



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora
de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la
Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Br. Heleny Soley Terán Plasencia

ASESOR:

Dr. Abner Chávez Leandro

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

PERÚ - 2018

Jurados

Dr. Willian Flores Sotelo
PRESIDENTE

Dr. Yolvi Javier Ocaña Fernández
SECRETARIO

M. Sc Abner Chávez Leandro
VOCAL

Dedicatoria

A mis hijos, padres y hermana por su respaldo incondicional.

A mis estudiantes de las carreras de Administración, Contabilidad y Negocios Internacionales porque el maestro se hace en el aula.

A mi linda abuelita Nísida Bazán que desde el cielo me abre las puertas de las oportunidades de par en par.

Agradecimiento

Expreso mi agradecimiento a Dios porque todo lo que he anhelado ya se encuentra en mi vida y en dosis más grandes de las que había imaginado.

Agradezco a mis docentes Jesús Padilla, Yolvi Ocaña, Abner Chávez y Mitchell Alarcón por su guía, paciencia y dedicación en mi formación como docente universitaria.

Declaración de Autenticidad

Yo, **Heleny Soley Terán Plasencia**, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestría en Docencia Universitaria, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; declaro el trabajo académico titulado “**Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017**” presentada, en 90 folios para la obtención del grado académico de Maestro en Docencia Universitaria, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.

No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 13 de diciembre del 2017

Firma

Br. Heleny Soley Terán Plasencia

DNI: 44410438

Presentación

Señores miembros del jurado:

Dando cumplimiento a las normas establecidas en el Reglamento de Grados y Títulos para la elaboración y sustentación de tesis de esta casa superior de estudios, para la obtención del grado académico de Maestro en Docencia Universitaria. Se presenta ante ustedes la investigación titulada “Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017”

La finalidad de la presente tesis fue determinar la relación que hay entre las variables, estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo sede Lima Este en el año 2017.

El lector quedará convencido del importe influencia que tienen las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos de nivel universitario, todo ello sustentado con una correcta aplicación de metodología científica para obtener los datos necesarios y realizar las inferencias estadísticas correctas en una realidad concreta.

La información se ha estructurado en siete capítulos teniendo en cuenta el esquema de investigación sugerido por la universidad. En el capítulo I, se ha considerado la introducción de la investigación. En el capítulo II, se registra el marco metodológico. En el capítulo III, se considera los resultados a partir del procesamiento de la información recogida. En el capítulo IV se considera la discusión de los resultados. En el capítulo V se considera las conclusiones. En el capítulo VI se considera las recomendaciones. Para finalizar, en el capítulo VII se consideran las referencias bibliográficas y los anexos de la investigación.

La autora.

Índice de Contenido

| | Página |
|----------------------------------|--------|
| Carátula | i |
| Páginas Preliminares | |
| Página del jurado | ii |
| Dedicatoria | iii |
| Agradecimiento | iv |
| Declaratoria de autenticidad | v |
| Presentación | vi |
| Índice | vii |
| Índice de tablas | ix |
| Índice de figuras | xii |
| Resumen | xiii |
| Abstract | xiv |
| I. Introducción | 15 |
| 1.1 Realidad problemática | 16 |
| 1.2 Trabajos previos | 18 |
| 1.3 Teorías relacionadas al tema | 22 |
| 1.4 Formulación del problema | 43 |
| 1.4.1 Problema general | 43 |
| 1.4.2 Problemas específicos | 43 |
| 1.5 Justificación | 44 |
| 1.5.1 Justificación teórica | 44 |
| 1.5.2 Justificación práctica | 45 |
| 1.5.3 Justificación metodológica | 45 |
| 1.6 Hipótesis | 46 |
| 1.6.1 Hipótesis general | 46 |
| 1.6.2 Hipótesis específicas | 46 |
| 1.7 Objetivos | 46 |
| 1.7.1 Objetivo general | 46 |
| 1.7.2 Objetivos específicos | 46 |
| II. Método | 48 |
| 2.1 Diseño de Investigación | 49 |

| | | |
|-------------|---|-----------|
| 2.2 | Variables, operacionalización | 50 |
| 2.3 | Población y muestra | 53 |
| 2.4 | Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad | 54 |
| 2.5 | Métodos de análisis de datos | 57 |
| 2.6 | Aspectos éticos | 58 |
| III. | Resultados | 59 |
| IV. | Discusión | 75 |
| V. | Conclusiones | 79 |
| VI. | Recomendaciones | 81 |
| VII. | Referencias | 83 |
| | Anexos | 88 |
| A. | Artículo científico | 89 |
| B. | Matriz de Consistencia | 97 |
| C. | Matriz de Operacionalización | 99 |
| D. | Instrumento | 101 |
| E. | Validez de instrumento | 103 |
| F. | Carta de Autorización | 112 |
| G. | Base de Datos | 113 |
| H. | Resultado de prueba piloto | 118 |
| I. | Acta de aprobación de originalidad de tesis | 121 |
| J. | Pantallazo de software Turnitin | 122 |
| K. | Formulario de autorización para la publicación electrónica | 123 |
| L. | Formato de solicitud con el V°B° de la tesis | 124 |

Índice de tablas

| | | Página |
|----------|--|--------|
| Tabla 1 | Momentos y aplicación de las Estrategias Metacognitivas en las Actividades de Lectura | 33 |
| Tabla 2 | Los elementos del proceso de comprensión lectora | 37 |
| Tabla 3 | Habilidades de comprensión literal | 40 |
| Tabla 4 | Preguntas de comprensión literal | 40 |
| Tabla 5 | Habilidades de comprensión inferencial | 41 |
| Tabla 6 | Preguntas de comprensión inferencial | 42 |
| Tabla 7 | Habilidades de comprensión criterial | 43 |
| Tabla 8 | Preguntas de comprensión criterial | 43 |
| Tabla 9 | Operacionalización de las estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017 | 54 |
| Tabla 10 | Operacionalización de la comprensión lectora en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017 | 54 |
| Tabla 11 | Ficha técnica del cuestionario sobre estrategias metacognitivas | 57 |
| Tabla 12 | Ficha técnica del cuestionario sobre comprensión lectora | 57 |
| Tabla 13 | Validación por juicio de expertos | 58 |
| Tabla 14 | Niveles de confiabilidad | 59 |
| Tabla 15 | Análisis alfa de Cronbach | 59 |
| Tabla 16 | Distribución de frecuencias de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017 | 62 |
| Tabla 17 | Distribución de frecuencias de las estrategias metacognitivas por las dimensiones de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017 | 63 |
| Tabla 18 | Distribución de frecuencias de Comprensión lectora de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 65 |

| | | |
|----------|--|----|
| Tabla 19 | Distribución de frecuencias de comprensión lectora por dimensiones de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 66 |
| Tabla 20 | Pruebas de ajuste de los modelos y pseudo R cuadrado de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 68 |
| Tabla 21 | Pruebas de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 69 |
| Tabla 22 | Pruebas de ajuste de los modelos y pseudo R cuadrado de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión literal de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 70 |
| Tabla 23 | Pruebas de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión literal de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 71 |
| Tabla 24 | Pruebas de ajuste de los modelos y pseudo R cuadrado de las estrategias metacognitivas en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 72 |
| Tabla 25 | Pruebas de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 73 |
| Tabla 26 | Pruebas de ajuste de los modelos y pseudo R cuadrado de las estrategias metacognitivas en la comprensión criterial de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 75 |

| | | |
|----------|---|----|
| Tabla 27 | Pruebas de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión criterial de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 75 |
|----------|---|----|

Índice de figuras

| | | Página |
|----------|--|--------|
| Figura 1 | Niveles de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 62 |
| Figura 2 | Niveles de estrategias metacognitivas por dimensiones de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 64 |
| Figura 3 | Niveles de comprensión lectora de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 65 |
| Figura 4 | Niveles de comprensión lectora por dimensiones de los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 67 |
| Figura 5 | Curva COR entre la variable dependiente, la comprensión lectora y la independiente, estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 69 |
| Figura 6 | Curva COR entre la variable dependiente, la comprensión literal y la independiente, las estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 71 |
| Figura 7 | Curva COR entre la variable dependiente, la comprensión inferencial y la independiente, las estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 74 |
| Figura 8 | Curva COR entre la variable dependiente, la comprensión criterial y la independiente, las estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. | 76 |

Resumen

La presente investigación titulada: Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017. Se realizó con la intención de dar una respuesta la interrogante principal ¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017? Y como objetivo general, Establecer de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental de tipo descriptivo, correlacional – causal con enfoque cuantitativo con una muestra de 97 estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017. Para la recopilación de datos se utilizó la técnica de la encuesta a través de los cuestionarios, previamente validados se demostró la confiabilidad. Para la variable dependiente e independiente; el instrumento fue graduado en Escala de Likert y validado por juicio de experto. Por lo tanto, se demostró que las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

La conclusión demostró que existe una influencia significativa entre las variables además los resultados de la investigación servirán de aporte teórico para que los profesores de la UCV- Lima Este, diseñen y apliquen estrategias metacognitivas al proceso de comprensión de textos escritos.

Palabras claves: estrategias metacognitivas, comprensión lectora, inferencia.

Abstract

The present research entitled metacognitive strategies in the reading comprehension of the students of the 1st cycle of Accounting of the Cesar Vallejo University - East Lima, Year 2017. It was carried out with the intention of giving an answer the main question ¿Metacognitive strategies affect in the reading comprehension of the students of the 1st cycle of accounting of the Cesar Vallejo University Lima-Este, year 2017? And as a general objective, To establish in which way the metacognitive strategies affect the reading comprehension of the students of the 1st cycle of accounting of the University César Vallejo Lima-Este, year 2017.

The research was developed under a non - experimental design of a descriptive, correlational - causal type with a quantitative approach with a sample of 97 students of the 1st cycle of Accounting of the César Vallejo University - East Lima, Year 2017. For the data collection was used the technique of the survey through the questionnaires, previously validated, reliability was demonstrated.

For the dependent and independent variable; the instrument was graduated in Likert Scale and validated by expert judgment. Therefore, it was demonstrated that the metacognitive strategies affect the reading comprehension of the students of the 1st accounting cycle of the Universidad César Vallejo Lima-Este, year 2017.

The conclusion shows that there is a significant influence between the variables and the results of the research will serve as a theoretical contribution for the teachers of the UCV-Lima East, design and apply metacognitive strategies to the process of understanding written texts.

Keywords: metacognitive strategies, reading comprehension, inference.

I. Introducción

1.1 Realidad problemática

Para Valencia (2015), en los inicios del siglo XXI: "Las nuevas circunstancias mundiales derivadas de la globalización, la regionalización económica, el desarrollo tecnológico y la generación casi ilimitada de información a gran escala, han dado paso a la aparición de la denominada: Sociedad de la información y el conocimiento" (p.27).

Estos nuevos tiempos están dejando muy claro, que demandan de ciudadanos mejor educados, más críticos y con mayores habilidades y competencias para enfrentar los cambios futuros.

La realidad educativa del Perú, precisa enfrentar y asumir con mística y decisión los cambios profundos y apremiantes que impone la globalización de nuestra sociedad y, de manera específica, una educación sin fronteras.

Situación que pone en relieve las deficiencias de nuestro sistema educativo, pues citando a Muñoz (2015) en la enseñanza universitaria, "continúa primando el memorismo y la repetición de contenidos; la mayoría de los docentes universitarios mantienen el uso de una metodología educativa dogmática, conductista y represiva, es justamente la represión de la enseñanza la que conduce a la censura de habilidades creativas e innovadoras obteniendo como resultado una baja comprensión" (p. 44).

Partiendo del hecho de que, en el terreno del aprendizaje universitario, se ha podido constatar cómo algunos alumnos llevan a cabo conductas de aprendizaje inapropiadas, manifestado este fenómeno en la reprobación, abandono de sus clases, y deserción, contribuyendo esto a una desmotivación por continuar los estudios superiores. Lo cual plantea la necesidad de un estudio que diseñe la relación causal entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora con el fin de sensibilizar a los profesores sobre la importancia de despertar en el discente el gusto por aprender y por consiguiente promover y concretar aprendizajes significativos en los estudiantes, en particular en materias con altos índices de reprobación.

En esta línea, Monereo (1995) señala; en la universidad se ha considerado que lo primero y principal consiste en adquirir los conocimientos básicos que posteriormente permitirán pensar sobre ellos para poder utilizarlos un día de forma reflexiva y resolutiva. La reflexión debería ser el centro de las actividades de

aprendizaje que se producen en el aula dejando la transmisión de la información pura y dura en un segundo plano.

Así, según Aliaga (2000) las últimas evaluaciones realizadas por el Programa para la Evaluación Internacional de alumnos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se evidencia: “el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes peruanos, los resultados indican que el 65% de los alumnos se encuentran en el nivel 0; es decir, no saben obtener información, ni interpretar y reflexionar sobre ella” (p. 228).

En relación a las dificultades de comprensión lectora en la educación superior, Castro (2007) en su investigación titulada, *Comprensión lectora y Rendimiento Académico en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Bernabé Cobo del Cusco*, concluye que el 89% de estudiantes, se ubican en nivel deficitario con tendencia a malo y sólo el 11% muestran un nivel dependiente.

En relación a la importancia en la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora, Pinzás (2010) precisa que se llegó a la conclusión de que las destrezas metacognitivas, facilita el monitoreo y como consecuencia también la comprensión del texto, así, la conciencia sobre el proceso de comprensión motiva al lector experto a buscar el origen de sus dificultades. Por lo tanto, el lector que carece de esta conciencia no podrá identificar con claridad si está comprendiendo o no el texto y menos aún podrá plantear las medidas correctivas para superar sus limitaciones.

En las sesiones de aprendizaje desarrolladas con estudiantes de Contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este distrito de San Juan de Lurigancho se observó que algunos alumnos no aplican, conscientemente, estrategias metacognitivas en su proceso de comprensión lectora. Estos estudiantes muestran dificultad en identificar los procesos cognitivos que utilizan al leer, en consecuencia, podrían no comprender de forma significativa textos escritos; esto impediría el planteamiento de estrategias correctivas que los ayude a mejorar dichas dificultades. En tal sentido, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1° ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017?.

1.2 Trabajos previos

Los estudios que se plantean a continuación constituyen antecedentes para la investigación, para lo cual se ha revisado literatura de diferentes centros de información relacionados con el tema de investigación.

1.2.1 Trabajos previos internacionales

Sobre los antecedentes relacionados con el tema de investigación, en el plano internacional, se precisan los estudios siguientes:

Un primer trabajo de Rivas (2013), se denomina: *Estilos de aprendizaje en la metacognición de estudiantes universitarios*. Tesis elaborada para optar el grado de Magíster en Investigación Educativa. Tuvo como objetivo determinar la relación existente entre los estilos de aprendizaje en las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.

Metodológicamente corresponde a un estudio correlacional causal, no experimental y de corte transaccional. Como sujetos de estudio fueron seleccionados los estudiantes al azar del segundo semestre, cursantes de las diferentes asignaturas impartidas en la universidad. Las técnicas utilizadas para la obtener la información fue el cuestionario de Metacognición de Mayor (1995) y el Test de David Kold Estilos de Aprendizaje.

Se llegó a la conclusión de que la variable independiente (estilos de aprendizaje) aporta significativamente a la predicción de la variable dependiente (metacognición) con el resultado de Wald 44,971; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. Por lo tanto, los estilos de aprendizaje influyen significativamente en metacognición de los estudiantes. Puesto que permiten desarrollar en el estudiante habilidades de aprendizaje y comprensión lectora que sistematicen su proceso intelectual.

Un segundo trabajo de Aragón y Ochoa (2013), denominado: *Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios*. Dichos autores realizaron un estudio que relaciona el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al leer artículos científicos y su nivel de comprensión. Participaron 33 estudiantes de psicología, quienes leyeron y reseñaron dos tipos de artículos científicos. Se encontró una correlación significativa y positiva. Es decir, el funcionamiento metacognitivo se relaciona directa ($Rho=0,816$) y significativamente

($p=0.000$) con los niveles de comprensión. Lo cual implica que, a mayor nivel de funcionamiento cognitivo, mayor nivel de comprensión lectora.

Un tercer trabajo corresponde a García y Nájera (2014), quienes realizaron la tesis: *Comprensión lectora en estudiantes universitarios*; en este trabajo se manejaron teorías sobre el aprendizaje significativo, metacognición y los niveles de comprensión lectora. Igualmente, se abordaron algunas estrategias de aprendizaje como de repetición, elaboración, organización, regulación y afectivo-motivacionales.

La investigación se enmarcó dentro de un proyecto factible. La muestra estudiada fue de treinta estudiantes de octavo semestre de la licenciatura de Psicología Educativa del turno matutino de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco de México. La tesis fue de tipo descriptiva. La técnica utilizada fue la encuesta y se diseñó un instrumento de tipo cuestionario que fue aplicado dentro del salón de clase de manera colectiva, en un tiempo aproximado de 2 horas 30 minutos.

Los resultados descriptivos de la investigación demuestran un nivel de comprensión lectora no acorde con el grado de estudios en el que se encuentran, los estudiantes carecen de destrezas, procedimientos y estrategias que le permiten entender un texto, se puede inferir que no cuentan con las suficientes estrategias para el uso y procesamiento de la información que les permita un mejor aprendizaje y de esta manera llegar a la metacognición.

1.2.2 Trabajos previos nacionales

Habiéndose realizado las indagaciones pertinentes, se presentan los siguientes informes de investigación que se constituyen en nuestros antecedentes bibliográficos propiamente dichos.

Un primer trabajo corresponde a Moreno (2017), se denomina: *Procesos metacognitivos en los niveles de comprensión lectora*. Tesis elaborada para optar el grado de Maestra en Psicología. El objetivo de la investigación fue identificar y analizar los procesos metacognitivos implicados en los niveles de comprensión lectora de 60 estudiantes de primer semestre de ciencias empresariales, 40 mujeres y 20 hombres. Se realizó un estudio enmarcado en la investigación

cuantitativa de corte no experimental transversal descriptivo, cuya primera etapa inició con la aplicación del instrumento diseñado por la investigadora.

El cuestionario estuvo conformado por 15 preguntas. La segunda etapa denominada diagnóstico y análisis de los resultados permitió a la investigadora identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes. A través de los resultados obtenidos se encontró que la variable independiente (procesos metacognitivos) aporta significativamente a la predicción de la variable dependiente (niveles de comprensión lectora) con el resultado de Wald 31,844; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. Sin embargo, se hicieron evidentes algunas dificultades de los participantes en la adquisición del conocimiento y en los procesos metacognitivos necesarios para lograr autonomía e independencia frente a su formación profesional.

Un segundo trabajo de Llanos (2013), lleva por título: *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. Tesis elaborada para optar el grado de Magíster en Educación en la Universidad de Piura. El objetivo general del trabajo fue determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de siete escuelas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo, en el semestre académico 2012-I. La metodología empleada fue de tipo descriptivo y de corte transversal. El universo poblacional estuvo formado por 654 alumnos ingresantes del semestre académico 2012-I. La técnica utilizada fue una encuesta de 20 ítems de selección múltiple: 9 para evaluar el nivel literal y 11 para el nivel inferencial; estos a su vez, miden tres niveles de dominio: previo, básico y suficiente. De acuerdo con los objetivos planteados y a la luz de los resultados se obtuvieron las siguientes conclusiones: Si bien el estudiante que inicia sus estudios en la universidad debería contar con un grado eficiente en comprensión lectora, como consecuencia del desarrollo previo de habilidades de comprensión la realidad demuestra que el nivel de comprensión lectora de la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel básico, respecto de su capacidad para la comprensión, análisis e interpretación de información. Este problema se agrava al observar que el 28 % de los estudiantes se ubica en el nivel previo, lo que significa que no posee las habilidades mínimas para enfrentar con éxito la actividad universitaria.

Barrios (2014) en su tesis: *Relación entre el uso de estrategias metacognitivas con el nivel de comprensión de lectura en estudiantes de la Facultad*

de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle planteó como objetivo principal establecer la relación que existe entre las variables: uso de estrategias metacognitivas con el nivel de comprensión de lectura, seleccionando una muestra de 161 estudiantes de ambos sexos, especialidad de Comunicación, semestre 2005-I, utilizando para la recolección de datos la Escala de Aprendizaje ACRA y Prueba de Comprensión de lectura, precisando las siguientes conclusiones: los estudiantes alcanzaron un nivel muy alto de uso de estrategias de adquisición (42.12%), de codificación (46%), de recuperación (29.8%) y de apoyo al procesamiento de información (44.7%), es decir, se evidencia un nivel preponderante de utilización de estas estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Asimismo, se encontró que las estrategias metacognitivas inciden positivamente en la comprensión literal mientras que las de codificación y apoyo no tienen relación con la lectura.

Un último trabajo corresponde a Pacheco (2012), se denomina: *Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería*. Tesis elaborada para optar el Grado Académico de Magíster en Docencia Universitaria en Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El objetivo de la investigación fue identificar relación entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería. El tipo de investigación fue descriptivo, con un diseño transeccional correlacional. El instrumento para medir las variables dependientes fue un inventario de estrategias metacognitivas. La muestra representativa fue constituida por 109 estudiantes del I ciclo de Ingeniería Civil. La recolección de datos se realizó a través de una encuesta que acumuló la información de las dos variables en estudio. El método del cálculo de la muestra ha sido no probabilístico. Entre las conclusiones más importantes podemos afirmar que existe relación entre las variables según el coeficiente $r=0.692$, es decir, correlación positiva media, de acuerdo a los índices de correlación, entre el uso de las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en Metodología del Aprendizaje siendo esta variable muy importante para el aprendizaje en el curso de Metodología del Aprendizaje e

Investigación de los estudiantes del I ciclo de Ingeniería Civil de la UNI. Por consiguiente, se aceptó la hipótesis de investigación.

