



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE**

Conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los
estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente
Piedra, año 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Problemas de Aprendizaje

AUTORA:

Br. Curo Gamarra, Rosario Soledad (ORCID: 0000-0002-0815-136X)

ASESOR:

Mg. Bellido García, Roberto (ORCID: 0000-0002-1417-3477)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LIMA – PERÚ

2020

Dedicatoria

La presente Tesis está dedicada a mis padres José y Catalina quienes con su amor y ejemplo orientaron mi labor profesional.

A mis hijos: Rosario y Rocío, mis grandes tesoros, quienes son mi motor y mi mayor inspiración para la culminación de la presente investigación.

A mis nietos Geraldine, Sergio y Fabricio, quien con su presencia y alegría motivan constantemente mi trabajo.

A mis alumnos y alumnas quienes motivan diariamente el desarrollo de la investigación.

Agradecimiento

Mi agradecimiento especial a Dios, a mis padres y a mis hijas por su constante motivación por darme fortaleza y perseverancia para terminar esta investigación.

A la Institución Educativa “AUGUSTO B. LEGUÍA; que nos permitió llevar a cabo este estudio, a la Directora, profesores, y a los alumnos que formaron parte de la investigación.

Página del Jurado

Declaratoria de autenticidad

Yo, Rosario Soledad Curo Gamarra con DNI N° 07390425, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestría en Problemas de Aprendizaje de la Universidad César Vallejo, sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Conciencia Lectora y Rendimiento Académico en el Área de Comunicación de los Estudiantes del Primero de Secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, Año 2019” presentada, en 75 folios para la obtención del grado académico de Maestra en Problemas de Aprendizaje, 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, setiembre de 2019



Rosario Soledad Curo Gamarra

DNI: 07390425

Índice

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del Jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Índice de tablas	viii
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
I.Introducción	1
II.Método	15
2.1. Tipo y diseño de investigación	15
2.2. Operacionalización de variables	15
2.3. Población y muestra	16
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	18
2.5. Procedimiento	19
2.6. Métodos de análisis de datos	20
2.7. Aspectos éticos	20
III.Resultados	22
IV.Discusión	33
V.Conclusiones	35
VI.Recomendaciones	36
Referencias	37
Anexos	42
Anexo 1 Matriz de consistencia	42
Anexo 2 Instrumento de recolección de datos	42
Anexo 3. Certificados de validación de los instrumentos	49
Anexo 4. Resultados de a prueba de confiabilidad	55
Anexo 5. Base de datos	65
Anexo 6. Carta de presentación	66

Anexo 7.	Carta de autorización	67
Anexo 8	Acta de probación de originalidad de tesis	68
Anexo 9.	Pantallazo del software turnitin	
Anexo 10	Formulario de autorización para la publicación electrónica de la tesis.	69
Anexo 11.	Autorización de la versión final del trabajo de investigación	70

Índice de tablas

		Páginas
Tabla 1	Operacionalización de la variable conciencia lectora	15
Tabla 2	Operacionalización de la variable rendimiento académico del área de comunicación	16
Tabla 3	Población de estudiantes del primero de secundaria de la IE Augusto B. Leguía de Puente Piedra, Lima	16
Tabla 4	Muestra de estudiantes del primero de secundaria de la IE Augusto B. Leguía de Puente Piedra, Lima	18
Tabla 5	Juicio de Expertos para los instrumentos de evaluación	19
Tabla 6	Confiabilidad de la variable conciencia lectora	19
Tabla 7	Nivel de conciencia lectora en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	22
Tabla 8	Nivel de aplicación de estrategias de planificación metacomprendiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	23
Tabla 9	Nivel de aplicación de estrategias de supervisión metacomprendiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	24
Tabla 10	Nivel de aplicación de estrategias de evaluación metacomprendiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	25
Tabla 11	Nivel de rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	26
Tabla 12	Conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación	27
Tabla 13	Prueba chi cuadrado entra conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación	27
Tabla 14	Estrategias de planificación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación	28

Tabla 15	Prueba chi cuadrado entra estrategias de planificación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación	29
Tabla 16	Estrategias de supervisión metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación	29
Tabla 17	Prueba chi cuadrado entra estrategias de supervisión metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación	30
Tabla 18	Estrategias de evaluación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación	31
Tabla 19	Prueba chi cuadrado entra estrategias de evaluación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación	31

Índice de figuras

	Página	
Figura 1	Nivel de conciencia lectora en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	22
Figura 2	Nivel de aplicación de estrategias de planificación metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	23
Figura 3	Nivel de aplicación de estrategias de supervisión metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	24
Figura 4	Nivel de aplicación de estrategias de evaluación metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	25
Figura 5	Nivel de rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía	26

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.

La investigación fue de tipo básico y diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra de estudio lo conformaron 221 estudiantes del primero de secundaria de la IE Augusto B. Leguía de Puente Piedra, Lima a quienes se les aplicó la Escala de Conciencia Lectora adaptada por Rojas (2014). El rendimiento académico en el área de comunicación fue recogida a través de las calificaciones obtenidas por el estudiantes en el último trimestre del año 2019.

Los resultados evidenciaron que existe relación significativa ($\chi^2= 48,347$ y $p=0,000<0,05$) entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019. Esto hace concluir que a mayor conciencia lectora, mayor rendimiento académico en el área de comunicación

Palabras clave: conciencia lectora, rendimiento académico, metacognición.

Abstract

The objective of the research was to determine the relationship between reading awareness and academic performance in the area of communication of the students of the first secondary school of the I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, year 2019.

The research was basic and non-experimental, cross-sectional and correlational. The study sample was made up of 221 students from the first secondary school of EI Augusto B. Leguía de Puente Piedra, Lima to whom the Reading Awareness Scale adapted by Rojas (2014) was applied. The academic performance in the communication area was collected through the qualifications obtained by the students in the last quarter of the year 2019.

The results showed that there is a significant relationship ($\chi^2 = 48,347$ and $p = 0.000 < 0.05$) between reading awareness and academic performance in the area of communication of the students of the first secondary of the I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, year 2019. This leads us to conclude that the higher reading awareness, the greater academic performance in the area of communication

Keywords: reading awareness, academic performance, metacognition.

I. Introducción

Una educación de calidad es un derecho fundamental, dado que asegura el desarrollo de las personas y las sociedades y en razón de ello la totalidad de países del mundo plantean cada vez más alternativas para alcanzar mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes de educación básica. Paralelo a ello, corre un estado de insatisfacción por parte de la ciudadanía con respecto a su sistema educativo, las cuales se ven atizados por la realidad social que se enfrenta en el presente siglo, donde la incertidumbre y la globalización es la línea principal por la que se basan los principales desafíos de la vida (Tedesco, 2010); lo cual halla base en los diferentes resultados de evaluaciones con respecto a los logros de aprendizaje, sobre todo en aquellos relacionados a la competencia comunicativa.

