). Does performance in digital reading relate to computer game playing? A study of factor structure and gender patterns in 15-year-olds' reading literacy performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 691–709. <https://doi.org/10.1080/0313831.2014.965795>
- Rosenfeld, M. y Rosenfeld, S. (2004). Developing teacher sensitivity to individual learning differences. *Educational Psychology*, 24(4), 465-486. <https://doi.org/10.1080/0144341042000228852>
- Tompkins, G. E. (2011). *Literacy in the early grades: A successful start for prek-4 readers* (3a. ed.). Pearson.

- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. y Ahonen, T. (2017). Why do boys and girls perform differently on PISA reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122-139. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12103>
- Van Steensel, R., Oostdam, R. y van Gelderen, A. (2019). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age and gender. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 504-522. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12281>
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. y Vainikainen, M.-P. (2016). *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Publications of Ministry of Education and Culture. <https://researchportal.tuni.fi/en/publications/pisa-2015-ensituloksia-huipulla-pudotuksesta-huolimatta>
- Weikert, D. E. (2018). *Effectiveness of reading intervention program types in increasing comprehension for intermediate school students* (Publicación N° 10830179) [Tesis doctoral, Concordia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Williams, J. (2010). *Reading comprehension, learning styles, and seventh grade students* (Publicación N° 3397106) [Tesis doctoral, Liberty University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Wu, Y. (2004, Iulie 4-11). *Singapore secondary school students understanding of statistical graphs* [Ponencia]. 10th International Congress on Mathematics Education, Lyngby, Dinamarca. <https://iase-web.org/documents/papers/icme10/Yingkang.pdf>
- Zárate Solano, G. M. (2015). *Los estilos de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas de Ategel Nr.6 Ate-Vitarte* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1018>



Recibido: 22 de agosto de 2022  
 Revisado: 10 de octubre de 2022  
 Aceptado: 13 de octubre de 2022