1.3 Teorías relacionadas

1.3.1 Variable 1: Estrategias metacognitivas

Tulving y Madigan, investigadores de la Universidad de Toronto, fueron quienes, se interesaron en los años 60 por el fenómeno de la memoria y, en sus investigaciones asumen el concepto “metamemoria”, como el conocimiento que se tiene sobre el funcionamiento de la memoria. A partir de estos estudios acerca de los procesos de memoria y la reflexión que hace el sujeto acerca de ellos, fue lo que impulsó a Flavell en 1969 a proponer el concepto de metacognición.

A partir de estas investigaciones, John Flavell (1979) desarrolló estudios para explicar el desarrollo de la memoria entendida no como un proceso unitario de cambio y adquisición a través del ciclo ontogenético del individuo sino asociada a distintos fenómenos que este autor analiza.

Vargas y Arbeláez (2002) afirman:

Los trabajos de Flavell sirvieron para confirmar que los seres humanos son capaces de someter a estudio y análisis los procesos que utilizan para conocer, aprender y resolver problemas; es decir, pueden ser autoconscientes y autocríticos sobre sus propios procesos cognitivos y además controlarlos y regularlos (p.4).

Definición.

Al respecto, Schmitt (1990), plantea: “Las estrategias metacognitivas son procesos secuenciales que utiliza el individuo para controlar y regular las actividades cognitivas” (p. 42).

Flórez (2005) plantea: “La metacognición se refiere a los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición, motivándolas a prever acciones y a anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver mejor los problemas” (p.5). El autor considera que la persona que es capaz de autorregular su proceso, podrá comprender y resolver de manera eficiente la tarea propuesta.

Alvarado (2010) considera a la metacognición como: “un proceso ejecutivo de orden superior que monitorea y coordina otros procesos cognitivos

comprometidos en el aprendizaje, tales como, recordar, ensayar o resolver problemas” (p.108).

En las anteriores definiciones se destacan dos componentes iniciales de la metacognición: el conocimiento que posee el individuo sobre su propia cognición y la regulación o control de los procesos cognitivos.

Flavell (2000) dice:

El conocimiento metacognitivo consiste principalmente en el conocimiento acerca de los factores o variables que afectan el curso o el resultado de la empresa cognitiva. Existen tres grandes categorías o factores (personales, tarea, estrategias), este conocimiento permite que la persona identifique los factores positivos o negativos que pueden incidir directamente en el logro de una meta u objetivo (p. 21).

Para Flavell (2000), *la persona* se refiere a las características del sujeto, su conocimiento previo, intereses, limitaciones, edad, habilidades y motivación. Incluye cualquier conocimiento que un sujeto pueda tener en relación a los seres humanos considerados como procesadores de tipo cognitivo, a sus propios procesos cognitivos y a los procesos cognitivos que comparte con los que interactúa. Gran parte de los aspectos que tienen que ver con esta variable han sido relacionados con la capacidad de monitorear actividades de aprendizaje.

La tarea comprende cualquier conocimiento acerca de la naturaleza de la actividad a desarrollar, las demandas que ella posee y cómo influyen sobre su ejecución. Incluye el nivel de dificultad, ambigüedad, propósito planteado, estrategias que se necesitan, atención y esfuerzo (Flavell, 2000).

Las estrategias metacognitivas son procesos secuenciales que utiliza el individuo para controlar actividades cognitivas y asegurarse de que una meta cognitiva propuesta anteriormente sea alcanzada. Incluye el conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas, además del conocimiento condicional de cuándo y dónde es apropiado utilizar esas estrategias. Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos. La estrategia cognitiva es “la forma de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias,

en función de las demandas de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución de un problema” (Prieto, 2012).

Posteriormente Baker y Brown (2015), afirma que además del conocimiento de los propios procesos cognitivos, también la regulación y el control sobre esos procesos hace parte de la metacognición; control que está asociado al conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus procesos cognitivos y a la supervisión y regulación de estos procesos.

Desde esta perspectiva se considera que los individuos más efectivos en su adaptación al medio son aquellos que logran alcanzar un mayor nivel de conciencia y regulación de sus procesos mentales, es decir, son aquellos que tienen un nivel mayor de metacognición.

Dimensiones de las estrategias metacognitivas.

Brown (2003) afirma que “Las estrategias son las formas de aprender más y mejor con el menor esfuerzo, las estrategias no son sino diferentes formas de ejercer esa autorregulación” (p.38).

Para Schmitt (1990), el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información. Mientras que la cognición tiene que ver con los procesos mentales como la percepción, la memoria la atención y la comprensión, la metacognición tiene que ver con la metapercepción, la metamemoria, la metaatención y la metacompreensión.

Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener procesos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos procesos. Cuando aprendemos una información nueva buscamos la manera más fácil de retener o aprender dichos conocimientos, esto significa que utilizamos estrategias que nos permitan realizarlo (Puente, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconocen cuatro estrategias metacognitivas de las propuestas por Schmitt (1990), porque permiten al estudiante regular su propio aprendizaje y desarrollar el pensamiento crítico. Las estrategias metacognitivas ayudan a optimizar los niveles de comprensión lectora y permiten al lector ajustarse al texto y al contexto.

A continuación, se detallan las cuatro estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión de lectura planteadas por autor base de la primera variable.

Dimensión 1. Predicción y verificación.

La primera tiene que ver con la necesidad de planear la actividad lectora, por lo que uno de los actos iniciales es predecir el contenido del texto, para que así se empiece una lectura activa y se generen expectativas. Hay que aclarar que, si bien este acto se da al inicio de la actividad para que se genere una expectativa, que a su vez lleva a la motivación a partir de la curiosidad, esta es una estrategia que se aplica antes, durante y después del proceso.

Predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Evaluar las predicciones y generar tantas nuevas como sean necesarias mejora la naturaleza constructiva del proceso de la lectura (Schmitt, 1990).

Las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto, y también implica directamente la activación y el uso del conocimiento previo, ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto. Estas estrategias de predicción y verificación, se realizan antes, durante y después de la lectura (Díaz y Aguilar, 1998).

Dimensión 2. Revisión a vuelo de pájaro.

La pre lectura del texto facilita la comprensión a través de la activación del conocimiento previo y proporciona información para las predicciones (Schmitt, 1990).

La revisión a vuelo de pájaro llamada también lectura panorámica, revisión que debe darse antes de entrar en un análisis profundo del tema. Esto ayuda a centrar ideas y definir los intereses de lectura. Es decir, crear las expectativas de lectura. Es una estrategia aplicada para encontrar determinada información. Suele aplicarse cuando se busca una palabra en el diccionario, un nombre o un número en la guía telefónica o una información específica en un texto (Buzán, 2001).

Esta estrategia se aplica antes de leer, es decir, ésta revisión panorámica se efectúa antes de centrarse en el proceso específico de la lectura, el cual permitirá centrar las ideas en los temas que más le interesa al lector, y con mayor atención e interés.

Dimensión 3. Autopreguntas.

Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura (Schmitt, 1990).

La formulación de preguntas del contenido del texto por parte del lector promueve la comprensión activa. Es muy importante que los estudiantes se formulen sus autopreguntas sobre el texto y responderse durante y al final de la lectura. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura.

Es necesario formularse autopreguntas que trasciendan lo literal, hasta llegar al nivel de metacompreensión y que lleguen los alumnos a niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los alumnos vayan más allá de simple recordar lo leído.

Puede ser útil hacer las autopreguntas a partir de las predicciones. En todo caso es importante establecer una relación entre las preguntas que se generan con el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez que se ha logrado el objetivo principal, se puede plantear otros. El uso y formulación de autopreguntas, puede servir como estrategia cognitiva para supervisar de un modo activo la comprensión, a comprometerse en una acción estratégica, en definitiva, a autorregular la propia comprensión y aprendizaje.

Dimensión 4. Resumen y aplicación de estrategias definidas.

Schmitt (1990) define como resumir y aplicar estrategias elaboradas: resumir el contenido en diversos puntos de la historia y sirve como una forma de controlar y supervisar la comprensión de lectura. La relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo y cuando la comprensión se pierde, representan la lectura estratégica.

Los estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia. Sin embargo, también esto debe ser condicionado según el tipo de texto del que se hable (Díaz y Aguilar, 1998).

Baker y Brown (2015) expone las siguientes estrategias de trabajo con la metacompreensión: el resumen, los mapas conceptuales, los cuadros comparativos, el uso de diccionario, entre otras.

Se puede decir que la manera de estudiar determina en gran parte el éxito educativo; pero esto no es suficiente se requieren habilidades de base necesarias para llegar al dominio de contenidos académicos que encuentran en los aprendizajes.

Momentos metacognitivos.

Antonijevic y Chadwick (1983), asignan tres funciones al proceso de metacognición la planificación del aprendizaje, donde están el estudiante debe conocer sobre la naturaleza de la tarea, saber lo que se domina y lo que no, para poder relacionar de forma sencilla la información nueva con aquella que le parece relevante (Aprendizaje significativo) y por último, el estudiante debe establecer objetivos a corto plazo que él pueda realizar durante su aprendizaje, además de decidir sobre qué estrategias utilizará para ello.

La segunda función es la supervisión sobre la marcha del proceso de aprendizaje o monitoreo. Gracias a ella, el estudiante es autorregulador de su propio aprendizaje y constantemente debe estar preguntándose sobre cómo está realizando su aprendizaje, y si está utilizando las estrategias adecuadas.

La tercera función es la evaluación del éxito o no del aprendizaje y de la aplicación de las diferentes estrategias. Esto implica que el estudiante ha sido consciente de cuánto, cómo y en cuánto tiempo aprendió y con qué tipo de dificultades se encontró.

Las funciones descritas anteriormente, para mayor forma de trabajo y asimilación se pueden agrupar en tres etapas:

Planificación.

Cuando se está desarrollando el plan de acción, el estudiante se pregunta, teniendo en cuenta sus conocimientos previos: ¿cuáles me ayudarán en esta particular tarea?; ¿qué debería hacer primero?; ¿cuánto tiempo tengo para terminar esta tarea?; ¿dónde quiero llegar?

Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular controlar su conducta; es difícil alcanzar una meta si no se sabe en qué consiste esa meta. La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Bereiter y Scardamalia (citados por Rodríguez, 2004) señalan que

“esta habilidad se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia, progresando drásticamente entre los 10 y los 14 años” (p. 104).

Por otro lado, Pinzás (2013) incluye dentro del proceso de planificación: los conocimientos previos como requisito básico para la comprensión lectora, que son la línea base sobre la que se construye y se añade la nueva información; los objetivos de la lectura; y el plan de acción donde se seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de la lectura.

El momento metacognitivo de planificación es anticipar las consecuencias de las acciones, comprender y definir el problema, precisar reglas y condiciones y definir un plan de acción.

Habilidades de planificación lectora.

En estas se determinan las ideas previas del texto, se establece los objetivos y la anticipación de las consecuencias de las acciones. Muchos autores consideran que la lectura es un proceso de resolución de problemas cuyo objetivo fundamental es la comprensión. Uno de los logros más universales que surgen de la investigación reciente, es el grado en que el conocimiento previo del lector facilite la comprensión.

Ríos (1999), menciona que la planificación consiste en la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, definir objetivos y estrategias para lograrlos.

Supervisión.

Cuando se está supervisando el plan de acción, el estudiante se pregunta: ¿Qué estoy haciendo?; ¿voy por el camino correcto?; ¿cómo debería proceder?; ¿qué información es importante y debo recordar?; ¿deberá hacerlo de otra manera?

La supervisión se refiere a la conciencia que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. Las investigaciones indican que esta habilidad se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños e incluso en adultos según Ghatala (citado por Rodríguez 2004).

Según Minerva, Jiménez, Rivera, Yáñez (2004), las actividades de supervisión son: el establecimiento de los propósitos de la lectura (tratar de entender una lectura aunque resulta fácil, conlleva cierto esfuerzo cognitivo), modificación y ajuste de las estrategias de lectura en función de los propósitos

planteados (cuando los lectores son adultos adquieren cierta flexibilidad en el ajuste de su tasa de lectura, normalmente), identificación de los puntos principales del texto para llegar a encontrar la idea principal (esta habilidad se desarrolla tardíamente), determinar cómo se relacionan las ideas del texto (conocer su estructura), activación del conocimiento previo (es la base para detectar la organización lógica del texto ya que es un conocimiento que contiene información relevante), evaluar si existen inconsistencias en el texto, detectar si existen fallas en la comprensión y si es así, saber qué hacer al respecto, ser capaz de determinar el nivel de comprensión aplicando la estrategia más adecuada o hacerse preguntas relevantes durante la lectura o realizar resúmenes sobre lo leído.

Ríos (1999), incluye dentro del proceso de supervisión: la aproximación a los objetivos, la detección de los aspectos importantes del texto; la detección de las dificultades de comprensión y la flexibilidad en el uso de estrategias.

El momento metacognitivo de supervisión es determinar la efectividad de las estrategias de solución, descubrir errores y reorientar las acciones.

Habilidades de supervisión lectora.

Para Puente (2010), la fase de supervisión es el proceso de comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias de lectura que se están usando. Requiere que el lector se pregunte constantemente sobre el desarrollo de su proceso de comprensión, lo cual supone verificar si se está aproximando a los objetivos, detectar cuándo se enfrentan dificultades y seleccionar las estrategias para superarlas.

Según Minerva, *et al.* (2004) identifica 5 fases: aproximación o alejamiento de la meta: ¿qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos? Detección de aspectos importantes: ¿Cómo supiste cuáles era los aspectos más importantes del texto? Detección de dificultades en la comprensión: ¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender? Conocimiento de las causas de las dificultades: ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto? Flexibilidad en el uso de estrategias: cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿Qué hiciste?

Evaluación.

Cuando se está evaluando el plan de acción, el estudiante se pregunta: ¿Cómo lo hice?; ¿qué podría haber hecho de otra forma?; ¿cómo puedo aplicar este tipo de pensamiento a otros problemas?

Evaluar consiste en la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que uno está aprendiendo. Incluye valorar tanto las metas como los subtemas que se han propuesto en el proceso de planificación.

Al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Así se da cuenta si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea.

Ríos (1999) incluye dentro de este proceso la evaluación de los resultados conseguidos y la evaluación de las estrategias utilizadas, su efectividad.

Habilidades de evaluación lectora.

Según Vallejos (2009) para que se dé uso de las habilidades de evaluación lectora es necesario reflexionar sobre la eficacia de las técnicas cognitivas empleadas para comprender e inducir a formularse preguntas para la comprobación de lo que se ha aprendido.

Mientras que para Puente (2010) la fase de evaluación se refiere al balance final del proceso, lo cual supone tomar conciencia del producto, es decir, cuánto se ha comprendido, como se desarrolló el proceso y cuál fue la efectividad de las estrategias empleadas.

Según Ríos (1999) para la evaluación de los resultados logrados se pueden hacer este tipo de cuestionamientos: cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías aprendido? Evaluación de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

Atendiendo a todo lo anterior, se puede concluir que el saber planificar, supervisar y evaluar qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprender, hace que el aprendizaje se vuelva estratégico.

El momento metacognitivo de evaluación es establecer la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados, Decidir sobre la mejor solución y apreciar la validez y pertinencia de las estrategias aplicadas.

Tabla 1

Momentos y aplicación de las Estrategias Metacognitivas en las Actividades de Lectura

| Momento | Estrategia metacognitiva | Descripción | ¿Cómo influyen las estrategias metacognitivas? |
|--------------------------|--|--|--|
| Planeación | Predicción y verificación | Hacer una revisión anticipada del material por aprender (texto). | Desarrollando el pensamiento inferencial (deduce). |
| | Revisión a vuelo de pájaro. | Examinar rápidamente la forma y estructura del texto sin entrar en detalles. | Desarrollando el pensamiento inferencial (deduce, predice, organiza, sistematiza). |
| Supervisión o monitoreo. | Autopreguntas | Generar preguntas que permitan promover la comprensión del texto, para constatar qué tanto se ha aprendido. | Promoviendo la comprensión activa, proporcionando al lector un propósito para la lectura. |
| Evaluación. | Resumen y aplicación de estrategias definidas. | Controlar y evaluar el proceso de comprensión de lectura a través del resumen del contenido en diversos puntos de la historia. | Fomentando el pensamiento crítico (evalúa, critica, compara, sintetiza, fundamenta, argumenta, justifica). |

Nota: Adaptación de Castellón, Hernández y Díaz (2015).

Modalidades metacognitivas.

Existen tantas modalidades metacognitivas como procesos cognitivos. A pesar de que la clasificación podría ser más extensa, va a centrarse en la metamemoria, metaatención, metacomprensión y metapensamiento, por considerarlas más directamente relacionadas con la metacognición.

Metamemoria.

El término metamemoria hace referencia al conocimiento que tiene el estudiante de su propia memoria y de todo aquello relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información. Si es o no capaz de recordar, sus capacidades y limitaciones memorísticas, cómo poder controlar el olvido, etc. (Zulma, 2006).

Las investigaciones en este campo se han centrado fundamentalmente en su desarrollo y en los procesos de control, tanto en lo que se refiere a la adquisición como a la ejecución.

Metaatención.

Conocimiento del funcionamiento y de las variables que afectan y controlan la atención. Qué debe hacer el estudiante para atender, cómo evitar distracciones, cómo controlar la atención, etc.; son preguntas que encuentran respuesta cuando el alumno tiene conocimiento de la propia atención (Zulma, 2006).

Las investigaciones se han centrado esencialmente en el conocimiento que tienen los sujetos de la atención, el control, las variables intrínsecas y extrínsecas que les afectan y variables del propio sujeto, de la tarea y de la estrategia.

Metacomprensión.

Para Sánchez (2004) es “el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla” (p. 40). Su finalidad es ayudar a entender qué es comprender y si realmente comprendemos, qué hacer para comprender y cómo, las diferencias entre comprender y memorizar, razonar, deducir, invocar o imaginar. No solo apreciar qué se sabe o no, también remediar fallas, formarse hipótesis alternativas, releer oraciones, acudir a nuevas fuentes.

Solé (2012) destaca “debe evaluarse si realmente se está comprendiendo, no solo memorizando y para eso hay que detenerse y analizar los resultados, para así poder avanzar o detenerse, retroceder y volver a leer el contenido hasta alcanzar una verdadera comprensión” (p. 68). La mejor forma de aprender los procesos implicados en el razonamiento y, en consecuencia, la comprensión de los mismos.

Metapensamiento.

Solé (2012) afirma lo siguiente: “Deberíamos enseñar a los estudiantes cómo pensar; en lugar de ello, enseñamos principalmente lo que pensar” (p.57).

Conocimiento del pensamiento o como también se le ha llamado “pensamiento del pensamiento”, dado que las muchas ocasiones, pensamos sobre nuestros propios pensamientos. El pensamiento como actividad global del sistema cognitivo nos sitúa, de alguna forma, en el campo de la metacognición. Recordemos

que para Brown (2003) metacognición es el “conocimiento del propio conocimiento” (p.92).

Las grandes líneas de investigación en este campo se han centrado en el razonamiento deductivo e inductivo y en la resolución de problemas.

Las estrategias metacognitivas en la educación superior.

Montoya (2011) en su artículo: La Metacognición y su importancia en la educación superior, menciona que “La metacognición implica tener conciencia de las fortalezcas y debilidades del funcionamiento intelectual, dicha conciencia debería llevar a explotarlas fortalezcas, esto compensa las debilidades y evita los errores más comunes”.

De igual manera Rosales (2017), sostiene que los déficits metacognitivos que exhibe una persona en un dominio particular del conocimiento, se hace probable que al incrementar las habilidades metacognitivos del sujeto, este mejore su aprendizaje y por lo tanto su ejecución desde el conocimiento concreto.

Es conocido el hecho de que los estudiantes no son advertidos de la importancia que tiene reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen, no solo los conocimientos, sino también los aprendizajes. Este hecho lleva a la necesidad de considerar el estudio de la metacognición y su importancia en la educación superior ya que permite el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objeto de lograr determinadas metas de aprendizaje (Montoya, 2011).

Según Mayor, Suengas y Marques (citado en Montoya, 2011), las estrategias metacognitivas son “procedimientos que desarrollamos sistemática y conscientemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar y evaluar información, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para resolver problemas y autorregular nuestro aprendizaje”. Lo cual resulta de mucha importancia, porque el estudiante debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, entre otras.

Para Rosales (2017), “los estudiantes que han desarrollado habilidades metacognitivas de control mientras solucionan un problema, realizan una tarea intelectual exigente, son capaces de pensar sobre su acción cognitiva como si un supervisor estuviera monitoreando sus pensamientos y acciones” (p. 64).

El mejoramiento de la comprensión lectora deriva de la consecuencia de hacer a los estudiantes más conscientes de su desempeño cognitivo personal y es una de las razones que convierte a la metacognición en la educación superior en área de investigación promisoría.

1.3.2 Variable 2: Comprensión lectora

La comprensión lectora es la capacidad de una persona para entender, interpretar y elaborar un significado a través de la interacción con un texto (Goodman, 2007). Donde, los conocimientos y experiencias previos del lector permiten realizar una comprensión lectora óptima (Sanz, 2005).

Definición.

Catalá (2007) afirma que la comprensión lectora es: "El proceso mental que relaciona al lector con la lectura del texto en forma significativa" (p. 19). Se distingue así que la comprensión lectora es un proceso complejo, constructivo, interactivo, estratégico a través del cual el lector modifica su pensamiento respecto a la realidad, mediante la información que descubre del texto escrito. Sanz (2005) por su parte, considera que es: "El proceso consciente del acto de leer" (p. 8). A esto se adiciona el proceso metacognitivo.