A nivel internacional se tiene la Prueba PISA 2015 (OECD, 2016), donde Singapur alcanza el primer lugar en lectura y el segundo lugar lo ocupa Canadá. Mientras que los últimos lugares lo alcanzan Brasil, Perú y República Dominicana, solo considerando a países de Latinoamérica. En el contexto latinoamericano se tiene las pruebas TERCE (Unesco, 2016), donde en lectura, alcanzan resultados por debajo de la media nacional y en escritura países como Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay y República Dominicana son los que alcanzan el mismo nivel.

A nivel nacional, según la Prueba PISA (OECD, 2016), el Perú se halla entre el grupo que hallan al final de la lista y según la prueba TERCE (Unesco, 2016), alcanza los mismos puntajes que la media de la región. Considerando que los países de latinoamericanos se hallan por debajo de la media PISA entonces se podría decir, que el Perú ocupa un lugar promedio entre los países del mundo que obtienen bajos resultados. Ello se evidencia en los resultados obtenidos en las Pruebas ECE realizados en el año 2018 por el Ministerio de Educación (2019), donde se halla que solo el 34,6% de los estudiantes del 4° de primaria entiende lo que lee, el 30,9% está proceso de hacerlo, el 24,2% está en inicio y el 10.1% ni siquiera lee bien.

Estos resultados también se observan en los estudiantes del nivel secundario, específicamente en 1° grado, donde los estudiantes tienen dificultades para comprender textos cuando se les dicta o se les lee lecturas específicas o incluso cuando se les brinda

textos escritos; del mismo modo, sus dificultades se suman a las pocas habilidades para expresarse oralmente con corrección y más aún para producir textos cortos. Entre las razones, se halla el poco nivel de atención concentración pues tienden a ser muy dispersos, así como la conducta impulsiva que les lleva a actuar de manera automática y sin que se genere la suficiente pausa para evaluar las distintas acciones que realiza. Estas características denotan incapacidad para evaluar sus desempeños académicos desde una posición reflexiva y metacognitiva, lo que no permite instalar aprendizajes y a partir de ello que se podría suponer que se debe a las dificultades para generar consciencia lectora.

Bizama, Arancibia, Sáez & Loubiès (2017), llevaron a cabo una investigación en Chile con el objetivo analizar la posible relación que pudiera existir entre conciencia sintáctica y comprensión lectora. La investigación fue básica de nivel correlacional y diseño no experimental, tomándose como muestra a 161 escolares del 3° y 4° año de educación básica. Los resultados hicieron concluir que el rendimiento se encuentra por debajo del promedio deseado tanto en comprensión lectora como en conciencia sintáctica; además comprobó que las dos variables ¿puestas a contraste se hallan relacionadas.

Arango, Aristizabal, Cardona, Herrera y Ramírez (2015), en la tesis realizada en Colombia, buscó determinar si comprensión lectora y estrategias metacognitivas se encuentran relacionadas. El estudio fue de tipo mixto se establecieron diferencias pretest posttest y se analizaron los procesos ocurridos durante la aplicación de estrategias metacognitivas en la sesión de aprendizaje. La muestra la conformaron 53 niños de primaria. Concluyeron indicando que las estrategias metacognitivas permiten optimizar la comprensión de textos, en vista que revierte situaciones de apatía y desmotivación hacia la lectura de textos por parte de los niños y a la vez revierte los niveles de comprensión de textos pues posibilita su desarrollo en mayor profundidad.

Vázquez y Muelas (2016), en la investigación desarrollada en España, buscó demostrar que estrategias lectoras metacognitivas y desarrollo de comprensión lectora se relacionan. La investigación fue cuantitativa y de diseño ex post facto correlacional, utilizando como muestra a 410 alumnos. Los resultados indicaron alta correlación entre comprensión lectora y estrategias lectoras metacognitivas ($p < 0.05$), siendo la estrategia más utilizada la Estrategia Metacognitiva de Planificación (80%).

Suarez, Fernández, Rubio y Zamora (2016), en la investigación realizada en España, tuvo el objetivo de establecer que las estrategias de autorregulación motivacional afectan las estrategias cognitivas y metacognitivas del aprendizaje. El estudio fue de tipo cuantitativo, de nivel explicativo, utilizando como muestra a 1103 estudiantes del nivel secundaria de España. Los resultados obtenidos muestran relaciones significativas autorregulación metacognitiva y la estrategia cognitiva de repetición, organización y elaboración; además que, estrategia metacognitiva se halla relacionada con estrategia motivacional.

Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016), en la investigación titulada realizada en *Colombia y Francia*, buscó evidenciar la relación entre proceso metacognitivo y rendimiento académico. La investigación fue descriptiva con diseño comparativo, la muestra se constituyó con 231 alumnos de educación superior de Colombia y 231 de Francia. Los resultados mostraron que tanto colombianos como franceses utilizan sus capacidades metacognitivas durante su proceso de aprendizaje, aunque los franceses utilizan la estrategia de planificación en mayor grado que los colombianos. Del mismo modo, quedó demostrado que existe que hay relación entre metacognición y rendimiento académico.

Florián (2017), en la tesis realizada en Lima con el fin de establecer las posibles relaciones que pudiesen existir entre el autoconcepto y la conciencia lectora en estudiantes del nivel primaria. El estudio fue cuantitativo de nivel fue correlacional, siendo la muestra 125 estudiantes. Los resultados que se obtuvieron mostraron que existe relación baja y directa ($r = 0,297$) así como significativo ($p < 0,05$) entre las variables puestas a contraste.

Chaúd (2016), en la tesis realizada en surco tuvo como objetivo conocer si comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de comunicación son variables que correlacionan. La investigación fue de tipo cuantitativo, y diseño correlacional, considerándose una muestra de 103 estudiantes del 1° de secundaria. Los resultados mostraron que existe relación significativa entre comprensión lectora y rendimiento académico.

Honorio (2019), en la tesis realizada en San Juan de Lurigancho, tuvo el objetivo de establecer que las variables estrategias metacognitivas y rendimiento académico son variables relacionadas. El estudio fue cuantitativo e nivel relacional, diseño transversal;

utilizando una muestra de 225 estudiantes del nivel primaria de una IE ubicada en San Juan de Lurigancho, como instrumento utilizó un cuestionario elaborado para fines de la tesis. Los resultados indicaron correlación significativa ($Rho=0.941$; $p<0,01$) entre las variables estrategias metacognitivas y rendimiento académico en matemática.

Carhuaz (2017) en la tesis en San Juan de Lurigancho, tuvo el objetivo de evidenciar que estrategias metacognitivas y el rendimiento académico son variables relacionadas. La investigación fue básica de nivel relacional y diseño no experimental y transversal. La muestra se conformó con 103 estudiantes del primero de secundaria de la I. E. Fe y Alegría N° 25 de San Juan de Lurigancho, siendo el instrumento un cuestionario cuyas dimensiones fueron, evaluación monitorización y evaluación. Los resultado mostraron correlación significativa ($Rho=0.511$; $p<0.05$) entre las variables estrategias metacognitivas y el rendimiento matemático.

Rebaza (2016), en la tesis realizada en Trujillo, tuvo el objetivo de evidenciar la relación entre las variables estrategia metacognitiva, aprendizaje autorregulado y autoestima en estudiantes de educación técnica. LA investigación fue descriptivo correlacional, considerando como muestra a 110 estudiantes de educación técnica a quienes se les aplicó el Cuestionario sobre uso de las estrategias metacognitivas de O'Neill y Abedi (1996), Cuestionario de aprendizaje autorregulado de Lindner Harris & Gordon (2010) y el inventario de autoestima de Coopersmith (adaptación de contreras, 1986). Los resultados mostraron que hay correlación entre estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado ($r=0.767$); autoestima y estrategias metacognitivas ($r =0.726$); así como entre aprendizaje autorregulado y autoestima ($r= 0.934$).

La conciencia lectora hace referencia a la capacidad de corte metalingüístico que hace posible manejar conscientemente el contenido sintáctico del lenguaje para luego ingresar a un proceso de reflexión acerca de esto (Andrés, Canet & García, 2010). La conciencia lectora, desde este punto de vista, implica que la atención se centra activamente en el dominio del conocimiento que describe las propiedades explícitas la lectura y los aspectos sintácticos que ello implica a fin de reflexionar sobre sus contenidos y usos (Bialystok, 2001).

La conciencia lectora es una función metacognitiva que brinda al estudiante sensaciones que permiten generar un juicio con respecto al dominio de un determinado conocimiento, y la vez le da seguridad que dicho conocimiento es plausible de aplicación en otros escenarios. Por lo tanto, estas funciones metacognitivas son, desde el punto vista pedagógico, lo fundamental para manifestar la capacidad de aprender a aprender y comprender (Jiménez, 2004).

Como se observa, describir conciencia lectora es hacer explícito la capacidad metacognitiva, que es definida por (Shreve, 2009) como "la capacidad de reflexionar, comprender y, por lo tanto, modular la propia cognición" (p. 258).

Según Block (2006), la función metacognitiva se refiere a la evaluación del "lector de los procesos mentales involucrados durante la lectura; y si un lector puede supervisar, regular y dirigir sus pensamientos antes, durante y después de leer para obtener un completo comprensión del texto entonces se dice que tiene conciencia lectora. Ampliando, esta definición la conciencia lectora es entendida como evaluación del conocimiento y la regulación de las cogniciones de los individuos (planificar la tarea, monitorear el desempeño de uno, regular las habilidades y evaluar rendimiento y cumplimiento de objetivos).

Michalsky, Mevarech y Haibi (2009) describieron la conciencia lectora en términos de metacognición para definirla como "autoconciencia consciente del propio conocimiento de la tarea, el tema y el pensamiento, y la autogestión consciente (control ejecutivo) del proceso cognitivo relacionado" (p. 364). En esa misma línea, Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach (2006) definieron la metacognición como "un agente de orden superior que pasa por alto y gobierna el sistema cognitivo, mientras que simultáneamente parte de ella" (p.5). Veenman y Van Hout-Wolters y Afflerbach (2006) argumentaron que si la metacognición es un conjunto de autoinstrucciones para regular el desempeño de la tarea, entonces la cognición es el vehículo para estas autoinstrucciones.

Por ello se dice que la metacognición tiene dos dimensiones, una que se refiere al conocer acerca de la propia cognición activada al momento de leer y la otra es la autorregulación de estos procesos cognitivos (Flórez, Torrada, Mondragón y Pérez, 2003). Todo ella conduce al control del proceso de aprender evaluando los procesos que permitan

identificar errores que requieren de acciones correctivas (Brown, 1985;; Flavell, 1987; Palincsar & Brown, 1987).

Por tanto, las habilidades metacognitivas que describen la conciencia lectora son esencialmente procesos para controlar ejecutivamente las acciones mediante las cuales se aprenden, por lo que la función es netamente de autorregulación. Con esta habilidad el estudiante reflexiona sobre aquello que lo condujo a realizar exitosamente una tarea solicitada. Contienen capacidades para regular procesos de tipo cognitivo como planificación, supervisión y evaluación y son estos los que permiten ejercer control sobre la lectura (Fernández, Jiménez, Alvarado y Puente, 2010).

La conciencia lectora se fundamenta en las teorías relacionadas a la metacognición que básicamente es tomar de conciencia de la forma como se aprende con el objeto de mejorar el desempeño (Puente, Jiménez, y Alvarado, 2004).

Según los autores, los procesos de aprendizaje implican la combinación de tres aspectos: persona, que realiza evaluación de la conciencia a fin de observar particularidades que posee como lector; la tarea, que supone tener conocimiento de la profundidad o extensión de ésta y la estimación del nivel de dificultad; el texto que determina el nivel de conciencia que tiene el lector sobre la naturaleza, característica y organización del texto leído. Los aspectos mencionados se hallan transversalizadas por componentes estratégicos (planificación durante la lectura), reflexivos (para clarificar metas y propósitos) y motivacionales (que elevan los niveles de motivación antes, durante o después de la lectura). A esto se suma la toma de conciencia la capacidad de autorregulación y las causas que determinan su nivel de rendimiento en diferentes escenarios de aprendizaje o si estos pueden ser controlados o no, pudiendo el estudiante atribuirlos a factores como la dificultad percibida en la tarea, el esfuerzo invertido, o la suerte. (Puente, Jiménez, Alvarado & Lorente, 2009).

El conocimiento metacognitivo según Flavell (1976) es "el propio conocimiento sobre los procesos de naturaleza cognitiva relacionada a ello que se suscitan durante la construcción de dicho conocimiento" (p. 232). En el contexto de la conciencia lectora, la metacognición asegura que los estudiantes puedan construir significado a partir de la

información. Deberían ser capaces de reflexionar sobre su propio proceso de pensamiento, identificar estrategias de lectura mientras leen y administrar cómo leen. Esto implica la inclusión de tareas cognitivas, metas, acciones y experiencias que tienen que ver con las personas y la manera como conocen el mundo. Consiste principalmente en conocimientos o creencias sobre aquellos factores o variables que actúan e interactúan afectando el curso y el resultado de la organización cognitiva.

Flavell (1979) describe además tres tipos de conocimiento metacognitivo: persona, tarea y estrategia. El conocimiento de la persona implica todo lo que un alumno cree en la naturaleza de sí mismo y de otras personas como proceso cognitivo. Según Wenden (1998), el conocimiento de la persona consiste en saber cómo es que se lleva a cabo el aprendizaje y de qué manera diferentes factores como la edad, la aptitud y los estilos de aprendizaje pueden influir en dicho aprendizaje. Por otro lado, con tarea se hace referencia al conocimiento de la manera en que los estudiantes saben sobre el propósito, las demandas y las características de la tarea. Se refiere a la información disponible para ellos durante la actividad cognitiva (Wenden, 1998). En el contexto de lectura, Garner (1988) dice que dar tareas de materiales temáticos familiares e historias ordenadas es más fácil de entender y recordar para los lectores. Además, las oraciones temáticas explícitas pueden ayudar a los lectores en sus tareas que requieren la reducción de textos a su contenido general ideas. Por último, Wenden (1998) explica que el conocimiento de la estrategia tiene que ver con estrategias efectivas para lograr objetivos secundarios y metas en diferentes actividades de tipo cognitivo. Garner (1988) describe además como ejemplos de esta estrategia, la verbal, ensayo y elaboración de materiales, reinspección de texto y predicciones del contenido del artículo.