De acuerdo a lo citado, el lector debe encontrarle un sentido al texto que lee. Ubicándonos en nuestro entorno educativo, para evitar que los alumnos dejen de entusiasmarse por la lectura en la opinión de Valles (2005) el texto que brindan los docentes debe: "evitar ser demasiado abstracto, muy extenso, con un vocabulario desconocido o con estructuras gramaticales demasiado complejas" (p.15). Se considera que deben ser lecturas agradables y con imágenes que ilustren los escenarios.

Dentro de esa misma línea, Solé (2012) indica que "el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto, y que pueda ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le es más significativo" (p.28). De acuerdo a lo citado, el texto debe tener un contenido y vocabulario entendible, permitiéndole al lector armar un modelo de texto con un significado e interpretación personal, para que logre comprender un texto.

Por otro lado, tenemos un pensamiento más amplio de comprensión lectora. Condemarín (2001), plantea que para comprender un texto escrito hay que relacionarlo con la manera de ver del mundo de cada lector. Por lo tanto, se piensa que no existe comprensión de un texto escrito igual a otro gracias a que el lector da su aporte personal al texto. Si esta es la relación que se da entre el lector y el texto, entonces también se establece relaciones entre el texto actual y los previamente leídos por él. De esta manera, se va a tener diferentes comprensiones en función a las diferentes lecturas previas.

Tabla 2

Los elementos del proceso de comprensión lectora

| El lector | El Texto | La actividad |
|--|--|--|
| Es el agente que tiene que llevar a cabo la comprensión del texto. Es el lector el que debe enfrentarse a la comprensión utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura. | Es el elemento que ha de ser comprendido por el lector. Este puede tener diferentes características (impreso y digital). Además, el texto puede darnos dos tipos de información (información implícita e información explícita). | Toda lectura tiene una finalidad y es en la actividad donde se ve reflejada la comprensión de lectura. Está compuesta por una serie de objetivos, metodologías y evaluaciones relacionados con la lectura. |

Fuente: Adaptación de *Enseñanza de la Lengua*. Cassany, D. (2004), p. 19.

De acuerdo a lo citado, los tres elementos que intervienen en la comprensión lectora son imprescindibles y están estrechamente ligados para cultivar el hábito de la lectura con la intervención y ayuda del docente (Catalá, 2007).

En lo concerniente a la lectura, es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructivo porque es un proceso activo de elaboración, de interpretaciones del texto y de sus partes. Es interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégico porque varía según el propósito del lector, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema.

Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problema. (Madero, 2013).

De lo expuesto, se entiende que la comprensión lectora consiste en la capacidad del alumno para entender lo que lee, asimismo supone incidir en el desarrollo de actividades dirigidas a activar, seleccionar y aplicar los conocimientos previos que posee el lector para relacionarlos con la información que proporciona el texto. Por lo que habrá que aplicar estrategias cognitivas que permitan al alumno construir el significado del texto, así como, estrategias metacognitivas con las que pueda emplear autónomamente sus conocimientos previos, y regular y controlar todo el proceso de comprensión.

La comprensión lectora en la educación pública del Perú.

Actualmente, la enseñanza de la comprensión lectora ha adquirido una importancia determinante en las instituciones educativas peruanas, sin embargo, aún hay muchos aspectos importantes para mejorar a los que se deben prestar atención prioritaria; debido a que existe un consenso generalizado en el éxito o fracaso escolar (Ministerio de Educación, 2016).

Perú ocupó el puesto 63 en comprensión lectora, entre 70 países, según los resultados de evaluación de rendimiento en base a pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA), realizado el 2015 y divulgados al año siguiente (Martins, 2016). De esta forma se corroboró el bajo nivel de rendimiento estudiantil, asimismo se demostró que la mayoría de jóvenes peruanos no comprenden lo que leen y no reconocen el tema central de un texto, entre otros problemas.

Según Álvarez (2014), “estamos conscientes que las dificultades para utilizar la lectura como instrumento, que permita a los alumnos progresar e incrementar sus conocimientos y competencias, son enormes” (p. 41). De acuerdo a lo señalado por Alvares, estas dificultades se refieren a que muchos alumnos provienen de hogares que no fomentan la lectura, alumnos que no aprendieron estrategias, y a los distractores externos como la televisión e internet. Además de las escasas estrategias metodológicas de los docentes para incentivar la comprensión lectora.

Sin embargo, el Ministerio de Educación realizó la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2015, donde el 50% de escolares alcanzaron un nivel satisfactorio en comprensión lectora. Esta mejora según el Ministerio de Educación (2016), se debe a un incremento significativo del porcentaje de escuelas donde los

docentes estuvieron contratados a tiempo. También se consideró que las mejoras se deben a que el material escolar se entregó a tiempo en las escuelas.

De lo expuesto, es necesario señalar que se deben tomar las medidas innovadoras para incrementar el nivel de comprensión lectora en el Perú.

La comprensión de lectura se incrementa al leer textos variados de diversa complejidad como las novelas, periódicos, revistas; Además, estas lecturas deben plasmarse en las nuevas tecnologías, como las computadoras y dispositivos móviles para captar la atención de los estudiantes.

Dimensiones de la comprensión lectora

Aunque son muchas las metodologías que diferentes autores proponen para la práctica de la comprensión lectora, gran parte de estas se basan en la “Taxonomía de Barret”. Esta fue creada por Thomas Barret en 1968 y resulta realmente práctica a la hora de enseñar a comprender, ya que no solo se centra en los aspectos cognitivos, sino que se enlazan estos con los aspectos afectivo-sociales.

Partiendo de la importancia de dicha teoría unión, Catalá (2007) propone tres dimensiones para lograr una correcta comprensión lectora que de detallan de la siguiente forma:

Dimensión 1. Comprensión literal

El nivel de comprensión literal corresponde a la forma más básica y elemental de la comprensión lectora.

En este nivel, “el alumno reconoce las ideas e información que se muestra de explícita en el texto” (Catalá, 2007, p.23). Es decir, comprende las palabras que aparecen en él, también las oraciones que hay escritas y cada párrafo para llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito. En esta misma línea, la comprensión literal consiste en identificar hechos, sucesos, datos tal como aparecen en el texto (Pinzás, 2013). Por lo tanto, el profesor debe estimular a las siguientes habilidades de los alumnos:

Tabla 3

Habilidades de comprensión literal

| Habilidades de comprensión literal Literal | |
|---|---|
| Identificar detalles | Precisar el espacio, tiempo, personajes |

| | |
|--|---|
| Secuenciar los sucesos y hechos | Captar el significado de palabras y oraciones |
| Recordar pasajes y detalles del texto | Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado |
| Identificar sinónimos, antónimos y homófonos | Pedir que cuenten lo que leyeron, pero usando sus propias palabras (parafrasear). |

Nota: Adaptación de *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. Pinzás, J. (2013), p. 16

Por lo tanto, la comprensión literal significa entender la información que el texto presenta, el cual se convierte en el primer peldaño para acceder a la comprensión total del texto (Velarde y Canales, 2008); es decir, si el alumno no logra el nivel literal de manera significativa difícilmente logrará los niveles inferencial y crítico.

Las siguientes preguntas permiten desarrollar el nivel literal en el alumno:

Tabla 4

Preguntas de comprensión literal

| Preguntas de comprensión literal | | |
|---|------------------|---------------|
| ¿Qué...? | ¿Quiénes son...? | ¿Para qué...? |
| ¿Quién es...? | ¿Cómo es...? | ¿Cuándo...? |
| ¿Dónde...? | ¿Con quién...? | ¿Cuál es...? |

Nota: Adaptación de *Evaluación de la comprensión lectora*. Catalá, G. (2007), p. 23

De acuerdo a lo citado, las preguntas literales nos ayudan a “extraer datos importantes como nombre de personajes, escenarios y acciones, para ver cómo se encuentra el nivel literal de los alumnos” (Catalá, 2007, p.24). De esta forma, permite realizar un primer acercamiento al texto.

De lo expuesto, el nivel literal corresponde a la comprensión directa de la información que se encuentra explícita en el texto. Asimismo, los alumnos deben expresarlo con sus propias palabras esto implica que, que mientras leen, deben identificar la idea principal del texto, entender los múltiples significados y las analogías, descubrir el orden y la secuencia del contenido textual, encontrar las relaciones, tanto temporales como causales, que estructuran el texto, etc.

Dimensión 2. Comprensión inferencial

En el nivel inferencial se formulan anticipaciones y suposiciones del contenido que no se encuentran en el texto, es decir, el alumno debe descifrar la información implícita en el mismo (Cátala, 2007). Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, donde se llenan vacíos, se deduce causas y consecuencias del texto.

El nivel inferencial permite establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos. Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento (Pinzás, 2013).

Tabla 5

Habilidades de comprensión inferencial

| Habilidades de comprensión Inferencial | |
|--|--|
| Predecir resultados | Inferir el significado de palabras desconocidas. |
| Inferir efectos previsibles a determinadas causas. | Plantear ideas fuerza sobre el contenido |
| Inferir el significado de palabras | Deducir el tema de un texto |
| Inferir secuencias lógicas | Interpretar el lenguaje figurative |

Nota: Adaptación de *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. Pinzás, J. (2013), p. 20.

De acuerdo a lo citado, para conseguir el nivel inferencial se deben activar procesos cognitivos concernientes a deducir, ordenar y organizar eficientemente las ideas (Flores, 2009), y, por ende, impliquen la obtención de un conocimiento no explicitado en el texto.

A juzgar por Catalá (2007), con el objeto de comprobar si el pensamiento sigue una orientación inferencial se deben plantear preguntas que relacionen partes del texto y el conocimiento que tenga el lector sobre él; las siguientes preguntas permiten desarrollar el nivel inferencial en el estudiante universitario:

Tabla 6

Preguntas de comprensión inferencial

| Preguntas de comprensión Inferencial | | |
|--------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| ¿Qué pasaría antes de...? | ¿Qué significa...? | ¿Por qué...? |
| ¿Cómo podrías...? | ¿Qué otro título...? | ¿Cuál es...? |
| ¿A qué se refiere cuando...? | ¿Cuál es el motivo...? | ¿Qué conclusiones...? |

Fuente: Adaptación de *Evaluación de la comprensión lectora*. Catalá, G. (2007), p. 26

Con respecto a lo citado, estas preguntas ayudan a formular hipótesis antes y después de la lectura, a emitir conclusiones, a prever comportamientos de los personajes, y hacer la lectura más viva. Esto permite que los alumnos se sientan inmersos en la lectura a relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones.

En relación a lo anteriormente señalado, Cassany (2004) considera a la inferencia como la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto; según el autor, es como leer entre líneas, es decir por una información que no se formule explícitamente, sino que se queda parcialmente escondida. En tal sentido, cuando un alumno es capaz de aprovechar todos los indicios para un significado coherente con el resto del texto; quiere decir que ha adquirido autonomía, por lo cual el desarrollo de inferencias es considerado como una de las habilidades más importantes.

De lo expuesto, por medio del nivel inferencial el lector va más allá de la información dada explícitamente en el texto ampliando las ideas que está leyendo. Los procesos que intervienen son los de integración, resumen y elaboración.

Dimensión 3. Comprensión criterial

El nivel crítico implica valorar y formar un juicio propio sobre el contenido de una lectura. Asimismo, En palabras de Catalá (2007), “permite realizar una interpretación personal a partir de las reacciones creadas en el texto y de este modo poder expresar opciones y emitir juicios” (p. 29). Por tal motivo, es que importante que el docente brinde lecturas especializadas, requiriendo que el alumno potencie un análisis crítico y el autorreflexión.

Por lo tanto, el nivel crítico, según Pinzás (2013), consiste en la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan

un clima dialogante y democrático en el aula, por consiguiente, hemos de enseñar a los alumnos a:

Tabla 7

Habilidades de comprensión criterial

| Habilidades de comprensión criterial | |
|---|--|
| Juzgar el contenido de un texto | Distinguir un hecho de una opinión |
| Captar sentidos implícitos | Juzgar la actuación de los personajes |
| Analizar la intención del autor | Emitir juicio frente a un comportamiento |
| Juzgar la estructura de un texto | Sustentar opiniones |

Nota: Adaptación de *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. Pinzás, J. (2013), p. 23.

De acuerdo a lo citado, para conseguir el nivel crítico se refiere a evaluar, analizar y juzgar el texto, para poder emitir un juicio de valor. Es fundamental que los docentes refuercen el nivel crítico en los alumnos.

Las siguientes preguntas permiten desarrollar el nivel crítico en el alumno:

Tabla 8

Preguntas de comprensión criterial

| Preguntas de comprensión criterial | | |
|---|------------------------|---------------------|
| ¿Crees que es...? | ¿Qué opinas...? | ¿Cómo crees que...? |
| ¿Qué te parece...? | ¿Cómo debería ser...? | ¿Qué crees...? |
| ¿Qué te parece...? | ¿Cómo calificarías...? | ¿Qué piensas de...? |

Nota: Adaptación de *Evaluación de la comprensión lectora*. Catalá, G. (2007), p. 30.

Con respecto a lo citado, estas preguntas permiten que el alumno brinde un juicio y opinión sobre el texto. Además, puede analizar los argumentos, entender la organización y la estructura del texto que el autor presenta.

Con respecto a la lectura criterial, Flores (2009) indica que la emisión juiciosa sobre el texto leído, se acepta o rechaza, pero con fundamentos.

La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector y su criterio. En tal sentido, los alumnos deben expresar sus opiniones sustentadas en un conjunto de criterios pertinentes. Por tal motivo, a juzgar por Pinzás (2013): “el docente debe incentivar en los alumnos la necesidad de aportar

argumentos, asimismo defenderlos” (p. 20). De esta manera ellos mismos se sentirán acogidos y logren debatir sus ideas con más soltura.

Como se aprecia, el nivel crítico se potencia cuando los docentes guían a los alumnos a expresar sus opiniones con respecto a una lectura, asimismo permite que los alumnos que desarrollen y entiendan la idea principal de manera clara. Por consiguiente, los alumnos podrán deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Como se aprecia, se debe considerar que, para mejorar los tres niveles de la comprensión lectora, es indispensable que los docentes desarrollen y fortalezcan nuevas técnicas y metodologías, ya que actualmente nos encontramos en bajos niveles en comprensión lectora.

Marco Conceptual

Comprensión lectora

Según Monroy (2014), la comprensión lectora es “La capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito (p. 29).

Estrategias Metacognitivas

Según Barrero (2014), las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje. Consisten en los diversos recursos de que se sirve al estudiante para planificar, supervisar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

Lectura

Para Sánchez (2004), “Es una actividad mental, compleja, sucesiva de reconocimiento o interpretación de los símbolos del texto” (p.12).

Metacognición

Flavell (2000), “Se define normalmente como un tipo de conocimiento sobre objetos cognitivos” (p.12).

Planificación

Para Rosales (2017) es, prever las propias actividades cognitivas ante los requerimientos o demandas de una situación determinada.

Supervisión

Para Rosales (2017) es, conlleva comprobar si la actividad cognitiva se está efectuando según lo planificado, constatando las dificultades que se van presentando y sus causas, así como la efectividad de las estrategias que se están utilizando con el fin de ajustar la actividad cognitiva.

Evaluación

Para Rosales (2017) es, la actividad metacognitiva orientada a proporcionar información sobre la calidad de los procesos y resultados logrados para llevar a cabo las modificaciones y rectificaciones que se estimen oportunas.

1.4 Formulación el problema

1.4.1 Problema General

¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1° ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017?

1.4.2 Problemas Específicos

Problema específico 1

¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión literal de los estudiantes del 1° ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017?

Problema específico 2

¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017?

Problema específico 3

¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017?

1.5 Justificación

La presente investigación busca demostrar que hay relación entre el uso de las estrategias metacognitivas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, Año 2017.

Los resultados de la presente investigación se justifican desde tres aspectos teórico, práctico y metodológico.

1.5.1 Justificación teórica

La investigación propuesta busca, aportar al conocimiento existente sobre el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes universitarios, para ello se hace mención a conceptos y referencia teórica diversa que permita llenar el vacío existente en cuanto a información teórica se refiere respecto a la problemática que se abordó, se consideró las opiniones de distintos autores, sirviendo de base y guía en el desarrollo de análisis descriptivos e inferenciales. Así mismo se pretende alcanzar un contraste de información de lo real con lo teórico.

Los resultados obtenidos podrán sistematizarse en una propuesta para ser incorporado como conocimiento a las ciencias de la educación ya que se estaría demostrando que el uso de estrategias metacognitivas mejora el nivel de la comprensión de los estudiantes universitarios.

1.5.2 Justificación práctica

De acuerdo con los objetivos de investigación, su resultado permitió encontrar soluciones concretas como saber identificar y aplicar las estrategias metacognitivas que incidan significativamente en la comprensión lectora en sus tres dimensiones literal, inferencial y criterial.

Esta investigación se realizó con el fin de generar un impacto positivo el cual tendrá como beneficiarios principales a docentes y estudiantes quienes tendrán la posibilidad de mejorar el uso de sus estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

Es importante que los docentes enseñemos a los estudiantes estrategias

metacognitivas con el fin de reforzar o consolidar el aprendizaje, adaptando a sus motivaciones, intereses, expectativas y estilos de aprender. La enseñanza y aplicación del uso de las estrategias metacognitivas son necesarias para que el estudiante pueda lograr autonomía en su aprendizaje y, de esta manera, se pueda obtener aprendizajes sólidos y rendimientos apreciables.

1.5.3 Justificación metodológica

Respecto a lo metodológico, se ha visto por conveniente aplicar un nivel de investigación no experimental transaccional puesto que se observó los hechos en su estado natural.

Para lograr los objetivos de estudio, se recurrió al empleo de técnicas e instrumentos de investigación como es el cuestionario, el cual constituye un aporte valioso para los investigadores, quienes podrán utilizarlo para aplicar a similares contextos. Así pues, los resultados de la investigación se apoyan en una técnica de investigación válida y confiable las cuales podrán servir a futuras investigaciones para que se tome como un antecedente de los nuevos trabajos que son generados por otros investigadores.

Su procesamiento fue realizado a través de un software SPSS para medir las variables de estudio y con ello se logró conocer la incidencia que existe entre las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, Año 2017.

1.6 Hipótesis

1.6.1 Hipótesis General

Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión lectora en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

1.6.2 Hipótesis Específicas

Hipótesis específica 1

Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión literal en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Hipótesis específica 2

Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión inferencial en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Hipótesis específica 3

Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión criterial en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Establecer de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

1.7.2. Objetivos específicos

Objetivo específico 1

Determinar de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Objetivo específico 2

Determinar de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Objetivo específico 3

Determinar de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

II. Método

2.1 Diseño de investigación

Considerando lo expuesto por Hurtado (2000) sobre el tema: Los paradigmas constituyen la lógica de la actividad investigativa, proporcionando una visión de los fenómenos, un modo de desmenuzar, la complejidad de la realidad, siendo en cierta medida normativa al señalar al investigador la manera de actuar.

Esta investigación se desarrolló dentro del marco del *paradigma positivista*, el cuál es conocido también como paradigma cuantitativo, pues se basó en un enfoque metodológico cuantitativo, hipotético - deductivo.

Considerando lo expuesto por Hurtado y Toro (2001), el paradigma positivista o cuantitativo hace énfasis en la objetividad, orientada hacia los resultados, donde el investigador busca descubrir y verificar las relaciones entre conceptos a partir de un esquema teórico previo.

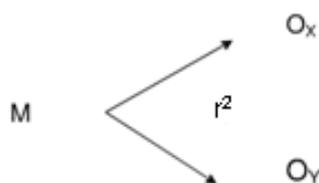
La verificabilidad de los hechos, asumida como premisa importante en el paradigma positivista, se basa en que todo conocimiento para ser considerado científico debe estar debidamente probado, y dicha comprobación ha de tener como referente la realidad objetiva.

En relación al criterio cuantitativo, Tamayo (2003), enfatiza la necesidad de medir variables a través de codificaciones requeridas para el análisis de los hechos observados, valiéndose de procedimientos científicos. La cuantificación se realiza mediante el procesamiento estadístico de los datos que en su análisis permiten determinar procesos y resultados.

La presente investigación responde al diseño no experimental transaccional, ya que se basará en las observaciones de los hechos en estado natural sin la intervención o manipulación del investigador.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación no experimental es aquella que “se realiza sin manipular deliberadamente variables y en los que solo se observan fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p.152). Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables.

El diseño de análisis estadístico que corresponde a un tipo correlacional causal fue el de Regresión Logística Ordinal.



Donde:

M: Muestra

Ox: Estrategias metacognitivas

Oy: Comprensión lectora

r^2 : Regresión logística

Tipo de estudio

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo y correlacional causal porque consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores. Hernández Fernández y Baptista (2014) afirman, “Sirve para analizar como es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes” p. 92).

En la presente investigación se busca describir las dos variables: estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura.

2.2 Variables y operacionalización

Definición de variable

La variable es una característica que puede tomar diferentes valores. La mayoría de las variables son características observables, susceptibles de adoptar valores, ser expresadas en varias categorías. Surgen de los objetivos de toda investigación, muchas de ellas son variables latentes, es decir, constructos. Estas variables formadas con indicadores presentan, en muchos, dimensiones que se les puede llamar sub-variables formadas por los indicadores y estos, a su vez, por ítems que vendrían a ser las características medibles de forma directa en muchas ocasiones observables. Para Hernández *et al.* (2014) “Una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (p. 105).

2.2.1 Variable 1: Estrategias metacognitivas

Definición conceptual

Según Schmitt (1990) afirma que: “Las estrategias metacognitivas son procesos secuenciales que utiliza el individuo para controlar y regular las actividades cognitivas” (p. 42). Es decir, conocer a conciencia cómo se aprende y cómo seguir aprendiendo o facilitar el aprendizaje.