Las experiencias metacognitivas son experiencias cognitivas o afectivas conscientes que acompañan y pertenecen a cualquier proceso intelectual; ocurren antes, durante y después de la lectura. Garner (1988) describe el conocimiento previo a la lectura como una fortaleza personal, la información durante la lectura como estrategia conocimiento y conocimiento posterior a la lectura como información de la tarea. Por todo, estas tres experiencias proporcionan una base para la experiencia metacognitiva que se expresan como conciencia lectora.

La conciencia lectora puede distinguir a lectores calificados y no calificados ya que básicamente determinan diferencias según sus capacidades de comprensión, pues emplean su conocimiento general del mundo para comprender y dibujar inferencias válidas acerca de los textos literarios, monitoreando a su vez, los procesos de dicha comprensión para reparar, transformar o crear estrategias (Mokhtari y Reichard, 2002). Por lo tanto, los lectores expertos son conscientes del texto que leen, conocen el motivo de la lectura y establecen estrategias para manejar problemas y controlar la comprensión de la información. Los lectores no calificados son limitados en su conocimiento metacognitivo sobre la lectura, ya que se enfocan en leer como un proceso de decodificación en lugar de una construcción de significados. Lo más importante de todo es que los componentes de la metacognición juegan un papel relevante para lograr la comprensión e influir de esa manera en el rendimiento académico.

En general, el papel de la metacognición es ayudar a los estudiantes a ser conscientes de lo que ha leído y aprendido después de comprender el texto. O'Malley, Chamot, Stewner-Mazaneres, Russo y Kupper (1985) dicen que los estudiantes que carecen de enfoque metacognitivo son aquellos que no tienen dirección u oportunidad para reevaluar su progreso, logros y dirección potencial. Es por ello que Paris, Cross y Lipson (1984) creen que los lectores no adoptarán ni usarán estrategias de lectura si no entienden el valor o la razón para hacerlo. Por ello debe de enseñarse a los estudiantes cómo, cuándo y por qué utilizar las variadas estrategias comprensivas para que puedan convertirse en lectores autónomos e independientes. Estas estrategias pueden ser conducidas como técnicas de aprendizaje, comportamientos y resolución de problemas o habilidades de estudio (Oxford y Crookall, 1989) y según Mokhtari y Reichard (2002) esto está en función a la edad de los estudiantes, la capacidad de lectura y el texto, nivel de dificultad, tipo de material de lectura y otros factores relacionados.

Las dimensiones de conciencia lectora son:

Estrategias de planificación metacomprendiva: Corresponden a estrategias que se dirigen puntualmente hacia una meta y tener control sobre el progreso realizado. Regularmente también significa seleccionar apropiadamente alguna estrategia o recurso que propicie un mejor proceso lector (Rojas, 2014).

La planificación implica acciones de coordinación de estrategias orientadas al logro de una meta a través de la elaboración de un plan de acciones. Usualmente significa hacer uso adecuado de estrategias y distribuir pertinentemente los recursos que podrían afectar los procesos de lectura (Fernández, Jiménez, Alvarado y Puente, 2010).

Estrategias de supervisión metacomprendiva: Implica adecuar las estrategias de acuerdo con los objetivos, lo que supone identificación de elementos esenciales del texto para revelar las ideas principales que contiene, descubrir sus errores, asumir alguna postura o línea de decisoria con respecto al problema que requiere resolverse (Rojas, 2014).

Esta estrategia hace referencia al control del progreso que se va teniendo durante la lectura, teniendo la opción de ajustar la estrategia según el propósito perseguido, para lo cual se activan los conocimientos previos para organizar las ideas, identificar errores y cuestionarse algún aspecto de relevancia contenida en el texto leído (Fernández, Jiménez, Alvarado y Puente, 2010).

Estrategias de evaluación metacomprendiva: Esta estrategia es esencial para valorar tanto el producto como como el proceso de lectura, porque permite tener convicción acerca del nivel de comprensión del texto o si la estrategia utilizada resultó la más adecuada (Rojas, 2014).

Es un proceso que evidencia el nivel logrado con respecto a la tarea. Se debe tomar en cuenta que estos procesos no siempre se presentan en el orden planeado pues es susceptible de cambio según las indicaciones de los procesos de supervisión (Fernández, Jiménez, Alvarado y Puente, 2010).

Con respecto a la variable rendimiento académico, se puede definir como el resultado del proceso mediante el cual un estudiante asimila los contenidos de algún programa de estudio, y se expresa en apreciaciones concretas considerando una escala previamente elaborada (Figueroa, 2004).

Para Solano (2015), se refiere al nivel de conocimiento que los estudiantes demuestran tener con respecto a un área o campo y que se evidencia tras un proceso evaluativo; implica una comparación entre lo alcanzado por el estudiantes y los propósitos planteados previamente; así como el contraste del resultado de un estudiante con otro permitiendo obtener orientación en qué nivel de aprendizaje se va y que se especifica usualmente en un número. En esa línea, York, Gibson & Rankin (2015) señalan que el rendimiento académico se refiere específicamente a la adquisición de conocimiento y habilidades demostradas a través de una evaluación. Es la capacidad de los estudiantes para obtener y avanzar en ocupaciones dentro o relacionadas con, su nivel y grado evidenciándose su nivel de aprendizaje.

El aprendizaje es definido como procesos que producen o modifican comportamientos, lo cual no es atribuida a procesos evolutivos básicos (Reloso, 2007). Por tanto, el aprendizaje implica cambio comportamental debido a la influencia de la experiencia y no siempre tiene carácter permanente (Feldman, 2005).

Asimismo, el área de Comunicación es un campo de conocimiento que engloba ciertas competencias descritas en el Currículo Nacional. Busca que los estudiantes manejen eficiente y pertinentemente el lenguaje para comunicar, comprender, procesar y producir mensajes. (MINEDU, 2015). Socialmente, el área brinda competencias para funcionar asertiva y empáticamente en la sociedad; emocionalmente favorece el establecimiento de lazos afectivos; cognitivamente es la base para aprender.

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu (2017), el área de comunicación se desarrolla bajo el enfoque basado en competencias y la define como un saber conducirse en contextos particulares.

La idea principal del enfoque basado en competencias es que la educación no debe proporcionar conocimientos y habilidades aisladas, sino desarrollar la capacidad y preparación de los estudiantes para futuras actividades en diversos ámbitos sociales y laborales (Zaytseva, 2016). Por otro lado, debe brindar posibilidades de que el estudiante aprenda permanente y autónomamente (Valle, et al., 2008; Núñez, Solano, González-Pienda & Rosario, 2006).

La competencia ha sido definida como las habilidades técnicas operativas, el conocimiento (general y técnico), y comportamientos movilizados y utilizables en la actualidad y futuras situaciones sociales y laborales (Batime, 1999). Por su parte, Perrenoud (2002) considera la competencia como un saber cómo movilizarse. En tanto que Tarek (2010) considera que la competencia permite a las personas enfrentar situaciones complejas, construir una respuesta adecuada, sin utilizar respuestas preprogramados.

Con base en estas definiciones, la competencia puede compararse con la movilización integral de una diversidad de recursos internos ("conocimiento", "habilidades técnicas" y "habilidades sociales / interpersonales") y externo (material y humano) para resolver una situación compleja dada (Ait Haddouchane, Bakkali, Ajana, & Gassemi, 2017).

El enfoque basado en competencias se extendió a principios del siglo XXI en conexión con discusiones sobre problemas y formas de modernización de la educación. No solo es una nueva forma de enseñar, sino también una nueva forma de pensar. Esta educación no se enfoca en la transferencia de conocimiento, que constantemente pasa de moda, pero al dominar las competencias básicas que permiten entonces adquirir conocimiento por cuenta propia (Aimzhan, 2015).

Este enfoque fue propuesto por Chomsky (1969), quien indicó que el uso es una manifestación de competencia en diferentes actividades; está asociado con el pensamiento y la experiencia del ser humano. Ese "uso" y "experiencia" del uso del lenguaje en una "acción" se convirtió en base para un mayor desarrollo del enfoque por competencias, el cual inicialmente se llamó "Competencia comunicativa" (Zimnyaya, 2004).

El área de comunicación tiene tres organizadores (MINEDU, 2015):

Comprensión de textos orales: El alumno consigue comprender, escuchando activamente, textos orales de diferente nivel de dificultad según la situación comunicativa que afronta. Con este fin, procede a interpretar de manera crítica las diferentes intencionalidades de la persona que le habla, discerniendo la relación de poder y el interés implícito en el discurso. (MINEDU, 2015).

Expresión oral: El alumno logra expresarse de forma oral y con eficacia en diferentes escenarios comunicativos y participantes; logrando expresarse, en función a su intención, ideas claras y coherentes; lo que implicaría adaptar su discurso en función a su interlocutor y uso de diferentes recursos de expresión (MINEDU, 2015).

Comprensión de textos escritos: El alumno logra comprender con criticidad diferente textos escritos en función a la situación comunicativa afrontada. Con este fin se procede a elaborar significados con respecto a estos textos siguiendo el propósito seleccionado; el conocimiento y experiencia previa y la estrategia utilizada, asumiendo una posición personal sobre aquello leído (MINEDU, 2015).

Producción de textos: El estudiante logra producir textos con autonomía siguiendo un propósito definido y en distintas situaciones comunicativas, recurriendo a sus experiencias previas y a diferente fuente de información. Con este fin logra desarrollar capacidades de tipo metalingüístico que le brindan pautas gramaticales, sintácticas y semánticas necesarias para la producción y que el estudiante usa intencionalmente convencionales (MINEDU, 2015).

La investigación tiene justificación teórica en medida que busca incrementar el conocimiento sobre la relación de la conciencia lectora en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, ello considerando la perspectiva teórica del conocimiento metacognitivo de Flavell (1976) orientado hacia la lectura por Puente, Jiménez, y Alvarado (2004). Por otro lado tiene justificación práctica en medida que puede constituirse de soporte pedagógico a los docentes que tendrán una base para planificar sus contenidos curriculares con vista a mejorar la competencia relacionada al área de comunicación. La justificación metodológica está sustentada debido a que se ponen en evidencia la utilidad del Escala para medir conciencia lectora, pues fue puesta a validación en la presente tesis.

Considerando lo señalado, el problema general quedaría formulado del siguiente modo: ¿Qué relación existe entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019? En ese sentido, los problemas específicos serían: (a) ¿Qué relación

existe entre estrategias de planificación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019?; (b) ¿Qué relación existe entre estrategias de supervisión metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019?; (c) ¿Qué relación existe entre estrategias de evaluación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019?

Estas preguntas dan pie a la formulación de objetivos que orientaron el curso de la investigación, siendo el objetivo general: Determinar la relación que existe entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019. Asimismo, los objetivos específicos fueron: (a) Determinar la relación que existe entre estrategias de planificación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019; (b) Determinar la relación que existe entre estrategias de supervisión metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019; (c) Determinar la relación que existe entre estrategias de evaluación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.

En la misma línea, la hipótesis general quedaría plantada en los siguientes términos: Existe relación significativa entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019. Igualmente, las hipótesis específicas fueron: (a) Existe relación significativa entre estrategias de planificación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019; (b) Existe relación significativa entre estrategias de supervisión metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019; (c) Existe relación significativa entre estrategias de evaluación metacomprendiva y

rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.

II. Método

2.1. Tipo y diseño de investigación

El tipo de estudio fue básico porque se pretende ampliar el conocimiento acerca de un fenómeno (Carrasco, 2009), los cuales se concreta en variables como conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación en escolares del nivel secundario.

El diseño es no experimental, transversal y correlacional. Es no experimental porque no se manipulan variables (Hernández, Fernández y Baptista, (2014); transversal porque la medición de las variables se realiza en un solo momento (Carrasco, 2009) y correlacional porque se intenta determinar la relación que existe entre dos variables de estudio (Carrasco, 2009).

2.2. Operacionalización de variables

Tabla 1.

Operacionalización de la variable conciencia lectora

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Nivel y rango
Estrategias de planificación metacomprendensiva	- Planificación de la búsqueda de información - Actitud ante el examen - Conoce acciones correctoras para el éxito.	1 – 13		Bajo: 0– 18
Estrategias de supervisión metacomprendensiva	- Ajuste de atención en función de la tarea - Selección de información relevante - Perseverancia ante las posibles complicaciones	14 – 21	1. Respuesta a 2. Respuesta b 3. Respuesta c	Medio: 19 – 37 Alto: 38 – 56
Estrategias de evaluación metacomprendensiva	- Control del propio rendimiento - Control del progreso académico	22 – 28		

Tabla 2.

Operacionalización de la variable rendimiento académico del área de comunicación

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Nivel y rango
Comprensión de textos orales	- Calificación del registro de notas	1	Ninguna	Logrado (A)
Expresión oral	- Comprensión de textos orales	2		Proceso (B)
Comprensión de textos escritos	- Expresión oral	3		Inicio (C)
Producción de textos	- Comprensión de textos escritos	4		

2.3. Población y muestra

2.3.1. Población

Según Carrasco (2009), población es el conjunto de todas las unidades que conforman el espacio donde se lleva a cabo el estudio.

La población para este estudio será:

Tabla 3.

Población de estudiantes del primero de secundaria de la IE Augusto B. Leguía de Puente Piedra, Lima.

Turno	Sección	N
Mañana	1A	38
	1B	37
	1C	38
	1D	35
	1E	38
	1F	38
	1G	36
Tarde	1H	38
	1I	34
	1J	38
	1K	33
	1L	38
	1M	38
	1N	38
Total		517

2.3.2. Muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la muestra es un segmento poblacional donde se recolectará la información para el estudio elegido bajo el criterio de representatividad.

El tamaño de la muestra se halla con esta fórmula:

$$n = \frac{Z_c^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 \cdot (N-1) + Z_c^2 \cdot p \cdot q}$$

$$Z^2 = 1,96^2$$

$$N = \text{población} = 517$$

$$p = 0,5$$

$$q = 0,5$$

$$e = 0,05$$

$$n = \frac{1,96^2 \times 0,5 \times 0,5 \times 517}{0,05^2 \times (517 - 1) + 1,96^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = 221$$

Como se observa se necesitan mínimamente 221 estudiantes para la muestra, las cuales fueron distribuidas proporcionalmente en función de las secciones disponibles:

Tabla 4.