Definición operacional

Sobre las dimensiones de las estrategias metacognitivas de las propuestas por Schmitt: Predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, autopreguntas, resumen y aplicación de estrategias definidas.

Vallés (2005) menciona lo siguiente “permiten al estudiante regular su propio aprendizaje y desarrollar el pensamiento crítico; puesto que dichas estrategias ayudan a optimizar los niveles de comprensión lectora y permiten al lector ajustarse al texto y al contexto” (p. 106).

2.2.2 Variable 2: Comprensión lectora

Definición conceptual

Catalá (2007) afirma que es la comprensión lectora es: “El proceso mental que relaciona al lector con la lectura del texto en forma significativa” (p. 19). Se distingue así que la comprensión lectora es un proceso complejo, constructivo, interactivo, estratégico a través del cual el lector modifica su pensamiento respecto a la realidad, mediante la información que descubre del texto escrito.

Definición operacional

Sobre los niveles de comprensión lectora: Comprensión literal, inferencial y criterial. Pinzás (2013) indica “son procesos de pensamiento en el proceso de lectura, que se van generando progresivamente en la medida que el lector puede hacer uso de sus saberes previos, distinguiendo el nivel literal, inferencial y criterial” (p. 21).

2.3.1 Operacionalización de variables

Tabla 9

Operacionalización de las estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017.

| Dimensiones | Indicadores | Número de ítems | Escala de medición | Niveles de rango |
|--|----------------------|--------------------|--|------------------|
| Predicción y verificación | Predicción | 1,2,3,4,5,6 | | Bajo |
| | Verificación | | | 45 - 76 |
| Revisión a vuelo de pájaro | Revisión panorámica | 7,8,9,10,11,12 | Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) | Medio |
| | Predicción del texto | | | 77 - 108 |
| Auto preguntas | Autoconocimiento | 13,14,15,16,17,18 | Casi siempre (4) Siempre (5) | Alto |
| | Comprensión activa | | | 109 – 141 |
| Aplicación de estrategias definidas | Resumen | 19,20,21,22,23,24. | | |
| | Juicio crítico | | | |

Nota: Elaboración propia de marco teórico.

Tabla 10

Operacionalización de la comprensión lectora en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017

| Dimensiones | Indicadores | Número de ítems | Escala de medición | Niveles de rango |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| Comprensión Literal | Identifica aspectos explícitos | 1,2,3,4,5,6, 7, 8 | Nunca (1) Casi nunca (2) | Insuficiente |
| | Secuencia los hechos | | | |
| Comprensión Inferencial | Identifica aspectos implícitos | 9, 10, 11, 12, 13,14,15, 16 | A veces (3) Casi siempre (4) | 38 – 64 |
| | Sintetiza la información | | | Bueno |
| Comprensión Criterial | Apoya o rechaza el contenido | 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24. | Siempre (5) | 65 - 91 |
| | Emite un juicio de valor | | | Destacado 92 - 118 |

Nota: Elaboración propia del marco teórico.

2.3 Población, muestra y muestreo

2.3.1 Población

El universo poblacional está conformado por los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo de la sede de Lima-Este, año 2017. Se tomará un total de 130 estudiantes.

2.3.2 Muestra

La muestra buscará ser representativa y estará conformada por una parte de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo de la sede de Lima-Este, año 2017. Para definir el tamaño de la muestra se ha utilizado el método probabilístico, mediante Muestreo Aleatorio Simple, aplicando la fórmula para calcular el tamaño de muestra conociendo el tamaño de la población y con una confianza estimada del 95%.

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

Donde:

n: es el tamaño de la muestra.

Z: es el valor de la distribución normal estandarizado correspondiente al 95% de nivel de confianza (1.96).

e: es el máximo error permisible (5% = 0.05).

p: probabilidad de éxito 0.5

q: 1-p=1-0.5=0.5

N: es el tamaño de la población.

Aplicando la formula precedente su procesamiento y resultado se ha realizado de la siguiente manera:

$$n = \frac{1.96^2 (130) (0.5) (0.5)}{(0.05)^2 (130-1) + (1.96)^2 (0.5) (0.5)}$$

$$n=97$$

La muestra final fue de 97 estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo de la sede de Lima-Este, año 2017.

2.3.3 Muestreo

El muestro estadístico es una técnica sistemática para seleccionar unos cuantos elementos (muestra) de un grupo de datos (población), a fin de hacer algunas inferencias sobre el total.

Para la presente investigación se utilizó el método probabilístico, mediante el Muestreo Aleatorio Simple (m.a.s.).

Córdova (2006) explica que, aplicando el Muestreo Aleatorio Simple, todos los elementos de la muestra tienen la misma probabilidad de ser escogidos de la población.

Para realizar este tipo de muestreo, es útil la extracción de números aleatorios mediante programas de computadoras, calculadoras o tablas de números aleatorios.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección, validez y confiabilidad

2.4.1 Técnica de recolección

La técnica a utilizar es la recolección de datos mediante encuesta, medida en la escala de Likert, según Arias (2012) es “una técnica para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen una unidad de análisis” (p.318).

Considerando este aporte, recogimos información con la técnica de recojo de datos a través de una ficha de encuesta a los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017.

2.4.2 Instrumento de recolección

Para Sánchez (2004) considera que “las técnicas de recolección de datos son medios por los cuales el investigador recoge información requerida de una realidad en función a los objetivos de estudio” (p. 149).

El instrumento utilizado fue un cuestionario, según Sabino (2014), “los cuestionarios consisten en presentar a los encuestados unas hojas conteniendo una serie ordenada y coherente de preguntas formuladas, con claridad, precisión y objetividad, para que sean resueltas de igual modo, con el fin de recabar información” (p. 220). El instrumento se elige en función del método de investigación empleado.

Tabla 11

Ficha técnica del cuestionario sobre estrategias metacognitivas

| Criterio | Información |
|-----------------|---|
| Nombre original | Inventario de estrategias metacognitivas |
| Autor | Martínez, R. Fernández, R. basado en Schmitt M. |
| Procedencia | Barcelona – España |
| Adaptado por | Br. Heleny Soley Terán Plasencia |
| Objetivo | Identificar el nivel de uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios |
| Duración | 15 minutos aprox. |

Nota: Elaboración propia.

El instrumento aplicado fue un cuestionario que consta de 24 ítems con cinco alternativas de respuesta como: 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) A veces, 4) Casi siempre, 5) Siempre.

Tabla 12

Ficha técnica del cuestionario sobre comprensión lectora

| Criterio | Información |
|-----------------|---|
| Nombre original | Cuestionario para identificar el nivel de comprensión lectora |
| Autor | Catalá, G. |
| Procedencia | Barcelona – España |
| Adaptado por | Br. Heleny Soley Terán Plasencia |
| Objetivo | Identificar el nivel de uso de comprensión lectora en estudiantes universitarios. |
| Duración | 15 minutos aprox. |

Nota: Elaboración propia.

El instrumento aplicado fue un cuestionario que consta de 24 ítems con cinco alternativas de respuesta como: 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) A veces, 4) Casi siempre, 5) Siempre.

2.4.3 Validación y confiabilidad del instrumento

Se entiende por validez al grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir.

Arias (2012) considera que “la validez se da en diferentes grados y es necesario caracterizar el tipo de validez de la prueba” (p. 142).

En este sentido será necesario validar el instrumento para que tengan un grado óptimo de aplicabilidad.

Estos instrumentos fueron validados según la opinión de juicio de expertos. El instrumento fue puesto a consideración de tres de expertos, todos ellos profesionales temáticos, por lo que sus opiniones fueron importantes y determinaron que el instrumento presenta una validez significativa, dado que responde al objetivo de la investigación.

Tabla 13

Validación por juicio de expertos

| Experto | Validez |
|---------------------------|-----------|
| Dra. Luzmila Garro Aburto | Aplicable |
| Dr. Mitchell Alarcón Diaz | Aplicable |
| Dr. Abner Chávez Leandro | Aplicable |

Nota: Elaboración propia

Para la confiabilidad del instrumento de investigación fue analizada a través del método estadístico Alpha de Cronbach.

El criterio de confiabilidad del instrumento, produce valores que oscilan entre uno y cero. Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión; la escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Tabla 14

Niveles de confiabilidad

| Valores | Nivel |
|---------|-------|
|---------|-------|

| | |
|----------------|------------------------|
| De -1 a 0 | No es confiable |
| De 0,01 a 0,49 | Baja confiabilidad |
| De 0,5 a 0,75 | Moderada confiabilidad |
| De 0,76 a 0,89 | Fuerte confiabilidad |
| De 0,9 a 1 | Alta confiabilidad |

Nota: Elaboración propia

Para evaluar la confiabilidad o la homogeneidad de las preguntas se aplicó el alfa de Cronbach, donde nos indica que el instrumento es confiable.

Tabla 15:

Análisis alfa de Cronbach

| Variable | Alfa de Cronbach | Ítems |
|----------------------------|------------------|-------|
| Estrategias metacognitivas | 0,922 | 24 |
| Comprensión lectora | 0,915 | 24 |

Nota: Matriz de datos de la prueba piloto.

Interpretación

De acuerdo al software SPSS se obtuvo un Alpha de Cronbach de la variable independiente Estrategias metacognitivas de 0,922 y de la variable dependiente Comprensión lectora de 0,915 que está relativamente próximas a la unidad, con esta información se puede deducir que nuestro instrumento es altamente confiable.

2.5 Métodos de análisis de datos

Los análisis sistemáticos empleados fueron de estadística descriptiva y de estadística inferencial.

Mancilla y Parra (2013) refieren que “la estadística descriptiva es el estudio que incluye la obtención, organización, presentación y descripción de información numérica” (p. 37).

La estadística descriptiva está constituida por técnicas que permiten organizar datos y ayudan a describir sus características esenciales.

Para Mancilla y Parra (2013) “la inferencia estadística es una técnica mediante la cual se obtienen generalizaciones o se toman decisiones en base a una información parcial o completa obtenida mediante técnicas descriptivas” (p. 59).

La estadística inferencial comprende las técnicas para deducir sobre las características de una población basándose en la información contenida en una muestra tomada de la población de estudio. Para el análisis inferencial se utilizó la Regresión Logística Ordinal y para ello se dispone en particular del denominado análisis de curvas COR (Característica de Operación del Receptor).

2.6 Aspectos éticos

El presente trabajo de investigación se basa en la veracidad de los datos recopilados por los diferentes teóricos del mundo académico en los aspectos de antecedentes y las teorías. Los resultados reflejan la realidad de los estudiantes de Contabilidad de la Universidad César Vallejo, las sugerencias se plantean con la finalidad que la universidad aplique las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes.

Este trabajo de investigación ha cumplido con los criterios establecidos por el diseño de investigación cuantitativa de la Universidad César Vallejo, el cual sugiere a través de su formato el camino a seguir en el proceso de investigación. Asimismo, se ha cumplido con respetar la autoría de la información bibliográfica, por ello se hace referencia de los autores con sus respectivos datos de editorial y la parte ética que éste conlleva.

Las interpretaciones de las citas corresponden al autor de la tesis, teniendo en cuenta el concepto de autoría y los criterios existentes para denominar a una persona “autor” de un artículo científico. Además de precisar la autoría de los instrumentos diseñados para el recojo de información, así como el proceso de revisión por juicio de expertos para validar instrumentos de investigación, por el cual pasan todas las investigaciones para su validación antes de ser aplicada.

III. Resultados

3.1 Resultados descriptivos

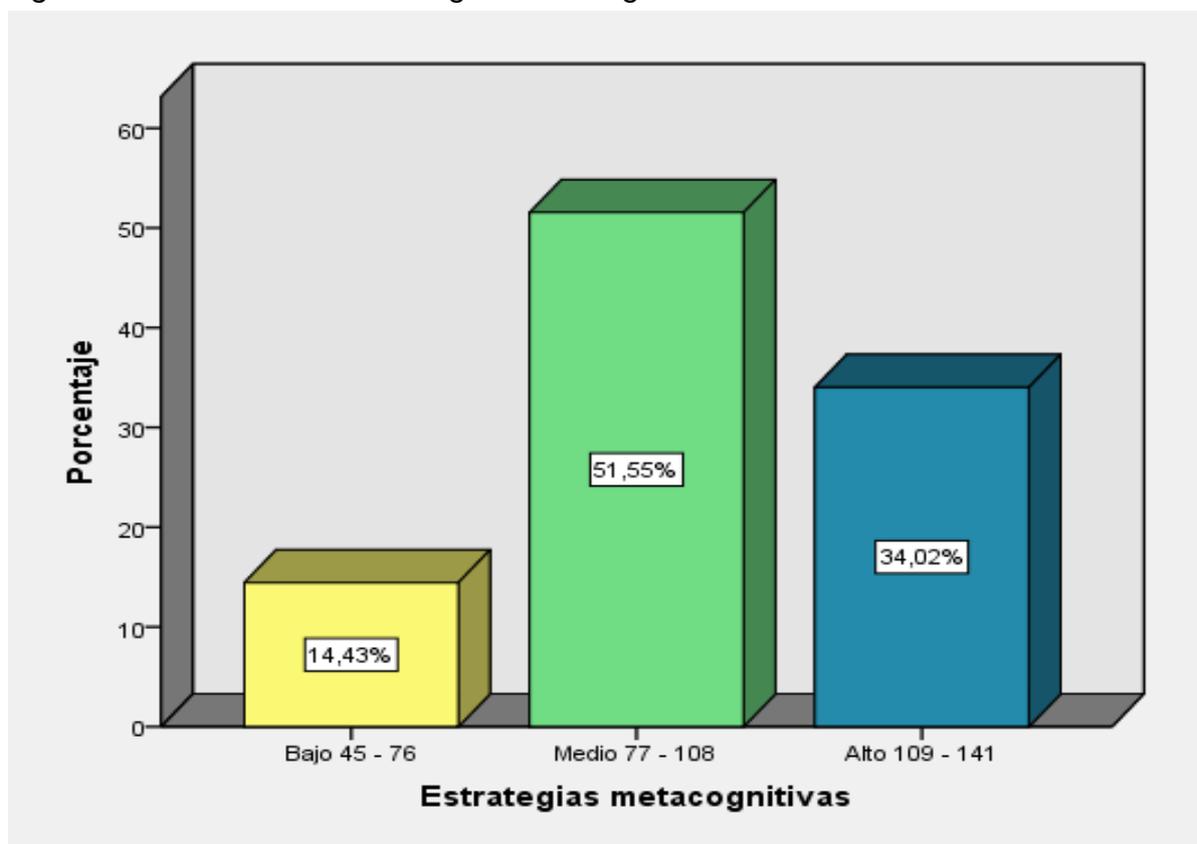
3.1.1 Estrategias metacognitivas

Tabla 16

Distribución de frecuencias de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| | Niveles | Baremo | Frecuencia (fi) | Porcentaje válido (%) |
|--------|---------|-----------|--------------------|--------------------------|
| Válido | Bajo | 45 – 76 | 14 | 14,4 |
| | Medio | 77 – 108 | 50 | 51,6 |
| | Alto | 109 – 141 | 33 | 34,0 |
| | Total | | 97 | 100,0 |

Figura 1. Niveles de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del 1^{er} ciclo



de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Interpretación

Según los resultados presentados en la tabla 16 y figura 1, se evidencia que la aplicación de estrategias metacognitivas de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este año 2017 de 97 encuestados, 14 que representan el 14.4% se encuentran en nivel bajo, 50

encuestados que representan el 51.6% se encuentran en nivel medio y 33 encuestados que representan el 34.0% considera alto el uso de estrategias metacognitivas.

3.1.2 Estrategias metacognitivas por dimensiones

Tabla 17

Distribución de frecuencias de las estrategias metacognitivas por las dimensiones de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| Dimensiones | Niveles | Baremo | Frecuencia (fi) | Porcentaje válido (%) |
|---|---------|---------|--------------------|--------------------------|
| Predicción y verificación | Bajo | 6 – 13 | 11 | 11,3 |
| | Medio | 14 – 21 | 42 | 43,3 |
| | Alto | 22 – 29 | 44 | 45,4 |
| Revisión a vuelo de pájaro | Bajo | 10 – 19 | 21 | 21,6 |
| | Medio | 20 – 29 | 57 | 58,8 |
| | Alto | 30 – 40 | 19 | 19,6 |
| Auto preguntas | Bajo | 10 – 19 | 15 | 15,5 |
| | Medio | 20 – 29 | 55 | 56,7 |
| | Alto | 30 – 38 | 27 | 27,8 |
| Resumen y aplicación de estrategias definidas | Bajo | 10 – 19 | 8 | 8,2 |
| | Medio | 20 – 29 | 54 | 55,7 |
| | Alto | 30 – 38 | 35 | 36,1 |

Interpretación.

La tabla 17 y la figura 2 muestra que el nivel bajo se registra en las dimensiones predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, auto preguntas y aplicación de estrategias definidas con 11,3%, 21,6%, 15,5% y 8,2% respectivamente.

En las dimensiones revisión a vuelo de pájaro, auto preguntas, resumen y aplicación de estrategias definidas se concentran en mayor porcentaje en el nivel medio con un registro de 58,8%, 56,7% y 55,7% respectivamente lo que indica un uso moderado de estas estrategias metacognitiva.

En la dimensión predicción y verificación se registran el 43,3% como nivel medio y predomina el nivel alto con un 45,4% es decir sí aplican este tipo de estrategia metacognitiva a leer textos universitarios.

Según los resultados presentados en la tabla 17 y figura 2, se evidencia que la aplicación de la estrategia revisión a vuelo de pájaro en los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este de 97 encuestados, 21 que representan el 21,6% se encuentran en nivel bajo, 57 encuestados que representan el 58,8% se encuentran en nivel medio y 19 encuestados que representan el 19,6% considera alto el uso de estrategias metacognitivas.

Los resultados presentados resaltan que resumen y aplicación de la estrategia revisión a vuelo de pájaro en los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este de 97 encuestados, el 21,6% se encuentran en nivel bajo, el 58,8% se encuentran en nivel medio y el 19,6% considera alto el uso de estrategias metacognitivas.

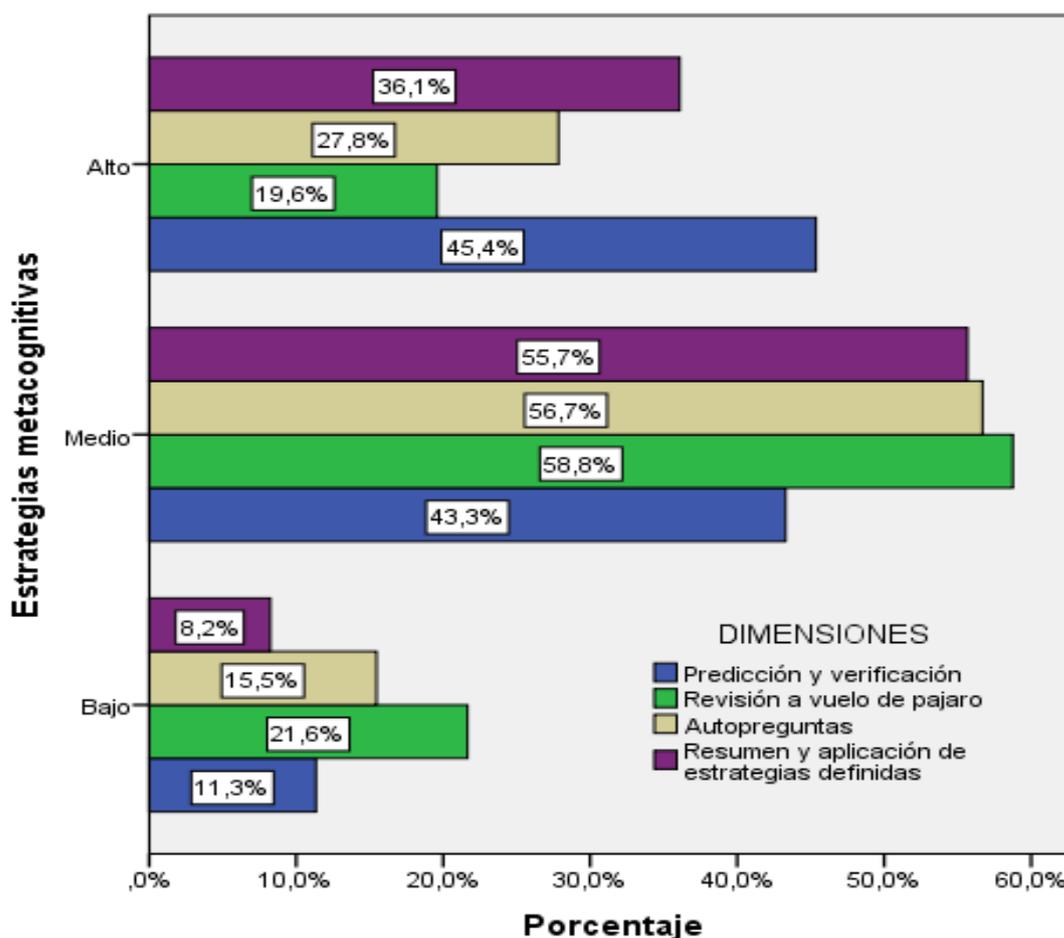


Figura 2. Niveles de estrategias metacognitivas por dimensiones de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

3.1.3 Comprensión lectora

Tabla 18

Distribución de frecuencias de Comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| | Niveles | Baremo | Frecuencia (fi) | Porcentaje válido (%) |
|--------|--------------|----------|--------------------|--------------------------|
| Válido | Insuficiente | 38 - 64 | 17 | 17,5 |
| | Bueno | 65 - 91 | 49 | 50,5 |
| | Destacado | 92 - 118 | 31 | 32,0 |
| | Total | | 97 | 100,0 |