Muestra de estudiantes del primero de secundaria de la IE Augusto B. Leguía de Puente Piedra, Lima.

Turno	Sección	N
Mañana	1A	16
	1B	16
	1C	16
	1D	15
	1E	16
	1F	16
	1G	15
	1H	16
	1I	15
	1J	16
Tarde	1K	14
	1L	16
	1M	16
	1N	16
Total		221

2.3.3. Muestreo

Para este caso se utilizara la técnica de muestreo probabilístico por estratos.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

La técnica de recolección de datos es la encuesta y el instrumento fue el cuestionario.

La ficha técnica del instrumento de medición es:

Nombre: ESCOLA. Escala de Conciencia Lectora

Autores: Aníbal Puente, Virginia Jiménez y Jesús M^a Alvarado
(2009)

Adaptación Peruana: Rojas (2014).

Descripción: ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora) mide habilidades metacognitivas para la lectura. Se aplica a niños de 8 - 13 años. Los ítems llegan a evaluar tres procesos planificación, supervisión y evaluación.

Validez

Validez es un criterio que asegura que un instrumento de medición está evaluando aquello que se pretende el “ (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este caso el instrumento es validado a través del juicio de expertos siendo los resultados los siguientes:

Tabla 5.

Juicio de Expertos para los instrumentos de evaluación

Expertos	Resultado
Mg. Roberto Bellido García	Existe suficiencia
Mg. Yovana Pardavè Lira	Existe suficiencia
Dra. Liliana Rosa Obregòn del Carpio	Existe suficiencia

Confiabilidad

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), la confiabilidad es un criterio que asegura que un instrumento es estable en sus resultados. Este criterio fue obtenido mediante. La confiabilidad se obtuvo por medio del Alfa de Cronbach, que es calculada sobre la base de datos conseguidos en una prueba piloto de 25 sujetos con igual condición que la muestra elegida.

Tabla 6.

Confiabilidad de la variable conciencia lectora

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,805	28

2.5. Procedimiento

El procedimiento es el siguiente:

- Se solicita autorización del director de la institución educativa para realizar la aplicación de los instrumentos.
- Se explica el propósito de la evaluación a los estudiantes
- La aplicación se realiza en la misma aula de los estudiantes. Se sortean las cantidades requeridas por aula, a los demás se les invita a retirarse.
- La consigan de aplicación fue en grupo, asegurándose que todos comprendieron la forma de contestar el instrumento
- Conforme iban terminado se invita a retirarse a los estudiantes, previa verificación que todos los ítems hayan sido contestadas.
- Para valorar el rendimiento académico, se solicitó al director las calificaciones del área de comunicación correspondiente al tercer trimestre
- Los datos son inicialmente procesados en una hoja Excel para luego ser exportadas al SPSS v26 para su respectivo análisis.

2.6. Métodos de análisis de datos

El análisis descriptivo se llevó a cabo a través de tablas de frecuencia y figura de barras.

Para el análisis inferencial se utilizó el coeficiente Rho de Spearman:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

El análisis de los datos se llevó a cabo con apoyo del SPSS versión 25.

2.7. Aspectos éticos

Para tener en cuenta los aspectos éticos, se tuvo necesariamente tener autorización de los padres para que los estudiantes accedan como sujetos de la muestra de estudio, en ese sentido, se llegó a aplicar el consentimiento informado respectivo.

Del mismo modo, se aseguró que los datos obtenidos sean recogidos conservando el anonimato de los estudiantes, evitando utilizar la información para fines distintos a la del

estudio y que en ningún momento estas constituirán en elementos de juicio para calificar o categorizar a los estudiantes en su condición de personas.

III. Resultados

Análisis descriptivo

Tabla 7

Nivel de conciencia lectora en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	5,4
Medio	204	92,3
Alto	5	2,3
Total	221	100,0

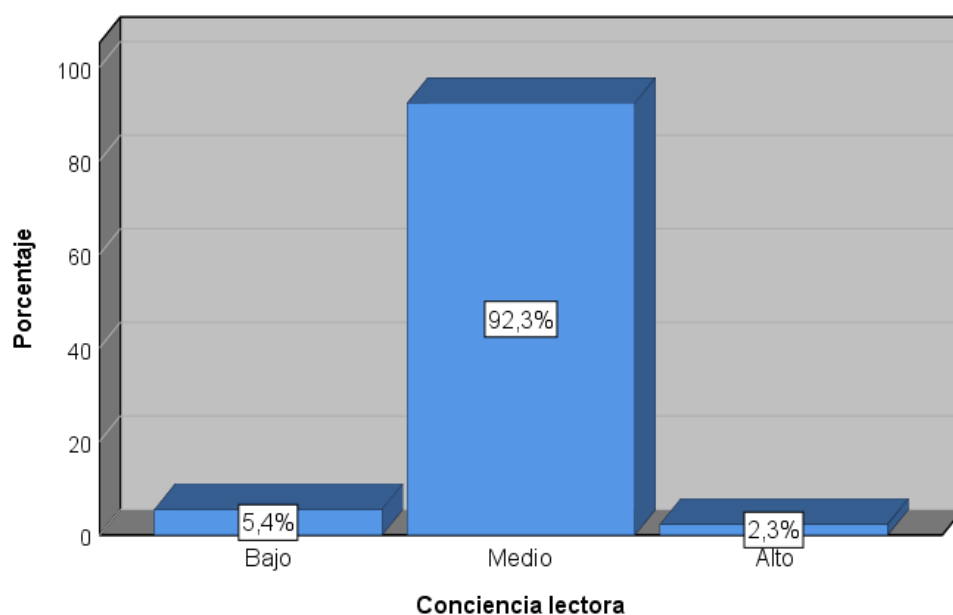


Figura 1. Nivel de conciencia lectora en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

En la tabla 7 y figura 1 se presenta el nivel de conciencia lectora en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía del distrito de Puente Piedra. La mayor parte de los estudiantes (92,3%) tienen un nivel “Medio” en conciencia lectora; solo 5 estudiantes (2,3%) alcanzaron nivel “Alto” en conciencia lectora; y 12 (5,4%) un nivel “Bajo”.