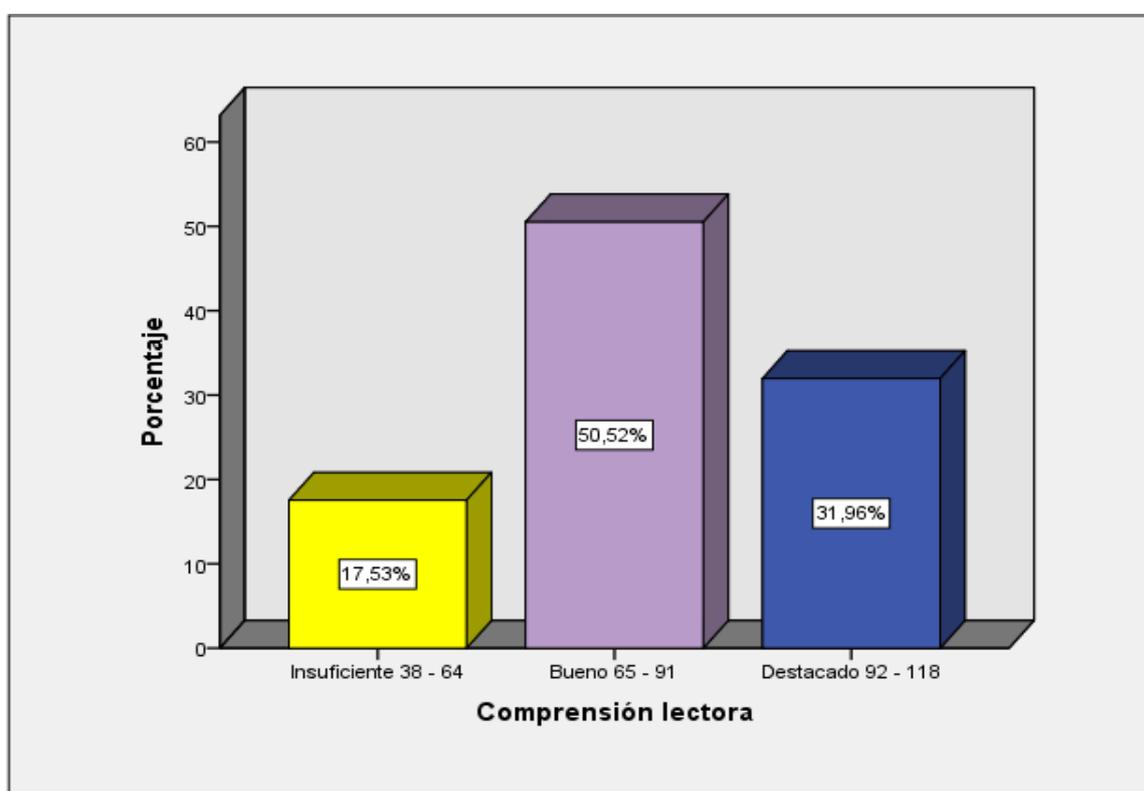


Figura 3. Niveles de comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Interpretación

Según los resultados presentados en la tabla 18 y figura 3, muestran que en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^o ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este de 97 encuestados, 17 que representan el 17,5% se encuentran en nivel insuficiente, 49 encuestados que el 50,5% se encuentran en un

nivel bueno y 31 encuestados que representan el 32% considera destacado su nivel de comprensión lectora. Es aparente la ventaja en el nivel bueno de comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad.

3.1.2 Comprensión lectora por dimensiones

Tabla 19

Distribución de frecuencias de comprensión lectora por dimensiones de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| Dimensiones | Niveles | Baremo | Frecuencia (fi) | Porcentaje válido (%) |
|-------------------------|--------------|---------|--------------------|--------------------------|
| Comprensión literal | Insuficiente | 12 – 20 | 15 | 15,5% |
| | Bueno | 21 – 29 | 52 | 53,6% |
| | Destacado | 30 – 39 | 30 | 30,9% |
| Comprensión Inferencial | Insuficiente | 14 – 22 | 17 | 17,5% |
| | Bueno | 23 – 31 | 60 | 61,9% |
| | Destacado | 32 – 40 | 20 | 20,6% |
| Comprensión criterial | Insuficiente | 11 – 20 | 17 | 17,5% |
| | Bueno | 21 – 30 | 48 | 49,5% |
| | Destacado | 31 – 40 | 32 | 33,0% |

Interpretación.

Según los resultados de la tabla 19 y la figura 4 de comprensión lectora predomina el nivel bueno; así, en comprensión literal se registran 52 encuestados que representan el 53,6%; en comprensión inferencial se tiene a 60 encuestados que representan 61,9% y en comprensión criterial se registran 48 que representan el 49,5%. Los niveles destacados en el mismo orden muestran en comprensión literal se registran 30 encuestados que representan el 30,9%; en comprensión inferencial se tiene a 20 encuestados que representan 20,6% y en comprensión criterial se registran 32 que representan el 33%. Con ligera ventaja en comprensión literal y comprensión criterial.

Según los resultados presentados en la tabla 19 y figura 4, se evidencia que para el nivel de comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo - Lima Este de 97 encuestados, 15 que representan el 15,5% se encuentran en nivel insuficiente, 52 encuestados que representan el 53,6%

se encuentran en nivel bueno y 30 encuestados que representan el 30,9% considera destacado el nivel de comprensión literal.

Para el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este de 97 encuestados, 17 que representan el 17,5% se encuentran en nivel insuficiente, 60 encuestados que representan el 61,9% se encuentran en nivel bueno y 20 encuestados que representan el 20,6% se considera destacado el nivel de comprensión inferencial.

Para el nivel de comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este de 97 encuestados, 17 que representan el 17,5% se encuentran en nivel insuficiente, 48 encuestados que representan el 49,5% se encuentran en nivel bueno y 32 encuestados que representan el 33,0% se considera destacado el nivel de comprensión criterial.

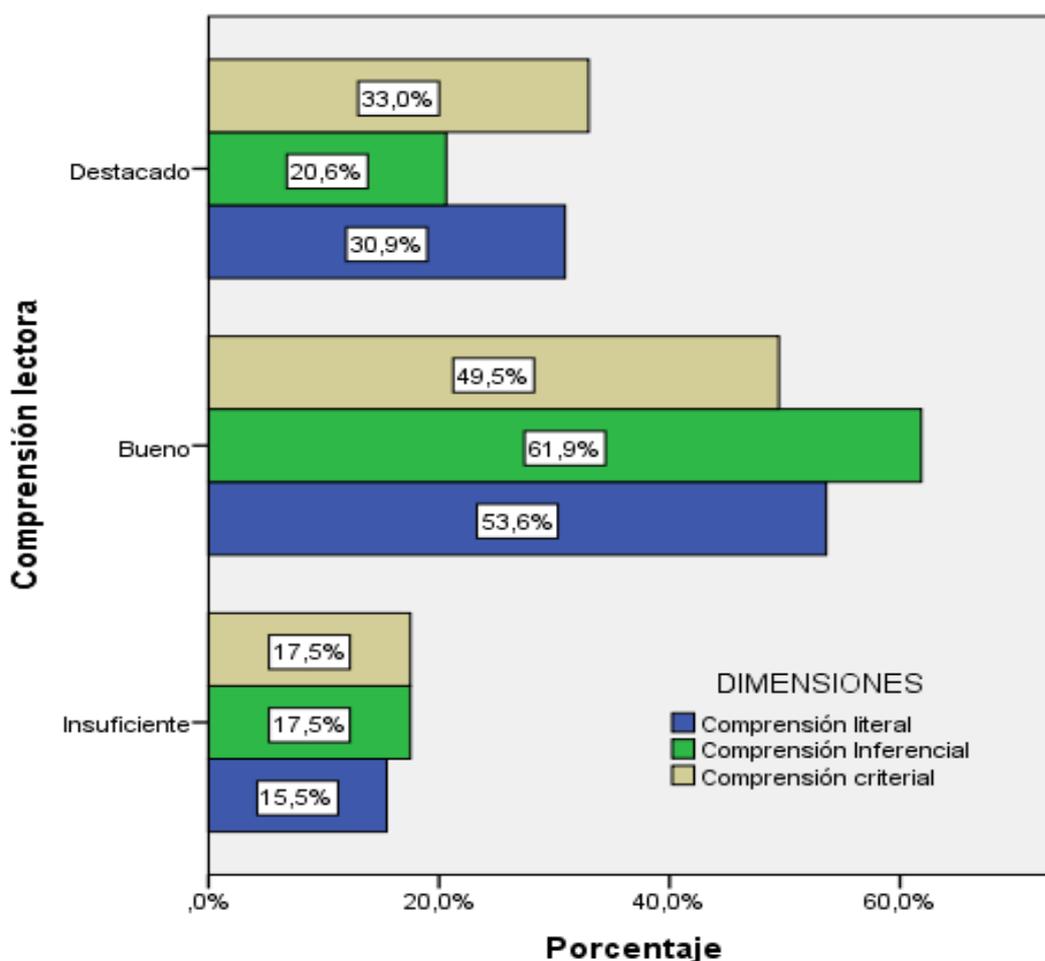


Figura 4. Niveles de comprensión lectora por dimensiones de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

3.2 Resultados Inferenciales

3.2.1 Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora

Hipótesis general

H₀. Las estrategias metacognitivas no inciden de manera significativa en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

H₁. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Tabla 20

Pruebas de ajuste de los modelos y pseudo R cuadrado de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| Bondad de ajuste de los modelos | | | | | |
|---------------------------------|--------------|----|------|-------------------|------|
| | Chi-cuadrado | Gl | Sig. | Pseudo R-cuadrado | |
| Pearson | ,089 | 2 | ,971 | Cox y Snell | ,653 |
| | | | | Nagelkerke | ,752 |
| Desviación | ,115 | 2 | ,944 | McFadden | ,521 |

Función de vínculo: Logit.

Según los resultados de la tabla 20 se observa la prueba de chi cuadrado, donde se obtiene que $p: ,089 > \alpha: ,05$. El modelo y los resultados están explicando la dependencia de ambas variables y la prueba de Nagelkerke indica que el 75,2% de la variación de comprensión lectora esta explicada por la variable independiente las estrategias metacognitivas incluida en el modelo.

Interpretación.

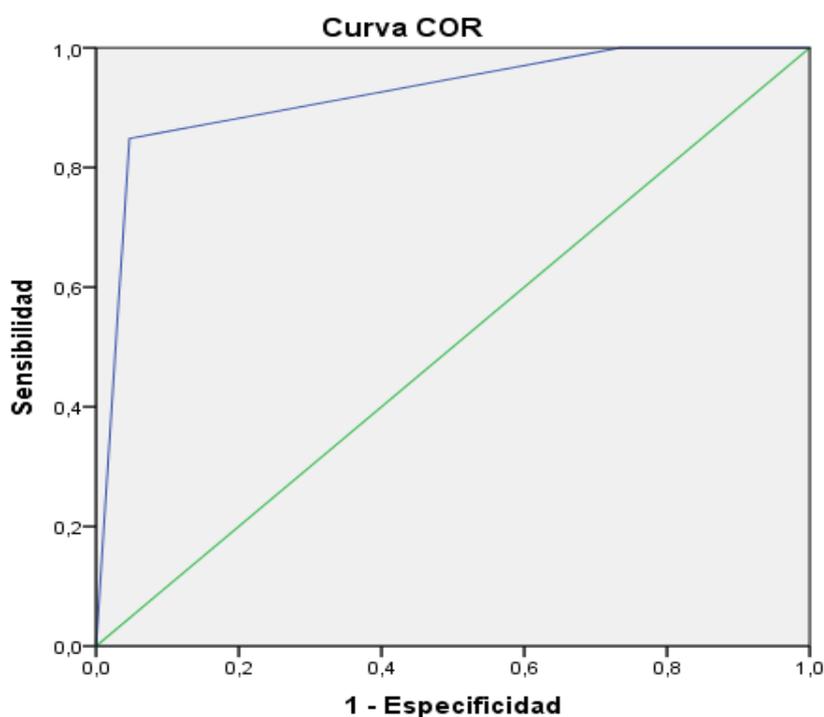
Tabla 21 Como se observa en la tabla 21, se tiene que la puntuación Wald indica que la variable independiente (estrategias metacognitivas) aporta significativamente a la predicción de la variable dependiente (comprensión lectora) con el resultado de Wald 34,283; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. Por lo tanto, las estrategias metacognitivas influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Tabla 21

Pruebas de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| | | Estimaciones de los parámetros | | | | | Intervalo de confianza 95% | |
|-----------|---------------|--------------------------------|---------------|--------|----|------|----------------------------|--------------------|
| | | Estimación | Error típ. | Wald | gl | Sig. | Límite inferior | Límite superior |
| Umbral | [COMLEC1 = 1] | -6,703 | ,870 | 59,426 | 1 | ,000 | -8,408 | -4,999 |
| | [COMLEC1 = 2] | -1,724 | ,486 | 12,602 | 1 | ,000 | -2,676 | -,772 |
| Ubicación | [EMETA1=1] | -8,496 | 1,157 | 53,931 | 1 | ,000 | -10,764 | -6,229 |
| | [EMETA1=2] | -4,495 | ,768 | 34,283 | 1 | ,000 | -5,999 | -2,990 |
| | [EMETA1=3] | 0 ^a | . | . | 0 | . | . | . |

Función de vínculo: Logit. a. Este parámetro se establece en cero porque es redundante



Los segmentos de diagonal se generan mediante empates.

Figura 5. Curva COR entre la variable dependiente, la comprensión lectora y la independiente, estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Área bajo la curva: ,921

Interpretación.

En la figura 5 se confirma lo anteriormente explicado, dado que el área de acuerdo a los datos de comprensión lectora, el cual representa el 92,1% de área bajo la curva COR, vale decir que las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017.

3.2.2 Las estrategias metacognitivas en la comprensión literal

Hipótesis específica 1

H₀. Las estrategias metacognitivas no inciden de manera significativa en la comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

H₁. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Tabla 22

Pruebas de ajuste de los modelos y pseudo R cuadrado de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| Bondad de ajuste de los modelos | | | | | | |
|---------------------------------|--------------|----|------|-------------------|------|--|
| | Chi-cuadrado | Gl | Sig. | Pseudo R-cuadrado | | |
| Pearson | ,097 | 2 | ,953 | Cox y Snell | ,594 | |
| | | | | Nagelkerke | ,690 | |
| Desviación | ,188 | 2 | ,910 | McFadden | ,457 | |

Función de vínculo: Logit.

Interpretación.

Según los resultados de la tabla 22 se observa que la prueba de chi cuadrado donde $p: ,097 > \alpha: ,05$ indica que en el modelo y los resultados están explicando la dependencia de ambas variables y la prueba de Nagelkerke muestra que el 69% de la variación en la comprensión literal esta explicada por la variable estrategias metacognitivas incluida en el modelo.

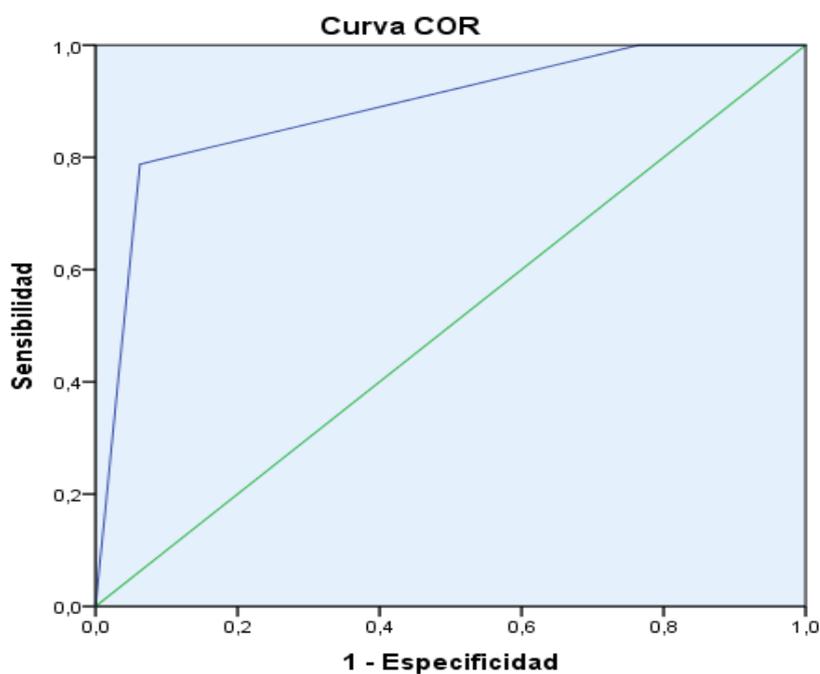
Tabla 23

Pruebas de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| | | Estimaciones de los parámetros | | | | | Intervalo de confianza 95% | |
|-----------|-------------|--------------------------------|------------|--------|----|------|----------------------------|-----------------|
| | | Estimación | Error típ. | Wald | gl | Sig. | Límite inferior | Límite superior |
| Umbral | [LITE1 = 1] | -6,246 | ,815 | 58,777 | 1 | ,000 | -7,842 | -4,649 |
| | [LITE1 = 2] | -1,315 | ,426 | 9,523 | 1 | ,002 | -2,150 | -,480 |
| Ubicación | [EMETA1=1] | -7,547 | 1,042 | 52,458 | 1 | ,000 | -9,590 | -5,505 |
| | [EMETA1=2] | -3,780 | ,672 | 31,631 | 1 | ,000 | -5,097 | -2,463 |
| | [EMETA1=3] | 0 ^a | . | . | 0 | . | . | . |

Función de vínculo: Logit.

a. Este parámetro se establece en cero porque es redundante.



Los segmentos de diagonal se generan mediante empates.

Figura 6. Curva COR entre la variable dependiente, la comprensión literal y la independiente, las estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Área bajo la curva: ,888

Interpretación.

Según la figura 6, dado que el área de acuerdo a los datos de la comprensión literal los cuales representan el 88,8% de área bajo la curva COR, confirma que las estrategias metacognitivas inciden en comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

A juzgar por los resultados de la tabla 23, la puntuación Wald para el modelo probado indica que la variable estrategias metacognitivas aporta significativamente a la predicción de la variable comprensión literal, esto se corrobora en el resultado Wald 31,631; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. Por consiguiente, las estrategias metacognitivas inciden significativamente en la comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

3.2.3 Las estrategias metacognitivas en la comprensión inferencial

Hipótesis específica 2

H₀. Las estrategias metacognitivas no inciden de manera significativa en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

H₁. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Tabla 24

Pruebas de ajuste de los modelos y pseudo R cuadrado de las estrategias metacognitivas en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| Bondad de ajuste de los modelos | | | | | |
|---------------------------------|--------------|----|------|-------------------|------|
| | Chi-cuadrado | Gl | Sig. | Pseudo R-cuadrado | |
| Pearson | ,465 | 2 | ,793 | Cox y Snell | ,435 |
| | | | | Nagelkerke | ,516 |
| Desviación | ,842 | 2 | ,656 | McFadden | ,308 |

Función de vínculo: Logit.

Interpretación.

Según los resultados obtenidos en la tabla 24, donde en la prueba de chi cuadrado se evidencia lo siguiente: $p: ,465 > \alpha: ,05$ esto indica que el modelo y los resultados están explicando la dependencia de ambas variables y la prueba de Nagelkerke muestra un porcentaje de 51,6% donde la variación en la comprensión inferencial esta explicada por la variable estrategias metacognitivas incluida en el modelo.

Además, se puede interpretar acerca de los resultados encontrados en la tabla 25 que la puntuación Wald para el modelo probado indica que la variable estrategias metacognitivas aporta significativamente a la predicción de la variable comprensión inferencial, esto se corrobora en el resultado encontrado, es decir: Wald 16,377; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. Por consiguiente, las estrategias metacognitivas inciden significativamente en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

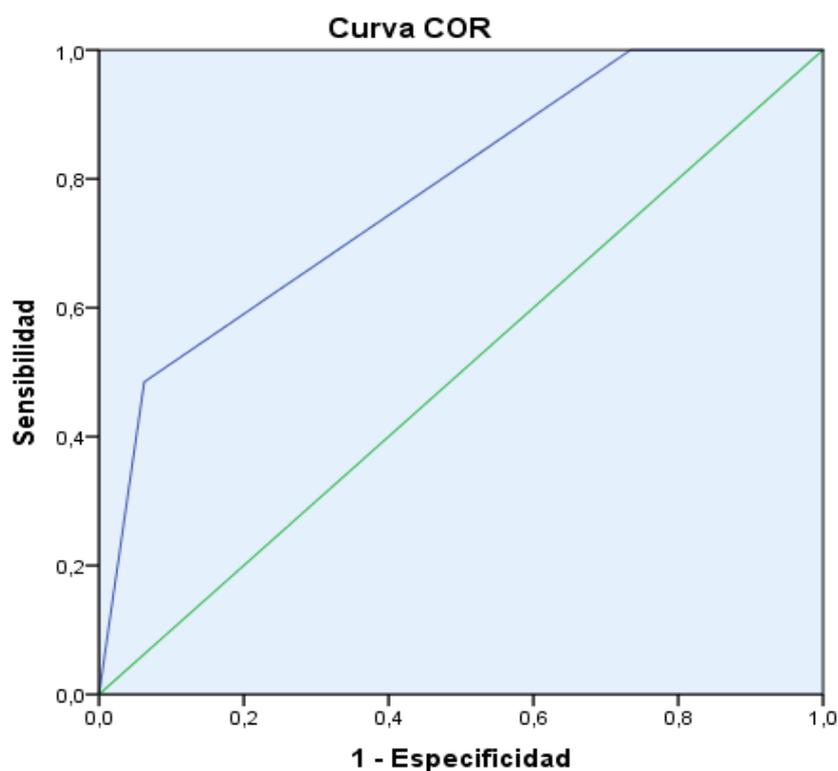
Tabla 25

Pruebas de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| | | Estimaciones de los parámetros | | | | | Intervalo de confianza 95% | |
|-----------|-------------|--------------------------------|------------|--------|----|------|----------------------------|-----------------|
| | | Estimación | Error típ. | Wald | Gl | Sig. | Límite inferior | Límite superior |
| Umbral | [INFE1 = 1] | -4,562 | ,698 | 42,760 | 1 | ,000 | -5,929 | -3,195 |
| | [INFE1 = 2] | ,039 | ,347 | ,013 | 1 | ,910 | -,640 | ,719 |
| Ubicación | [EMETA1=1] | -5,865 | ,953 | 37,842 | 1 | ,000 | -7,733 | -3,996 |
| | [EMETA1=2] | -2,504 | ,619 | 16,377 | 1 | ,000 | -3,716 | -1,291 |
| | [EMETA1=3] | 0 ^a | . | . | 0 | . | . | . |

Función de vínculo: Logit.

a. Este parámetro se establece en cero porque es redundante.



Los segmentos de diagonal se generan mediante empates.

Figura 7. Curva COR entre la variable dependiente, la comprensión inferencia y la independiente, las estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Área bajo la curva: ,780

Interpretación.

Los resultados que se presentan en la figura 7, teniendo en cuenta que el área de acuerdo a los datos de la comprensión inferencial, los cuales representan el 78,0% de área bajo la curva COR, confirman que las estrategias metacognitivas inciden en comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

3.2.4 Las estrategias metacognitivas en la comprensión criterial

Hipótesis específica 3

H₀. Las estrategias metacognitivas no inciden de manera significativa en la comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

H1. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Tabla 26

Pruebas de ajuste de los modelos y pseudo R cuadrado de las estrategias metacognitivas en la comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| Bondad de ajuste de los modelos | | | | | |
|---------------------------------|--------------|----|------|-------------------|------|
| | Chi-cuadrado | Gl | Sig. | Pseudo R-cuadrado | |
| Pearson | ,049 | 2 | ,976 | Cox y Snell | ,669 |
| | | | | Nagelkerke | ,769 |
| Desviación | ,097 | 2 | ,953 | McFadden | ,542 |

Función de vínculo: Logit.

Interpretación.

Según los resultados de la tabla 26 la prueba de chi cuadrado donde $p: ,049 > \alpha: ,05$ indica que en el modelo y los resultados están explicando la dependencia de ambas variables y la prueba de Nagelkerke muestra que el 76,9% de la variación en la comprensión criterial está explicada por la variable estrategias metacognitivas incluida en el modelo.

Tabla 27

Pruebas de incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

| Estimaciones de los parámetros | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------|----------------|------------|--------|----|------|--|
| | | Estimación | Error típ. | Wald | Gl | Sig. | Intervalo de confianza 95% Límite inferior Límite superior |
| Umbral | [CRITE1 = 1] | -6,956 | ,898 | 60,000 | 1 | ,000 | -8,717 -5,196 |
| | [CRITE1 = 2] | -1,982 | ,534 | 13,800 | 1 | ,000 | -3,028 -,936 |
| Ubicación | [EMETA1=1] | -8,749 | 1,179 | 55,118 | 1 | ,000 | -11,059 -6,440 |
| | [EMETA1=2] | -4,750 | ,799 | 35,339 | 1 | ,000 | -6,316 -3,184 |
| n | [EMETA1=3] | 0 ^a | . | . | 0 | . | . |

Función de vínculo: Logit.

a. Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

Interpretación.

Los resultados de la tabla 27 que la puntuación Wald para el modelo probado indica que la variable estrategias metacognitivas aporta significativamente a la predicción de la variable comprensión criterial, esto se confirma en el resultado Wald 35,339; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. Por consiguiente, las estrategias metacognitivas inciden significativamente en la comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

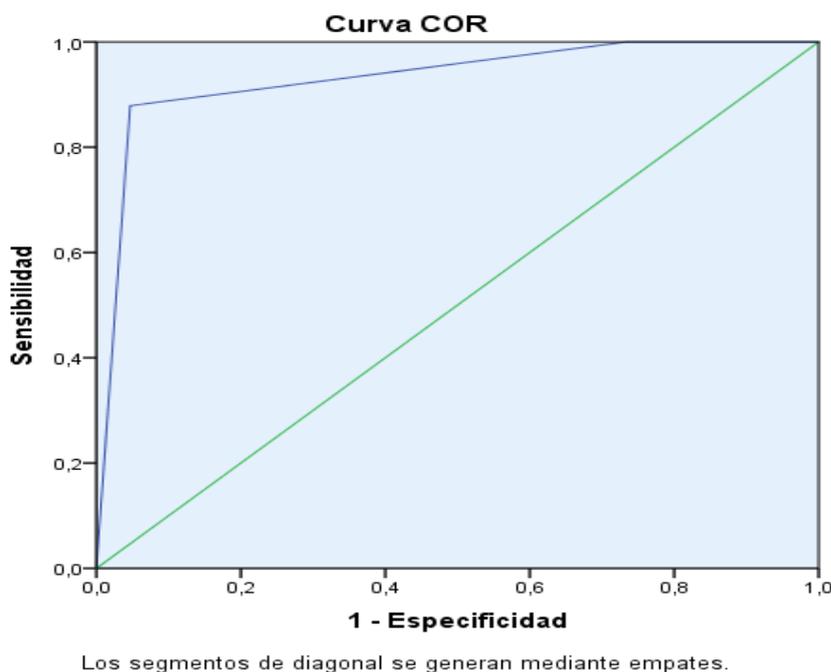


Figura 8. Curva COR entre la variable dependiente, la comprensión criterial y la independiente, las estrategias metacognitivas en los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Área bajo la curva: ,932

Interpretación.

La figura 8, muestran los datos de la comprensión criterial, los cuales representan el 93,2% de área bajo la curva COR, esto confirma que las estrategias metacognitivas inciden en comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

IV. Discusión

Discusión

El presente trabajo de investigación titulado: “Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017”, los resultados obtenidos muestran una dependencia de ambas variables, esto debidamente probado a través del procesamiento estadístico de los datos cuantitativos obtenidos mediante el instrumento de medición utilizado.

La prueba de hipótesis general demostró que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. La puntuación Wald indica que la variable independiente (estrategias metacognitivas) aporta significativamente a la predicción de la variable dependiente (comprensión lectora) con el resultado de Wald 34,283; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; concluyendo que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Rivas (2013), coincide con este hallazgo al llegar a la conclusión que la variable independiente (estilos de aprendizaje) aporta significativamente a la predicción de la variable dependiente (metacognición) con el resultado de Wald 44,971; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01. Por lo tanto, los estilos de aprendizaje influyen significativamente en metacognición de los estudiantes. Puesto que permiten desarrollar en el estudiante habilidades de aprendizaje y comprensión lectora que sistematicen su proceso intelectual. Al respecto Schmitt (1990), propone en su teoría que el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.

La prueba hipótesis específica 1 demostró que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. La puntuación Wald para el modelo probado indica que la variable estrategias metacognitivas aporta significativamente a la predicción de la variable comprensión literal, esto se corrobora en el resultado Wald 31,631; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01. Por

consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; concluyendo que las estrategias metacognitivas inciden significativamente en la comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Barrios (2014), coincide con este hallazgo precisando las siguientes conclusiones: los estudiantes alcanzaron un nivel muy alto de uso de estrategias de adquisición (42.12%), de codificación (46%), de recuperación (29.8%) y de apoyo al procesamiento de información (44.7%), es decir, se evidencia un nivel preponderante de utilización de estas estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Asimismo, se encontró que las estrategias metacognitivas inciden positivamente en la comprensión literal mientras que las de codificación y apoyo no tienen relación con la lectura. Al respecto Catalá (2007) propone en su teoría que “el alumno reconoce las ideas e información que se muestra de explícita en el texto” (p.23). Es decir, comprende las palabras que aparecen en él, también las oraciones que hay escritas y cada párrafo para llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito.

La prueba hipótesis específica 2 demostró que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. La puntuación Wald para el modelo probado indica que la variable estrategias metacognitivas aporta significativamente a la predicción de la variable comprensión inferencial, esto se corrobora en el resultado encontrado, es decir: Wald 16,377; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. Por consiguiente, las estrategias metacognitivas inciden significativamente en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1er ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Moreno (2017) coincide con este hallazgo ya que de los resultados obtenidos se encontró que la variable independiente (procesos metacognitivos) aporta significativamente a la predicción de la variable dependiente (niveles de comprensión lectora) con el resultado de Wald 31,844; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. Sin embargo, se hicieron evidentes algunas dificultades de los participantes en la adquisición del conocimiento y en los procesos metacognitivos necesarios para lograr autonomía e independencia frente a su formación profesional. Al respecto Pinzás (2005), propone en su teoría que el nivel de comprensión inferencial permite establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están

escritos. Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento.

La prueba hipótesis específica 3 demostró que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. La puntuación Wald para el modelo probado indica que la variable estrategias metacognitivas aporta significativamente a la predicción de la variable comprensión criterial, esto se confirma en el resultado Wald 35,339; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01. Por consiguiente, las estrategias metacognitivas inciden significativamente en la comprensión criterial de los estudiantes del 1er ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Aragón y Ochoa (2013) coinciden con este hallazgo ya que en su investigación se encontró Se encontró una correlación significativa y positiva. Es decir, el funcionamiento metacognitivo se relaciona directa ($Rho=0,816$) y significativamente ($p=0.000$) con los niveles de comprensión. Lo cual implica que, a mayor nivel de funcionamiento cognitivo, mayor nivel de comprensión lectora; y a menor nivel de funcionamiento cognitivo, menor nivel de comprensión lectora. Al respecto Pinzás (2005) propone en su teoría que la lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector y su criterio. En tal sentido, los alumnos deben expresar sus opiniones sustentadas en un conjunto de criterios pertinentes. Por tal motivo, “el docente debe incentivar en los alumnos la necesidad de aportar argumentos, asimismo defenderlos” (p. 20). De esta manera ellos mismos se sentirán acogidos y logren debatir sus ideas con más soltura.

V. Conclusiones

Conclusiones

- Primera:** De acuerdo al objetivo general planteado, se concluye que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión lectora en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. Se probó la hipótesis general encontrando una correlación causal entre las variables (Wald 34,283; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01).
- Segunda:** De acuerdo al objetivo específico 1 planteado, se concluye que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión literal en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. Se probó la hipótesis específica 1 encontrando una correlación causal entre las variables (Wald 31,631; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01).
- Tercera:** De acuerdo al objetivo específico 2 planteado, se concluye que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión inferencial en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. Se probó la hipótesis específica 2 encontrando correlación causal entre las variables (Wald 16,377; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01).
- Cuarta:** De acuerdo al objetivo específico 3 planteado, se concluye que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión criterial en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. Se probó la hipótesis específica 3 encontrando una correlación causal entre las variables (Wald 35,339; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01).

VI. Recomendaciones

Recomendaciones

A la base del análisis de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, se plantean las siguientes recomendaciones:

Primera: Sugerir a los docentes de la facultad de ciencias empresariales de la Universidad César Vallejo, aplicar las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en las diferentes carreras profesionales a fin optimizar el aprendizaje en cada sesión de clase. Haciendo de los usuarios del servicio educativo, seres autónomos, conscientes, estratégicos con la habilidad lectora suficiente para trabajar distintos tipos de textos y documentos.

Segunda: Replicar el presente estudio no experimental a otras universidades, con la finalidad de promover, ampliar y profundizar la importancia del uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Tercera: Al Director de la escuela de Contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. Capacitar a los docentes-estudiantes en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora a través de un Programa de Comprensión Lectora a cargo de un equipo de docentes capacitados en dicha labor que lleven un monitoreo de la planificación, aplicación, evaluación y sistematización de actividades con la finalidad de mejorar el desarrollo cognitivo, memoria, atención, aprender a aprender, potencias capacidades en los estudiantes universitarios.

Cuarta: Se sugiere evaluar de modo permanente el uso de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes universitarios con la finalidad de mejorar la comprensión literal, inferencial y criterial de los estudiantes de la facultad de ciencias empresariales.

VII. Referencias

- Aliaga, N. (2000). *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Antonijevic, N. A., & Chadwick, C. (1983). Estrategias cognitivas y meta-cognitivas en la educación del futuro.
- Aragón, L. y Ochoa, S. (2013). *Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios.* (Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Docencia Universitaria). Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia.
- Alvarado, K. (2010). Los procesos metacognitivos, la metacompreensión y la actividad de la lectura. En revista Actualidades Educativas en Educación, 3: (2) 1-17
- Álvarez, H. (2014). Mejorando la comprensión lectora a través de textos de mi contexto (Proyecto de Innovación Pedagógica). FONDEP. Perú.
- Arias, F. G. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. 5ta. Fidas G. Arias Odón.
- Baker, L. & Brown, A. (2015). Cognitive monitoring in Reading. En J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, language and the Structure of Prose.* Delaware: I.R.A
- Barrero González, N. (2014). El enfoque metacognitivo en la educación. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.
- Brown, S. A. (2003). Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques (Vol. 5). Narcea Ediciones.
- Buzán, T. (2001). *Comprensión lectora y los tipos de lectura según el aprendizaje.*
- Castellón M., Hernández, P., & Díaz Pérez, J. (2015). *Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de Ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de 6 grado* (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa CUC).
- Castro, D. (2007) *Comprensión lectora y rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Bernabé Cobo del Cuzco. Cuzco: Fondo Editorial del Instituto Superior Pedagógico Bernabé Cobo.*
- Catalá, G. (2007) Evaluación de la comprensión lectora. Editorial Graó. Barcelona.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.
- Condemarín, M. (2001) Fichas de Comprensión Lectora. Editorial CEPE. Chile.
- Córdova, M. (2006). Estadística Aplicada. Lima, Perú: Editorial Moshera.
- Díaz Barriga, F. & Aguilar, J. (1998). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. Perfiles educativos, 41-42, 28-47.

- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911
- Flavell, J.H. (2000). *El desarrollo metacognitivo*. Madrid: Visor.
- Flores, S. (2009). *Desarrollo de estrategias de Comprensión lectora*. Universidad los Angeles de Chimbote Católica, Perú.
- Flórez, R. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- García B. Y Nájera A. (2014), *Comprensión lectora en estudiantes universitarios*. (Tesis para obtener el título de licenciadas en psicología educativa). Universidad pedagógica nacional Ajusco. México D.F, México.
- Goodman, K. (2007). *El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo*. Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura. Siglo XXI. México.
- Hernández, Fernández y Baptista. *Metodología de la Investigación* (2014). 6°Ed. Mc Graw hil.
- Hurtado, L., & Toro Garrido, I. Josefina (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*, Carabobo, Venezuela: Episteme Asociados.
- Llanos (2013), *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. (Tesis elaborada para optar el grado de Magíster en Educación). Universidad de Piura. Piura, Perú.
- Mancilla, Hugo García, and Juan Matus Parra. "Estadística Descriptiva e Inferencial I." PDF] México (2013).
- Madero, I. (2013) El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), 113-159
- Martins, A. (6 diciembre 2016) Pruebas PISA: ¿cuáles son los países que tienen la mejor educación del mundo? ¿Y cómo se ubica América Latina?.BBC Mundo. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38211248>.
- Minerva, Jiménez, Rivera, Yáñez (2004) —Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5° y 8° de la Comuna de Osornoll Chile.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional*.
- Montoya, M. (2011). *La metacognición y su importancia en la educación*. Recuperado el 16 de marzo <http://maestrosendocenciauniversitaria5.webnode.es/news/la-metacognicion-y-su-importancia-en-la-educacion/>
- Monereo, C. (1995). *Estrategias para aprender a pensar bien*. Cuadernos de Pedagogía, nº 237, junio. Ediciones Doménech. PP. 149-168
- Monroy, V. (2014). *Comprensión lectora*. Editorial Digital UNID.

- Moreno, D. (2017). *Procesos metacognitivos en los niveles de comprensión lectora* (tesis para optar el grado académico de maestra en psicología). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Muñoz A. (2015). *Hábitos de lectura y nivel de logro de aprendizajes de los estudiantes del tercer ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.*
- Pacheco A. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería.* (Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Docencia Universitaria). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Pinzás, J. (2013) *Metacognición y lectura.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Prieto, J. H. P. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje.* Pearson educación.
- Puente, A. (2010). *Estilos de aprendizaje y enseñanza.* Editorial GETAFE, S.A. Barcelona- España.
- Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala lectora.* Madrid, España.
- Ríos (1999) Tesis: *Relaciones entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades.* Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Rivas M. (2013). *Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios.* (Tesis para optar al grado académico de Magíster en Investigación Educativa). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras.
- Rosales, M. H. (2017). *Metacognición en la formación del aprendizaje autónomo.* Revista Científica Pakamuros.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación.* Editorial Episteme.
- Sánchez, D. (2004). *Cómo leer mejor.* Editorial INLEC. Perú.
- Schmitt, M. C. (1990). *Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura.* Comunicación, Lenguaje y Educación, 1(1), 45-50
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje.* Revista Iberoamericana. Didáctica de la lengua y la literatura, 59, 43-61.
- Sanz, A. (2005) *La lectura en el proyecto PISA.* Revista de educación, MEC España núm. extraordinario 2005, pp. 95-120.
- Tamayo, M. Tamayo (2003). *El proceso de la investigación científica.*
- Tulving, E., & Madigan, S. A. (1964). *Memory and verbal learning.* Annual review of psychology, 21(1), 437-484.

- Valencia, A. G. (2015). *La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI*. El caso de México.
- Vallejos, J. (2009) *Las estrategias metacognitivas en la actividad metodológica científica de estudiantes universitarios*. I Congreso Internacional de Investigación Científica, Trujillo, Perú.
- Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Liberabit. España
- Velarde, E. y Canales G. (2008). *La lectura en el Perú: Drama y Esperanza*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima
- Vargas, E. & Arbeláez, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas UTP*, 28, 161-170. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 121-132.

VIII. Anexos

Anexo A: Artículo científico

Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo

Autora: Br. Heleny Soley Terán Plasencia

soley.teran@hotmail.com

Escuela de Postgrado de la UCV

Resumen

A continuación, se muestra la síntesis de la investigación titulada: Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017.

La presente investigación tuvo como objetivo general establecer de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental de tipo descriptivo, correlacional causal con enfoque cuantitativo con una muestra de 97 estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la UCV. Para la recopilación de datos se utilizó la técnica de la encuesta a través de los cuestionarios, previamente validados se demostró la confiabilidad. El procesamiento de los datos se hizo utilizando el paquete estadístico SPSS 24. Para la variable dependiente e independiente; el instrumento fue graduado en Escala de Likert y validado por juicio de experto. Por lo tanto, se demostró que las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

La conclusión demostró que existe una influencia significativa entre las variables, puesto que el modelo y los resultados están explicando la dependencia de ambas variables y la prueba de Nagelkerke indica que el 75,2% de la variación de comprensión lectora esta explicada por la variable independiente las estrategias metacognitivas incluida en el modelo. Esto confirmó la hipótesis general del estudio. Además, los resultados de la investigación servirán de aporte teórico para que los profesores de la UCV- Lima Este, diseñen y apliquen estrategias metacognitivas al proceso de comprensión de textos escritos.

Palabras claves: estrategias metacognitivas, comprensión lectora, inferencia.

Abstract

Below is the synthesis of the research entitled: Metacognitive strategies in the reading comprehension of the students of the 1st cycle of Accounting of the Cesar Vallejo University - East Lima, Year 2017.

The general objective of this research was to establish how metacognitive strategies affect the reading comprehension of students of the 1st accounting cycle of the César Vallejo University Lima-Este, 2017. The research was developed under a non-experimental design of descriptive type, causal correlation with quantitative approach with a sample of 97 students of the 1st cycle of Accounting of the UCV. For the collection of data, the survey technique was used through questionnaires, previously validated, reliability was demonstrated. Data processing was done using the statistical package SPSS 24. For the dependent and independent variable; the instrument was graduated in Likert Scale and validated by expert judgment. Therefore, it was demonstrated that the metacognitive strategies affect the reading comprehension of the students of the 1st accounting cycle of the Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, year 2017.

The conclusion showed that there is a significant influence between the variables, since the model and the results are explaining the dependence of both variables and the Nagelkerke test indicates that 75.2% of the reading comprehension variation is explained by the independent variable Metacognitive strategies included in the model. This confirmed the general hypothesis of the study. In addition, the results of the research will serve as a theoretical contribution for the teachers of the UCV-Lima East, design and apply metacognitive strategies to the process of understanding written texts.

Keywords: metacognitive strategies, reading comprehension, inference.

Introducción

El presente trabajo de investigación, titulado “Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017”, es un informe detallado, que pretende aportar un nuevo conocimiento para los docentes universitarios.

En relación a la importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora, Pinzás (2013) precisa que “las destrezas

metacognitivas, facilitan el monitoreo y como consecuencia también la comprensión del texto” (p. 86).

Tomar conciencia sobre el proceso de comprensión motiva al lector experto a buscar el origen de sus dificultades. Por lo tanto, el lector que carece de esta conciencia no podrá identificar con claridad si está comprendiendo o no el texto y menos aún podrá plantear las medidas correctivas para superar sus limitaciones. Por lo tanto, el problema de investigación fue ¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017?.

Con el fin de aportar a la mejora académico de los estudiantes universitarios de la carrera de Contabilidad, se realizó el presente estudio, con el objetivo de establecer de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017.