Tabla 8

Nivel de aplicación de estrategias de planificación metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	5,4
Medio	136	61,5
Alto	73	33,0
Total	221	100,0

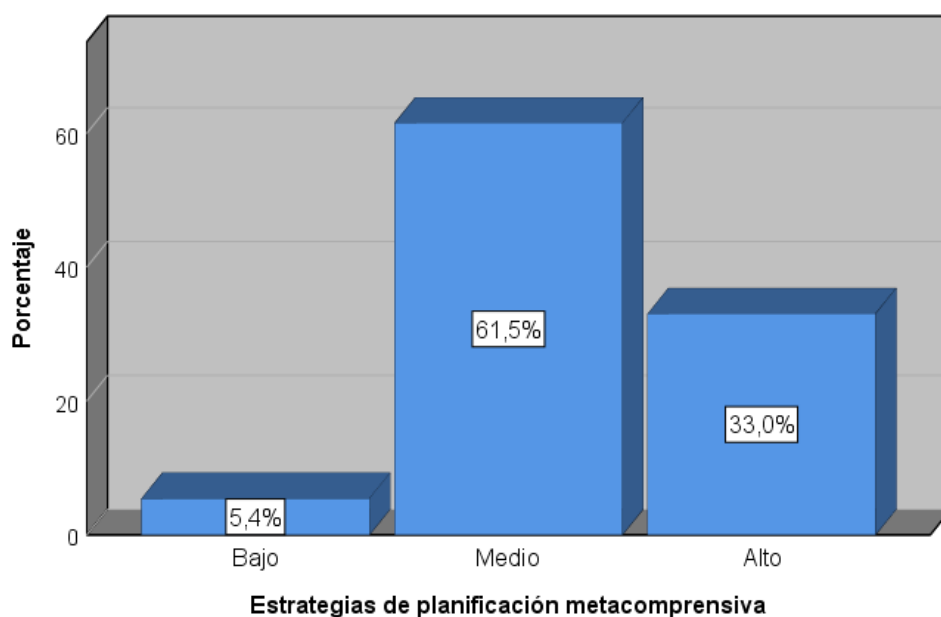


Figura 2. Nivel de aplicación de estrategias de planificación metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

En la tabla 8 y figura 2 se presenta el nivel de aplicación de estrategias de planificación metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía del distrito de Puente Piedra. La mayor parte de los estudiantes (61,5%) aplican en un nivel “Medio” las estrategias de planificación metacomprendensiva; no obstante, el 33% alcanzaron nivel “Alto” en la aplicación de esta estrategia y el 5,4 un nivel “Bajo”.

Tabla 9

Nivel de aplicación de estrategias de supervisión metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	27	12,2
Medio	190	86,0
Alto	4	1,8
Total	221	100,0

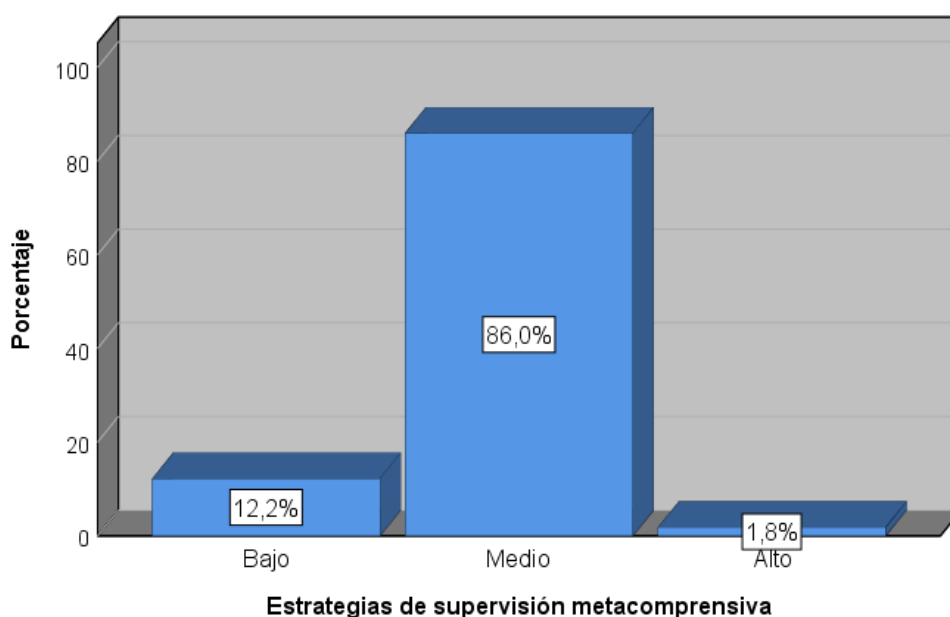


Figura 3. Nivel de aplicación de estrategias de supervisión metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

En la tabla 9 y figura 3 se presenta el nivel de aplicación de estrategias de supervisión metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía del distrito de Puente Piedra. La mayor parte de los estudiantes (86%) aplican en un nivel “Medio” las estrategias de supervisión metacomprendensiva; no obstante, el 12,2% alcanzaron nivel “Bajo” en la aplicación de esta estrategia y el 1,8% un nivel “Alto”.

Tabla 10

Nivel de aplicación de estrategias de evaluación metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	94	42,5
Medio	121	54,8
Alto	6	2,7
Total	221	100,0

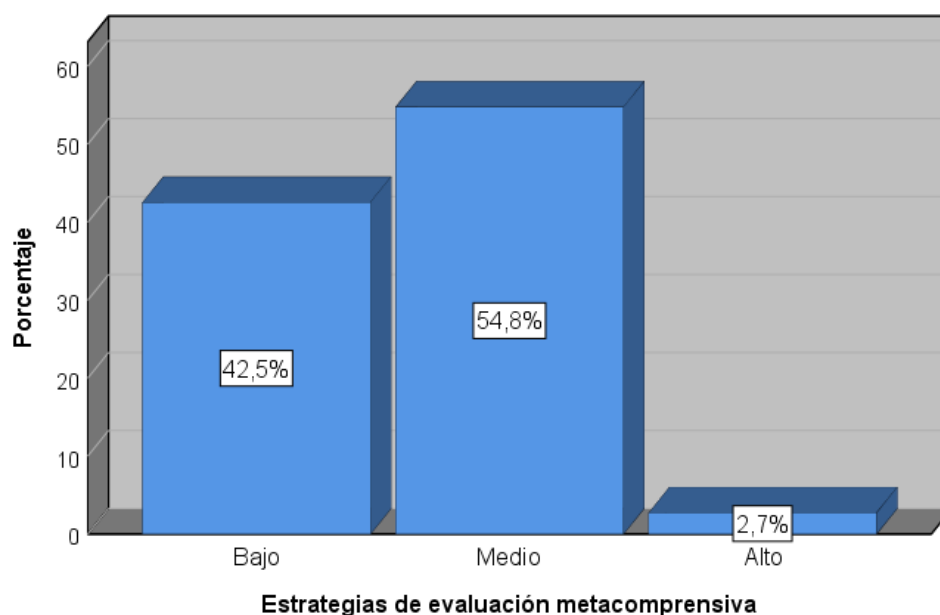


Figura 4. Nivel de aplicación de estrategias de evaluación metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

En la tabla 10 y figura 4 se presenta el nivel de aplicación de estrategias de evaluación metacomprendensiva en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía del distrito de Puente Piedra. La mayor parte de los estudiantes (54,8%) aplican en un nivel “Medio” las estrategias de evaluación metacomprendensiva; no obstante, el 42,5% alcanzaron nivel “Bajo” en la aplicación de esta estrategia y el 2,7% un nivel “Alto”.