Para el desarrollo de esta investigación, se recurrió a fuentes donde se pueda observar estas variables estudiadas, llamados antecedentes. Estos están divididos en internacionales y nacionales. Por parte de las internacionales, Rivas (2013), se denomina: *Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios*. Tesis elaborada para optar el grado de Magíster en Investigación Educativa. Tuvo como objetivo determinar la relación existente entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.

Metodológicamente corresponde a un estudio correlacional, no experimental y de corte transaccional. Como sujetos de estudio fueron seleccionados los estudiantes al azar del segundo semestre, cursantes de las diferentes asignaturas impartidas en la universidad. Las técnicas utilizadas para la obtener la información fue un cuestionario de Metacognición y el Test de David Kold Estilos de Aprendizaje. A través del análisis crítico interpretativo se afirmó que la utilización de los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas permiten desarrollar en el estudiante habilidades de aprendizaje y comprensión lectora que sistematicen su proceso intelectual.

Con respecto a las nacionales, Barrios (2014) en su tesis: *Relación entre el uso de estrategias metacognitivas con el nivel de comprensión de lectura en*

estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle planteó como objetivo principal establecer la relación que existe entre las variables: uso de estrategias metacognitivas con el nivel de comprensión de lectura, seleccionando una muestra de 161 estudiantes de ambos sexos, especialidad de Comunicación, semestre 2005-I, utilizando para la recolección de datos la Escala de Aprendizaje ACRA y Prueba de Comprensión de lectura, precisando las siguientes conclusiones: los estudiantes alcanzaron un nivel muy alto de uso de estrategias de adquisición (42.12%), de codificación (46%), de recuperación (29.8%) y de apoyo al procesamiento de información (44.7%), es decir, se evidencia un nivel preponderante de utilización de estas estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Asimismo, se encontró que las estrategias metacognitivas inciden positivamente en la comprensión literal mientras que las de codificación y apoyo no tienen relación con la lectura.

Metodología

La presente investigación responde al diseño no experimental transaccional, ya que se basará en las observaciones de los hechos en estado natural sin la intervención o manipulación del investigador. Es de tipo descriptiva y correlacional causal. El universo poblacional está conformado por los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo de la sede de Lima-Norte, año 2017. Se tomará un total de 130 estudiantes. La muestra buscará ser representativa y estará conformada por una parte de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo de la sede de Lima-Norte, año 2017. Para definir el tamaño de la muestra se ha utilizado el método probabilístico, mediante Muestreo Aleatorio Simple, aplicando la fórmula para calcular el tamaño de muestra conociendo el tamaño de la población y con una confianza estimada del 95%.

La muestra final fue de 97 estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo de la sede de Lima-Este, año 2017. La técnica a utilizar es la recolección de datos mediante encuesta, medida en la escala de Likert. El instrumento aplicado fue un cuestionario que consta de 48 ítems con cinco alternativas de respuesta como: 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) A veces, 4) Casi siempre, 5) Siempre.

Estos instrumentos fueron validados según la opinión de juicio de expertos. El instrumento fue puesto a consideración de tres de expertos, todos ellos profesionales

temáticos y determinaron que el instrumento presenta una validez significativa, dado que responde al objetivo de la investigación. Para la confiabilidad del instrumento de investigación fue analizada a través del método estadístico Alpha de Cronbach, Los análisis sistemáticos empleados fueron de estadística descriptiva y de estadística inferencial.

Resultados

Según los resultados presentados en la tabla 16 y figura 1, se evidencia que la aplicación de estrategias metacognitivas de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este de 97 encuestados, 14 que representan el 14.5% se encuentran en nivel bajo, 50 encuestados que representan el 51.5% se encuentran en nivel medio y 33 encuestados que representan el 34.0% considera alto el uso de estrategias metacognitivas.

Según los resultados presentados en la tabla 22 y figura 7, muestran que en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este de 97 encuestados, 17 que representan el 17,5% se encuentran en nivel insuficiente, 49 encuestados que el 50,5% se encuentran en un nivel bueno y 31 encuestados que representan el 32% considera destacado su nivel de comprensión lectora. Es aparente la ventaja en el nivel bueno de comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad.

Como se observa en la tabla 27, se tiene que la puntuación Wald indica que la variable independiente (estrategias metacognitivas) aporta significativamente a la predicción de la variable dependiente (comprensión lectora) Wald 34,283; gl: 1 y p: ,000 < α : ,01, resultado que permite afirmar que las estrategias metacognitivas influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^o ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017.

Discusión

La prueba de hipótesis general demostró que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017 según página 71. Rivas (2013), coincide con este hallazgo ya que llegó a la conclusión que la metacognición permiten desarrollar en el estudiante habilidades de aprendizaje y comprensión lectora que sistematicen su proceso intelectual. Al respecto Schmitt (1990), propone en su teoría que el conocimiento metacognitivo permite al lector

seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información. La prueba hipótesis específica 1 demostró que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión literal de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. Barrios (2014), coincide con este hallazgo ya que en su investigación se evidencia un nivel preponderante de utilización de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Asimismo, se encontró que las estrategias metacognitivas inciden positivamente en la comprensión literal mientras que las de codificación y apoyo no tienen relación con la lectura. Al respecto Catalá (2007) propone en su teoría que “el alumno reconoce las ideas e información que se muestra de explícita en el texto” (p.23). Es decir, comprende las palabras que aparecen en él, también las oraciones que hay escritas y cada párrafo para llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito. La prueba hipótesis específica 2 demostró que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. Moreno (2017) coincide con este hallazgo ya que de los resultados obtenidos se encontró que la variable independiente (procesos metacognitivos) aporta significativamente a la predicción de la variable dependiente (niveles de comprensión lectora) con el resultado de Wald 31,844; gl: 1 y $p: ,000 < \alpha: ,01$. Sin embargo, se hicieron evidentes algunas dificultades de los participantes en la adquisición del conocimiento y en los procesos metacognitivos necesarios para lograr autonomía e independencia frente a su formación profesional. Al respecto Pinzás (2005), propone en su teoría que el nivel de comprensión inferencial permite establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos. La prueba hipótesis específica 3 demostró que las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión criterial de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo Lima-Este, año 2017. Aragón y Ochoa (2013) coinciden con este hallazgo ya que en su investigación se encontró una correlación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo y los niveles de de comprensión. Lo cual implica que, a mayor nivel de funcionamiento cognitivo, mayor

nivel de comprensión lectora y a un menor nivel de funcionamiento cognitivo, menor nivel de comprensión lectora.

Al respecto Pinzás (2005) propone en su teoría que la lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector y su criterio. En tal sentido, los alumnos deben expresar sus opiniones sustentadas en un conjunto de criterios pertinentes.

Conclusiones

Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión lectora en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. Esto confirmó la hipótesis general del estudio. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión literal en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. Esto confirmó la hipótesis específica 1 del estudio. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión inferencial en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. Esto confirmó la hipótesis específica 2 del estudio. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión criterial en los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. Esto confirmó la hipótesis específica 3 del estudio.

Referencias

- Pinzás, J. (2013) *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rivas M. (2013). *Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras.
- Barrios, L. M. (2014). *El uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión de lectura en los estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Lima, Perú.

Reconocimientos

A los encargados y al docente de Contabilidad 1^{er} ciclo de la Universidad César Vallejo.

DECLARACIÓN JURADA
DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

Yo, Heleny Soley Terán Plasencia identificada con DNI N°44410438, estudiante del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, con el artículo titulado

“Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017”.

- 1) El artículo pertenece a mi autoría.
- 2) El artículo no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Los Olivos, 02 de febrero del 2018.

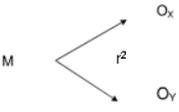
Firma: _____

DNI. N° 44410438

Heleny Soley Terán Plasencia

Anexo B: Matriz de consistencia

| MATRIZ DE CONSISTENCIA | | | | |
|---|---|---|--------------------------------|---|
| TITULO: Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017. | | | | |
| AUTOR: Br. Heleny Soley Terán Plasencia. | | | | |
| Problemas de investigación | Objetivos de investigación | Hipótesis | Variables | Dimensiones |
| Problema general | Objetivo general | Hipótesis general | Las estrategias metacognitivas | Predicción y verificación |
| ¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017? | Establecer de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017 | Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión lectora en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. | | Revisión a vuelo de pajaró |
| Problema específicos | Objetivos específicos | Hipótesis específicas | | Auto preguntas |
| | | | | Resumen y aplicación de estrategias definidas |
| 1. ¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión literal en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017? | 1. Determinar de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión literal en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. | 1. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión literal en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. | La comprensión lectora | Comprensión Literal |
| 2. ¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión inferencial en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017? | 2. Determinar de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión inferencial en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. | 2. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión inferencial en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. | | Comprensión Inferencial |
| 3. ¿Las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión criterial en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017? | 3. Determinar de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión crítica en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. | 3. Las estrategias metacognitivas inciden de manera significativa en la comprensión criterial en los estudiantes del 1 ^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo Lima-Este, año 2017. | | Comprensión Criterial |

| Tipo y diseño de investigación | Población y muestra | Técnicas e instrumentos | Estadística descriptiva e inferencial |
|--|--|---|---|
| <p>Tipo:</p> <p>El presente estudio será descriptivo correlacional causal, al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que la investigación correlacional asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población.</p> <p>Diseño:</p> <p>Por el diseño la investigación es no experimental, ya que se basará en las observaciones de los hechos en estado natural sin la intervención o manipulación del investigador. Al respecto Hernández et al. (2014) afirman que son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos (p. 149).</p> <p>En la presente investigación correlacional se aplicará el siguiente diseño:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Dónde:</p> <p>M : Muestra de Estudio X : Estrategias metacognitivas Y : Comprensión lectora r² : Correlación causal</p> | <p>Población:</p> <p>La población está constituida por 130 estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad César Vallejo de la sede de Lima-Este, año 2017.</p> <p>Tipo De Muestra:</p> <p>La muestra 97 estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo de la sede de Lima-Este, año 2017.</p> <p>Muestreo:</p> <p>El muestreo utilizado es aleatorio Simple (m.a.s.).</p> | <p>Variable 1:</p> <p>Estrategias metacognitivas</p> <p>Instrumento: Se aplicará un cuestionario</p> <p>Adaptado por: Br. Heleny Soley Terán Plasencia</p> <p>Variable 2:</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Instrumento: Se aplicará un cuestionario</p> <p>Adaptado por: Br. Heleny Soley Terán Plasencia</p> <p>Técnica: La técnica que se utilizará en este estudio será la encuesta.</p> <p>Escala de los instrumentos:</p> <p>Siempre: 5 Casi siempre: 4 A veces: 3 Casi nunca: 2 Nunca: 1</p> | <p>Para el tratamiento de los datos de la muestra, se procesarán en el programa estadístico SPSS versión 24.0, donde elaboraremos tablas de contingencia y figuras para el análisis descriptivo, de las variables y dimensiones.</p> <p>En lo referente a la contratación de las hipótesis, utilizaremos el estadístico de regresión logística ordinal y análisis de curva de COR.</p> <p>Los resultados serán obtenidos a partir de la muestra estadística constituida por 97 estudiantes.</p> |

Anexo C: Matriz de Operacionalización

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

| Dimensiones | indicadores | Ítems | Niveles o rangos |
|--|--|--|--|
| PREDICCIÓN Y VERIFICACIÓN | Predicción | ¿Buscó obtener algún tipo de información de los textos antes de leerlo, como saber del tema, repasar la información, etc.? | Escala de Likert: Siempre = 5 Casi siempre = 4 A veces = 3 Casi nunca = 2 Nunca = 1 |
| | | ¿Al leer solo el título de los diversos temas se imagina de qué puede tratar, antes de haberlo leído? | |
| | | Mientras leyó los textos, ¿se detuvo a veces a pensar lo que iba a pasar más adelante en los mismos? | |
| | Verificación | ¿Determina con anticipación el tiempo que va a gastar en las lecturas de los textos? | |
| | | ¿Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla? | |
| REVISIÓN A VUELO DE PÁJARO | Revisión panorámica | ¿Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo? | Niveles o rangos Bajo: 45 - 76 Medio: 77 - 108 Alto: 109 - 141 |
| | | ¿Antes de leer, pone atención al título y subtítulos? | |
| | | Si tiene muy poco tiempo para leer ¿hace una revisión panorámica del texto, destacando lo más importante? | |
| | Lectura veloz | ¿Subraya o destaca las ideas esenciales del texto? | |
| | | ¿La lectura veloz le permite tener una idea general del texto? | |
| | | ¿Crea imágenes mentales para visualizar la descripción del texto? | |
| AUTOPREGUNTAS | Autoconocimiento | ¿Puede deducir con una lectura rápida el mensaje? | |
| | | ¿Toma nota de los encabezados principales conforme va leyendo? | |
| | | ¿Verifica si entendió el tema a través de hacerse preguntas a usted mismo? | |
| | Comprensión activa | ¿Busca releer las partes confusas, para entender mejor su significado? | |
| | | ¿Repasó mentalmente lo que entendió del tema a través de auto-preguntas? | |
| RESUMEN Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DEFINIDAS | Resumen | ¿Se pregunta si alguna vez le ha ocurrido algo similar al texto? | |
| | | ¿Cuándo leyó el texto se preguntó a si mismo si lo comprendió o no? | |
| | | ¿Puede parafrasear el contenido de la lectura? | |
| | Juicio crítico | ¿Puede realizar un resumen del texto? | |
| | | ¿Puede realizar un organizador gráfico del texto? | |
| | | ¿Analiza la intención del autor? | |
| | ¿Juzga la actuación de los personajes del texto? | | |
| | ¿Emite una crítica sobre el texto? | | |

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA

| Dimensiones | indicadores | Ítems | Niveles o rangos |
|--------------------|------------------------------|---|--|
| LITERAL | Aspectos explícitos | ¿Identifica el lugar donde sucedieron los hechos? | Escala de Likert: Siempre = 5 Casi siempre = 4 A veces = 3 Casi nunca = 2 Nunca = 1 |
| | | ¿Identifica los personajes en el texto? | |
| | | ¿Identifica cuando se dieron los hechos en el texto? | |
| | | ¿Recuerda el autor del texto? | |
| | Secuencia los hechos | ¿Recuerda cómo inicia la lectura? | |
| | | ¿Reconoce el desarrollo de la lectura? | |
| | | ¿Reconoce el final de la lectura? | |
| | | ¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos? | |
| INFERENCIAL | Aspectos implícitos | ¿Comprende el mensaje del texto? | Niveles o rangos Insuficiente: 38 – 64 Bueno: 65 - 91 Destacado: 92 - 118 |
| | | ¿Puede cambiar el título del texto? | |
| | | ¿Puede identificar qué mensaje o enseñanza encierra la lectura? | |
| | | ¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura? | |
| | Secuencias lógicas | ¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura? | |
| | | ¿Identifica las conclusiones que hay en el texto? | |
| | | ¿Hace un resumen durante o después de leer? | |
| | | ¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer? | |
| CRITERIAL | Apoya o rechaza el contenido | ¿Analiza la intención del autor? | |
| | | ¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto? | |
| | | ¿Está de acuerdo con el contenido del texto? | |
| | | ¿Toma una postura frente al contenido del texto? | |
| | Emite un juicio de valor | ¿Analiza la secuencia (Inicio, desarrollo y desenlace) del texto? | |
| | | ¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura? | |
| | | ¿Hace una crítica del texto? | |
| | | ¿Argumenta su posición frente a lo leído? | |

Anexo D: Instrumentos de medición

UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

CUESTIONARIO- ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Estimado (a) alumno, con el presente cuestionario pretendemos obtener información respecto Al uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo de la sede de Lima-Este, año 2017, para lo cual te solicitamos tu colaboración, respondiendo todas las preguntas. Los resultados nos permitirán proponer sugerencias para mejorar el uso de estrategias metacognitivas. Marque con una (X) la alternativa que considera pertinente en cada caso:

ESCALA VALORATIVA

| CÓDIGO | CATEGORÍA | |
|--------|--------------|---|
| S | Siempre | 5 |
| CS | Casi siempre | 4 |
| AV | A veces | 3 |
| CN | Casi nunca | 2 |
| N | Nunca | 1 |

| VARIABLE 1: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS | | | | | | |
|--|--|---|----|----|----|---|
| | DIMENSIÓN: PREDICCIÓN Y VERIFICACIÓN | S | CS | AV | CN | N |
| 1 | ¿Buscó obtener algún tipo de información de los textos antes de leerlo, como saber del tema, repasar la información, etc.? | | | | | |
| 2 | ¿Al leer solo el título de los diversos temas se imagina de qué puede tratar, antes de haberlo leído? | | | | | |
| 3 | Mientras leyó los textos, ¿se detuvo a veces a pensar lo que iba a pasar más adelante en los mismos? | | | | | |
| 4 | ¿Determina con anticipación el tiempo que va a gastar en las lecturas de los textos? | | | | | |
| 5 | ¿Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla? | | | | | |
| 6 | ¿Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo? | | | | | |
| | DIMENSIÓN: REVISIÓN A VUELO DE PAJARO | S | CS | AV | CN | N |
| 7 | ¿Antes de leer, pone atención al título y subtítulos? | | | | | |
| 8 | Si tiene muy poco tiempo para leer ¿hace una revisión panorámica del texto, destacando lo más importante? | | | | | |
| 9 | ¿Subraya o destaca las ideas esenciales del texto? | | | | | |
| 10 | ¿La lectura veloz le permite tener una idea general del texto? | | | | | |
| 11 | ¿Crea imágenes mentales para visualizar la descripción del texto? | | | | | |
| 12 | ¿Puede deducir con una lectura rápida el mensaje? | | | | | |
| | DIMENSIÓN: AUTOPREGUNTAS | S | CS | AV | CN | N |
| 13 | ¿Toma nota de los encabezados principales conforme va leyendo? | | | | | |
| 14 | ¿Verifica si entendió el tema a través de hacerse preguntas a usted mismo? | | | | | |
| 15 | ¿Busca releer las partes confusas, para entender mejor su significado? | | | | | |
| 16 | ¿Repasó mentalmente lo que entendió del tema a través de auto-preguntas? | | | | | |
| 17 | ¿Se pregunta si alguna vez le ha ocurrido algo similar al texto? | | | | | |
| 18 | ¿Cuándo leyó el texto se preguntó si lo comprendió o no? | | | | | |
| | DIMENSIÓN: RESUMEN Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DEFINIDAS | S | CS | AV | CN | N |
| 19 | ¿Parafrasea el contenido de la lectura? | | | | | |
| 20 | ¿Puede realizar un resumen del texto? | | | | | |
| 21 | ¿Puede realizar un organizador gráfico del texto? | | | | | |
| 22 | ¿Analiza la intención del autor? | | | | | |
| 23 | ¿Juzga la actuación de los personajes del texto? | | | | | |
| 24 | ¿Emite una crítica sobre el texto? | | | | | |

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
ESCUELA DE POSTGRADO
CUESTIONARIO- COMPRENSIÓN LECTORA

Estimado (a) alumno, con el presente cuestionario pretendemos obtener información respecto a la Comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} ciclo de contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo de la sede de Lima-Este, año 2017, para lo cual te solicitamos tu colaboración, respondiendo todas las preguntas. Los resultados nos permitirán proponer sugerencias para mejorar la Comprensión lectora.

Marque con una (X) la alternativa que considera pertinente en cada caso.

ESCALA VALORATIVA

| CÓDIGO | CATEGORÍA | |
|--------|--------------|---|
| S | Siempre | 5 |
| CS | Casi siempre | 4 |
| AV | A veces | 3 |
| CN | Casi nunca | 2 |
| N | Nunca | 1 |

| VARIABLE 2: COMPRENSIÓN LECTORA | | | | | | |
|---------------------------------|---|---|----|----|----|---|
| | DIMENSIÓN: LITERAL | S | CS | AV | CN | N |
| 1 | ¿Identifica el lugar donde sucedieron los hechos? | | | | | |
| 2 | ¿Identifica los personajes en el texto? | | | | | |
| 3 | ¿Identifica cuando se dieron los hechos en el texto? | | | | | |
| 4 | ¿Recuerda el autor del texto? | | | | | |
| 5 | ¿Recuerda cómo inicia la lectura? | | | | | |
| 6 | ¿Reconoce el desarrollo de la lectura? | | | | | |
| 7 | ¿Reconoce el final de la lectura? | | | | | |
| 8 | ¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos? | | | | | |
| | DIMENSIÓN: INFERENCIAL | S | CS | AV | CN | N |
| 9 | ¿Comprende el mensaje del texto? | | | | | |
| 10 | ¿Puede cambiar el título del texto? | | | | | |
| 11 | ¿Puede identificar qué mensaje o enseñanza encierra la lectura? | | | | | |
| 12 | ¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura? | | | | | |
| 13 | ¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura? | | | | | |
| 14 | ¿Identifica las conclusiones que hay en el texto? | | | | | |
| 15 | ¿Hace un resumen durante o después de leer? | | | | | |
| 16 | ¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer? | | | | | |
| | DIMENSIÓN: CRITERIAL | S | CS | AV | CN | N |
| 17 | ¿Analiza la intención del autor? | | | | | |
| 18 | ¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto? | | | | | |
| 19 | ¿Está de acuerdo con el contenido del texto? | | | | | |
| 20 | ¿Toma una postura frente al contenido del texto? | | | | | |
| 21 | ¿Analiza la secuencia (Inicio, desarrollo y desenlace) del texto? | | | | | |
| 22 | ¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura? | | | | | |
| 23 | ¿Hace una crítica del texto? | | | | | |
| 24 | ¿Argumenta su posición frente a lo leído? | | | | | |

¡Muchas gracias!

Anexo E: Validación del Instrumento

UNIVERSIDAD
CESAR VALLEJO
LA DE POSTGRADO

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dra. Luzmila Garro Aburto

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la UCV, en la sede Lima-Norte, promoción 2016-II, aula 215-B, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar la presente investigación y con la cual optar el grado de Maestra.

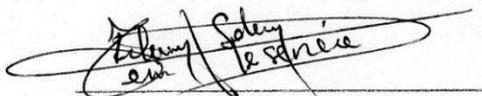
El título nombre de mi proyecto de investigación es: Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1° ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


Firma

Terán Plasencia, Heleny Soley

44410438

D.N.I:

**Anexo E: Certificado de validación de instrumento
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 1 | DIMENSIÓN PREDICCIÓN Y VERIFICACIÓN ¿Buscó obtener algún tipo de información de los textos antes de leerlo, como saber del tema, repasar la información, etc.? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | ¿Al leer solo el título de los diversos temas se imagina de qué puede tratar, antes de haberlo leído? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | Mientras leyó los textos, ¿se detuvo a veces a pensar lo que iba a pasar más adelante en los mismos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | ¿Determina con anticipación el tiempo que va a gastar en las lecturas de los textos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | ¿Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 6 | ¿Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | DIMENSIÓN REVISIÓN A VUELO DE PAJARO ¿Antes de leer, pone atención al título y subtítulos? | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 8 | Si tiene muy poco tiempo para leer ¿hace una revisión panorámica del texto, destacando lo más importante? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | ¿Subraya o destaca las ideas esenciales del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | ¿La lectura veloz le permite tener una idea general del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | ¿Crea imágenes mentales para visualizar la descripción del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 12 | ¿Puede deducir con una lectura rápida el mensaje? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | DIMENSIÓN AUTOPREGUNTAS ¿Toma nota de los encabezados principales conforme va leyendo? | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 14 | ¿Verifica si entendió el tema a través de hacerse preguntas a usted mismo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 15 | ¿Busca releer las partes confusas, para entender mejor su significado? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 16 | ¿Repasó mentalmente lo que entendió del tema a través de auto-preguntas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 17 | ¿Se pregunta si alguna vez le ha ocurrido algo similar al texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 18 | ¿Cuándo leyó el texto se preguntó si lo comprendió o no? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 19 | DIMENSIÓN APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DEFINIDAS ¿Puede parafrasear el contenido de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 20 | ¿Puede realizar un resumen del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 21 | ¿Puede realizar un organizador gráfico del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 22 | ¿Analiza la intención del autor? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 23 | ¿Juzga la actuación de los personajes del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 24 | ¿Emite una crítica sobre el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EXISTE SUFICIENCIA
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable
 Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Mg. GARCÍA ABURTÓ LUCMILKA DNI: 09469026
 Especialidad del validador: Docente de Investigación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

...del...de...del 2018

 Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 25 | DIMENSIÓN LITERAL | | | | | | | |
| 25 | ¿Identifica el lugar donde sucedieron los hechos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 26 | ¿Identifica los personajes en el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 27 | ¿Identifica cuando se dieron los hechos en el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 28 | ¿Recuerda el autor del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 29 | ¿Recuerda como inicia la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 30 | ¿Reconoce el desarrollo de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 31 | ¿Reconoce el final de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 32 | ¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 32 | DIMENSIÓN INFERENCIAL | | | | | | | |
| 33 | ¿Comprende el mensaje del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 34 | ¿Puede cambiar el título del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 35 | ¿Puede identificar que mensaje o enseñanza encierra la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 36 | ¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 37 | ¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 38 | ¿Identifica las conclusiones que hay en el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 39 | ¿Hace un resumen durante o después de leer? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 40 | ¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 40 | DIMENSIÓN CRITERIAL | | | | | | | |
| 41 | ¿Analiza la intención del autor? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 42 | ¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 43 | ¿Está de acuerdo con el contenido del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 44 | ¿Toma una postura frente al contenido del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 45 | ¿Analiza la secuencia (inicio, desarrollo y desenlace) del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 46 | ¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 47 | ¿Hace una crítica del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 48 | ¿Argumenta su posición frente a lo leído? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] No aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []
 Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: SANDRO ABURTO LERMIDA DNI: 09469026
 Especialidad del validador: Docente de Investigación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

.....12....de...02...del 20...18

 Firma del Experto Informante.

CARTA DE PRESENTACIÓN

 Señor(a)(ita): Dr. Mitchell Alarcón Díaz
Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la UCV, en la sede Lima-Norte, promoción 2016-II, aula 215-B, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar la presente investigación y con la cual optar el grado de Maestra.

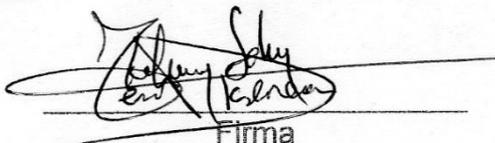
El título nombre de mi proyecto de investigación es: Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1° ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


 Firma

Terán Plasencia, Heleny Soley

44410438

D.N.I:



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA

| N° | DIMENSIONES / Items | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | SI | No | SI | No | SI | No | |
| 25 | DIMENSIÓN LITERAL | | | | | | | |
| 25 | ¿Identifica el lugar donde sucedieron los hechos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 26 | ¿Identifica los personajes en el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 27 | ¿Identifica cuando se dieron los hechos en el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 28 | ¿Recuerda el autor del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 29 | ¿Recuerda como inicia la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 30 | ¿Reconoce el desarrollo de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 31 | ¿Reconoce el final de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 32 | ¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 32 | DIMENSIÓN INFERENCIAL | | | | | | | |
| 33 | ¿Comprende el mensaje del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 34 | ¿Puede cambiar el título del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 35 | ¿Puede identificar que mensaje o enseñanza encierra la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 36 | ¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 37 | ¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 38 | ¿Identifica las conclusiones que hay en el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 39 | ¿Hace un resumen durante o después de leer? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 40 | ¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 40 | DIMENSIÓN CRITERIAL | | | | | | | |
| 41 | ¿Analiza la intención del autor? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 42 | ¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 43 | ¿Está de acuerdo con el contenido del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 44 | ¿Toma una postura frente al contenido del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 45 | ¿Analiza la secuencia (inicio, desarrollo y desenlace) del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 46 | ¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 47 | ¿Hace una crítica del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 48 | ¿Argumenta su posición frente a lo leído? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Expte suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [A]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**
 Apellidos y nombres del juez validador: Dr Mg: M. Isabel Alarín Díaz DNI: 0972800
 Especialidad del validador: CAU...CATEDRA...

..... de del 20...
 Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
 Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita):

Dr. Abner Chavez Leandro

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la UCV, en la sede Lima-Norte, promoción 2016-II, aula 215-B, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar la presente investigación y con la cual optar el grado de Maestra.

El título nombre de mi proyecto de investigación es: Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1° ciclo de Contabilidad de la Universidad Cesar Vallejo – Lima Este, Año 2017 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



Firma

Terán Plasencia, Heleny Soley

44410438

D.N.I:



Certificado de validación de instrumento

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 1 | DIMENSION PREDICCIÓN Y VERIFICACIÓN ¿Buscó obtener algún tipo de información de los textos antes de leerlo, como saber del tema, repasar la información, etc.? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | ¿Al leer solo el título de los diversos temas se imagina de qué puede tratar, antes de haberlo leído? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | Mientras leyó los textos, ¿se detuvo a veces a pensar lo que iba a pasar más adelante en los mismos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | ¿Determina con anticipación el tiempo que va a gastar en las lecturas de los textos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | ¿Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 6 | ¿Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | DIMENSION REVISIÓN A VUELO DE PAJARO ¿Antes de leer, pone atención al título y subtítulos? | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 8 | Si tiene muy poco tiempo para leer ¿hace una revisión panorámica del texto, destacando lo más importante? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | ¿Subraya o destaca las ideas esenciales del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | ¿La lectura veloz le permite tener una idea general del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | ¿Crea imágenes mentales para visualizar la descripción del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 12 | ¿Puede deducir con una lectura rápida el mensaje? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | DIMENSION AUTOPREGUNTAS ¿Toma nota de los encabezados principales conforme va leyendo? | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 14 | ¿Verifica si entendió el tema a través de hacerse preguntas a usted mismo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 15 | ¿Busca releer las partes confusas, para entender mejor su significado? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 16 | ¿Repasó mentalmente lo que entendió del tema a través de auto-preguntas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 17 | ¿Se pregunta si alguna vez le ha ocurrido algo similar al texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 18 | ¿Cuándo leyó el texto se preguntó si lo comprendió o no? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 19 | DIMENSION APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DEFINIDAS ¿Puede parafrasear el contenido de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 20 | ¿Puede realizar un resumen del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 21 | ¿Puede realizar un organizador gráfico del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 22 | ¿Analiza la intención del autor? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 23 | ¿Juzga la actuación de los personajes del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 24 | ¿Emite una crítica sobre el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Aplicar
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] No aplicable []
 Apellidos y nombres del juez validador: Chavez, R. Reynald DNI: 72469261
 Especialidad del validador: Espeleología

Rf. de 02 del 2018

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | SI | No | SI | No | SI | No | |
| 25 | DIMENSIÓN LITERAL | | | | | | | |
| | ¿Identifica el lugar donde sucedieron los hechos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 26 | ¿Identifica los personajes en el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 27 | ¿Identifica cuando se dieron los hechos en el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 28 | ¿Recuerda el autor del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 29 | ¿Recuerda como inicia la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 30 | ¿Reconoce el desarrollo de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 31 | ¿Reconoce el final de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 32 | ¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | DIMENSIÓN INFERENCIAL | | | | | | | |
| 33 | ¿Comprende el mensaje del texto? | SI | No | SI | No | SI | No | |
| 34 | ¿Puede cambiar el título del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 35 | ¿Puede identificar que mensaje o enseñanza encierra la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 36 | ¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 37 | ¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 38 | ¿Identifica las conclusiones que hay en el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 39 | ¿Hace un resumen durante o después de leer? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 40 | ¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | DIMENSIÓN CRITERIAL | | | | | | | |
| 41 | ¿Analiza la intención del autor? | SI | No | SI | No | SI | No | |
| 42 | ¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 43 | ¿Está de acuerdo con el contenido del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 44 | ¿Toma una postura frente al contenido del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 45 | ¿Analiza la secuencia (inicio, desarrollo y desenlace) del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 46 | ¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 47 | ¿Hace una crítica del texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 48 | ¿Argumenta su posición frente a lo leído? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Aplicable

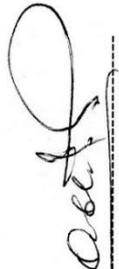
Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Eleonora de la Cruz, Aburto

Especialidad del validador: Exp. Pedagógico

DNI: 22469265

28 de 02 del 2018



 Firma del Experto Informante.

Especialidad

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Anexo F: Carta de Presentación



N° 021 - 2018

Autorización

Por la presente se autoriza a la Srta. **HELENY SOLEY TERÁN PLASENCIA**, identificada con el número de DNI: 44410438 el permiso correspondiente para evaluar el instrumento de la tesis titulada, ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL 1ER CICLO DE CONTABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO-LIMA ESTE AÑO 2017

Cabe mencionar que el cuestionario solo se aplicará a la EP de Contabilidad. Se expide este documento para fines de la interesada.

Lima, 15 de Noviembre 2017

Atentamente,



DRA. CECILIA DE LOS MILAGROS MIRANDA JARA
DIRECTORA GENERAL
UCV LIMA ESTE

Base de Datos de prueba piloto
Variable 1: Estrategias metacognitivas

| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 | E14 | E15 | E16 | E17 | E18 | E19 | E20 | E21 | E22 | E23 | E24 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 6 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 7 | 5 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 8 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 9 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 |
| 10 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 11 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 |
| 12 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 |
| 13 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| 14 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| 15 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 16 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 17 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 18 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 19 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 20 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |

Variable 2: Comprensión de lectura

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | C12 | C13 | C14 | C15 | C16 | C17 | C18 | C19 | C20 | C21 | C22 | C23 | C24 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 9 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 10 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 11 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 12 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 13 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 14 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 15 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 16 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 |
| 17 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 |
| 18 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 19 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 20 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 |

Anexo H: Resultado de Prueba Piloto

Variable 1: Estrategias metacognitivas

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,922 | 24 |

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregidos | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|--|--|---|---|---|
| ¿Buscó obtener algún tipo de información de los textos antes de leerlo, como saber del tema, repasar la información, etc.? | 78,65 | 171,292 | ,444 | ,922 |
| ¿Al leer solo el título de los diversos temas se imagina de qué puede tratar, antes de haberlo leído? | 79,05 | 183,418 | ,118 | ,925 |
| Mientras leyó los textos, ¿se detuvo a veces a pensar lo que iba a pasar más adelante en los mismos? | 78,40 | 176,884 | ,303 | ,924 |
| ¿Determina con anticipación el tiempo que va a gastar en las lecturas de los textos? | 78,20 | 173,432 | ,517 | ,920 |
| ¿Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla? | 78,40 | 169,726 | ,692 | ,917 |
| ¿Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo? | 78,40 | 155,937 | ,908 | ,911 |
| ¿Antes de leer, pone atención al título y subtítulos? | 78,05 | 171,418 | ,571 | ,919 |
| Si tiene muy poco tiempo para leer ¿hace una revisión panorámica del texto, destacando lo más importante? | 78,75 | 173,671 | ,536 | ,920 |
| ¿Subraya o destaca las ideas esenciales del texto? | 78,90 | 169,674 | ,389 | ,925 |
| ¿La lectura veloz le permite tener una idea general del texto? | 78,35 | 176,976 | ,707 | ,919 |
| ¿Crea imágenes mentales para visualizar la descripción del texto? | 79,00 | 186,421 | ,000 | ,924 |
| ¿Puede deducir con una lectura rápida el mensaje? | 78,20 | 162,168 | ,908 | ,912 |
| ¿Toma nota de los encabezados principales conforme va leyendo? | 78,60 | 158,463 | ,853 | ,913 |
| ¿Verifica si entendió los diversos temas y documentos a través de hacerse preguntas a usted mismo? | 78,85 | 167,187 | ,715 | ,916 |
| ¿Busca releer las partes confusas, para entender mejor su significado? | 78,05 | 186,261 | ,018 | ,924 |

| | | | | |
|--|-------|---------|------|------|
| ¿Repasó mentalmente lo que entendió del tema a través de auto-preguntas? | 77,80 | 183,326 | ,199 | ,924 |
| ¿Se pregunta si alguna vez le ha ocurrido algo similar al texto? | 79,35 | 178,029 | ,302 | ,923 |
| ¿Cuándo leyó el texto se preguntó si lo comprendió o no? | 78,95 | 170,050 | ,729 | ,917 |
| ¿Parafrasea el contenido de la lectura? | 79,35 | 176,976 | ,448 | ,921 |
| ¿Puede realizar un resumen del texto? | 78,50 | 154,474 | ,892 | ,911 |
| ¿Puede realizar un organizador gráfico del texto? | 78,60 | 180,147 | ,446 | ,921 |
| ¿Analiza la intención del autor? | 78,25 | 164,092 | ,864 | ,914 |
| ¿Juzga la actuación de los personajes del texto? | 78,70 | 154,958 | ,860 | ,912 |
| ¿Emite una crítica sobre el texto? | 78,65 | 177,924 | ,400 | ,922 |

Variable 2: Comprensión de lectura

Estadísticos de fiabilidad

| | |
|------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| ,915 | 24 |

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|---|--|---|--|---|
| ¿Identifica el lugar donde sucedieron los hechos? | 97,95 | 50,997 | ,000 | ,916 |
| ¿Identifica los personajes en el texto? | 98,35 | 45,503 | ,548 | ,911 |
| ¿Identifica cuando se dieron los hechos en el texto? | 98,15 | 46,555 | ,584 | ,910 |
| ¿Recuerda el autor del texto? | 98,25 | 44,829 | ,764 | ,906 |
| ¿Recuerda cómo inicia la lectura? | 97,90 | 49,674 | ,404 | ,914 |
| ¿Reconoce el desarrollo de la lectura? | 97,25 | 46,303 | ,699 | ,908 |
| ¿Reconoce el final de la lectura? | 96,95 | 50,997 | ,000 | ,916 |
| ¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos? | 97,90 | 49,674 | ,404 | ,914 |
| ¿Comprende el mensaje del texto? | 97,20 | 46,379 | ,731 | ,908 |
| ¿Puede cambiar el título del texto? | 97,60 | 43,200 | ,833 | ,904 |
| ¿Puede identificar qué mensaje o enseñanza encierra la lectura? | 98,65 | 47,713 | ,314 | ,917 |
| ¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura? | 97,90 | 49,674 | ,404 | ,914 |
| ¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura? | 97,60 | 42,042 | ,869 | ,903 |
| ¿Identifica las conclusiones que hay en el texto? | 97,50 | 42,789 | ,768 | ,906 |
| ¿Hace un resumen durante o después de leer? | 97,60 | 46,884 | ,578 | ,910 |

| | | | | |
|---|-------|--------|------|------|
| ¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer? | 97,50 | 44,474 | ,661 | ,908 |
| ¿Analiza la intención del autor? | 97,80 | 43,642 | ,691 | ,908 |
| ¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto? | 97,40 | 48,358 | ,335 | ,915 |
| ¿Está de acuerdo con el contenido del texto? | 98,40 | 44,358 | ,675 | ,908 |
| ¿Toma una postura frente al contenido del texto? | 96,95 | 50,997 | ,000 | ,916 |
| ¿Analiza la secuencia (Inicio, desarrollo y desenlace) del texto? | 97,90 | 49,674 | ,404 | ,914 |
| ¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura? | 97,90 | 49,674 | ,404 | ,914 |
| ¿Hace una crítica del texto? | 97,30 | 42,853 | ,778 | ,905 |
| ¿Argumenta su posición frente a lo leído? | 96,95 | 50,997 | ,000 | ,916 |



**ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE LOS
TRABAJOS ACADÉMICOS DE LA UCV**

Yo, Abner Chávez Leandro, docente de la Escuela de Postgrado de la UCV y revisor del trabajo académico titulado “ Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1º ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, año 2017 ” del estudiante: Heleny Soley Teran Plasencia ; y habiendo sido capacitado e instruido en el uso de la herramienta Turnitin, he constatado lo siguiente: Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud constato 25% verificable en el reporte de originalidad del programa turnitin, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la universidad César Vallejo.

Lima, 14 de marzo del 2018

Abner Chávez Leandro

DNI: 22469265

Feedback Studio - Google Chrome
 Seguro | https://ev.turnitin.com/app/carta/es/?ro=10380&e=916156970&lang=es&xs=1&u=1053917590

feedback studio

teran4

Resumen de coincidencias

25 %

42 de 52

1 repositorio.autonoma.e... 1 %
Fuente de Internet

2 ridum.umanzales.edu... 1 %
Fuente de Internet

3 hera.ugr.es 1 %
Fuente de Internet

4 myriammontoyativeros... 1 %
Fuente de Internet

5 www.theibfr.com 1 %
Fuente de Internet

6 estrategiastudiasfabia... 1 %
Fuente de Internet

7 zh.scribd.com 1 %
Fuente de Internet

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1º ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:
Br. Heleny Soley Teran Plasencia

ASESOR:
Dr. Abner Chavez Leandro

SECCIÓN:
Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Página 1 de 106 Número de palabras: 21992



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)
"César Acuña Peralta"

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

Terán Plasencia Heleny Soley
D.N.I. : 44410438
Domicilio : Calle Las Vegas 967 Coor. la Unión S.N.P.
Teléfono : Fijo : 5677541 Móvil : 992628003
E-mail : soley.teran@gmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad :
Escuela :
Carrera :
Título :

Tesis de Posgrado

Maestría

Doctorado

Grado : .. Pasencia Universitaria ..
Mención :

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

.....
.....
.....

Título de la tesis:

Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora
de los estudiantes del 1er ciclo de Contabilidad de la Universidad
César Vallejo - Lima Este, Año 2017.

Año de publicación : 2018

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

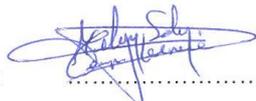
A través del presente documento,

Si autorizo a publicar en texto completo mi tesis.



No autorizo a publicar en texto completo mi tesis.



Firma : 

Fecha : 26/05/2018

William Flores



**ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

700-18

FORMATO DE SOLICITUD

SOLICITA:

*Visto bueno para
empaste*

ESCUELA DE POSGRADO

Heleny Soley Terán Plasencia con DNI N° *44410438*
(Nombres y apellidos del solicitante) (Número de DNI)

domiciliado (a) en *Calle Las Vegas 967 Cop. La Unión S.P.*
(Calle / Lote / Mz. / Urb. / Distrito / Provincia / Región)

ante Ud. con el debido respeto expongo lo siguiente:

Que en mi condición de alumno de la promoción: *2016-II* del programa: *Maestría en*
(Promoción) (Nombre del programa)

Docencia Universitaria identificado con el código de matrícula N° *6700074854*
(Código de alumno)

de la Escuela de Posgrado, recorro a su honorable despacho para solicitarle lo siguiente:

*Se me otorgue el Visto Bueno para proceder
con el empaste de mi tesis de Investigación*

Por lo expuesto agradezco ordenar a quien corresponde se me atienda mi petición por ser de justicia.



Lima, *19* de *Mayo* de 2018

Heleny Soley Terán Plasencia
(Firma del solicitante)

Documentos que adjunto:

- a. *Salida de copia*
- b. *CPI tesis empastada*
- c. *Copia de Resolución Directoral de sustentación*
- d. *Copia de Dictamen de sustentación*
- e. *Copia de Acta de aprobación de originalidad de tesis y puntaje de turnidón*

Cualquier consulta por favor comunicarse conmigo al:

Teléfonos: *992628003*
Email: *soley.teran@gmail.com*

Dr. William Sebastian Flores Sobelo
Docente Investigador de Posgrado
CEL. 992628025
VB para empaste