Tabla 11

Nivel de rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	46	20,8
Proceso	95	43,0
Logrado	80	36,2
Total	221	100,0

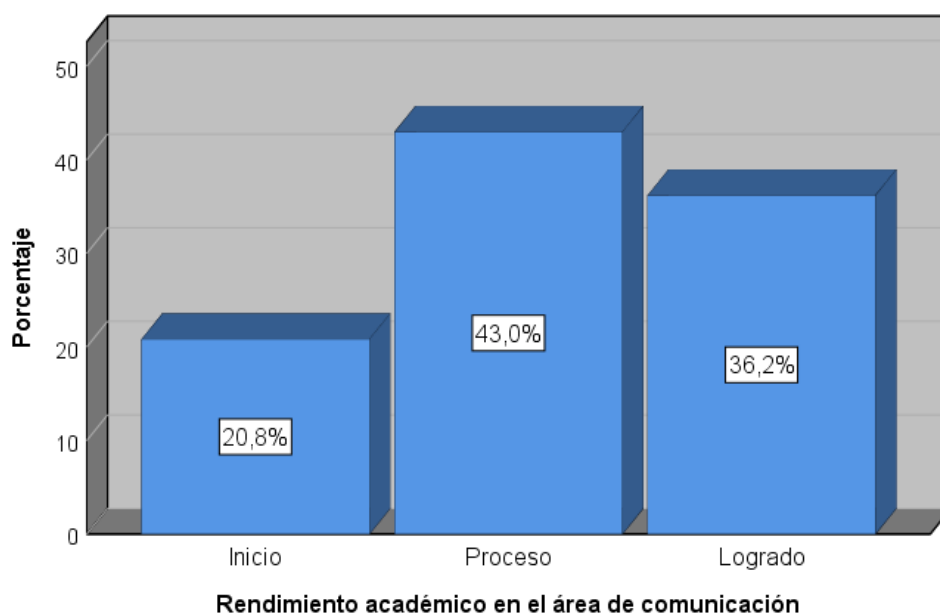


Figura 5. Nivel de rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía

En la tabla 11 y figura 5 se presenta el nivel de rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía del distrito de Puente Piedra. La mayor parte de los estudiantes (43%) alcanzan el nivel “Proceso” en su rendimiento del área de comunicación; mientras que el 36,2% alcanzaron nivel “Logrado” y el 20,8% el nivel “Inicio”.

Análisis inferencial

Conciencia lectora y rendimiento académico

Tabla 12

Conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación

		Rendimiento académico en el área de comunicación			
		Inicio	Proceso	Logrado	Total
Bajo	N	12	0	0	12
	%	5,4%	0,0%	0,0%	5,4%
	N	33	93	78	204
Conciencia lectora Medio	%	14,9%	42,1%	35,3%	92,3%
	N	1	2	2	5
Alto	%	0,5%	0,9%	0,9%	2,3%
	N	46	95	80	221
Total	%	20,8%	43,0%	36,2%	100,0%

En la tabla 12 se observa el cruce de las variables estudio y se tiene que el 5,4% de los estudiantes que obtuvieron niveles bajos en conciencia lectora también obtuvieron nivel inicio en rendimiento académico. Asimismo, el 42,9% de los estudiantes que obtuvieron niveles medios en conciencia lectora también obtuvieron el nivel proceso en rendimiento académico. Finalmente el 0,9% de los estudiantes que obtuvieron niveles altos en conciencia lectora también obtuvieron el nivel logrado en rendimiento académico.

Tabla 13

Prueba chi cuadrado entra conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,347	4	,000
Razón de verosimilitud	40,529	4	,000
Asociación lineal por lineal	21,515	1	,000
N de casos válidos	221		

Los resultados informan un $\chi^2 = 48,347$ y $p = 0,000 < 0,05$, lo que indica que hay relación significativa entre conciencia lectora y rendimiento académico. Estos resultados permiten el

rechazo de la hipótesis nula y concluir que existe relación significativa entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.

Estrategias de planificación metacomprendensiva y rendimiento académico

Tabla 14

Estrategias de planificación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación

		Rendimiento académico en el área de comunicación				Total
		Inicio	Proceso	Logrado		
Estrategias de planificación metacomprendensiva	Bajo	N	10	1	1	12
		%	4,5%	0,5%	0,5%	5,4%
	Medio	N	35	77	24	136
		%	15,8%	34,8%	10,9%	61,5%
	Alto	N	1	17	55	73
		%	0,5%	7,7%	24,9%	33,0%
Total	N	46	95	80	221	
	%	20,8%	43,0%	36,2%	100,0%	

En la tabla 14 se observa el cruce de las variables estudio y se tiene que el 4,5% de los estudiantes que obtuvieron niveles bajos en estrategias de planificación metacomprendensiva también obtuvieron nivel inicio en rendimiento académico. Asimismo, el 34,8% de los estudiantes que obtuvieron niveles medios en estrategias de planificación metacomprendensiva también obtuvieron el nivel proceso en rendimiento académico. Finalmente el 24,9% de los estudiantes que obtuvieron niveles altos en estrategias de planificación metacomprendensiva también obtuvieron el nivel logrado en rendimiento académico.

Tabla 15

Prueba chi cuadrado entra estrategias de planificación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	99,601	4	,000
Razón de verosimilitud	98,660	4	,000
Asociación lineal por lineal	76,824	1	,000
N de casos válidos	221		

Los resultados informan un $\chi^2 = 99,601$ y $p = 0,000 < 0,05$, lo que indica que hay relación significativa entre estrategias de planificación metacomprendensiva y rendimiento académico. Estos resultados permiten el rechazo de la hipótesis nula y concluir que existe relación significativa entre estrategias de planificación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.

Estrategias de supervisión metacomprendensiva y rendimiento académico

Tabla 16

Estrategias de supervisión metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación

		Rendimiento académico en el área de comunicación				
		Inicio	Proceso	Logrado	Total	
Estrategias de supervisión metacomprendensiva	Bajo	N	9	5	13	27
		%	4,1%	2,3%	5,9%	12,2%
	Medio	N	36	88	66	190
		%	16,3%	39,8%	29,9%	86,0%
	Alto	N	1	2	1	4
		%	0,5%	0,9%	0,5%	1,8%
Total	N	46	95	80	221	
	%	20,8%	43,0%	36,2%	100,0%	

En la tabla 16 se observa el cruce de las variables estudio y se tiene que el 4,1% de los estudiantes que obtuvieron niveles bajos en estrategias de supervisión metacomprendensiva también obtuvieron nivel inicio en rendimiento académico. Asimismo, el 39,8% de los estudiantes que obtuvieron niveles medios en estrategias de supervisión metacomprendensiva

también obtuvieron el nivel proceso en rendimiento académico. Finalmente el 0,5% de los estudiantes que obtuvieron niveles altos en estrategias de supervisión metacomprendensiva también obtuvieron el nivel logrado en rendimiento académico.

Tabla 17

Prueba chi cuadrado entra estrategias de supervisión metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,997	4	,000
Razón de verosimilitud	8,622	4	,000
Asociación lineal por lineal	,014	1	,000
N de casos válidos	221		

Los resultados informan un $\chi^2 = 7,997$ y $p = 0,000 < 0,05$, lo que indica que hay relación significativa entre estrategias de supervisión metacomprendensiva y rendimiento académico. Estos resultados permiten el rechazo de la hipótesis nula y concluir que existe relación significativa entre estrategias de supervisión metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.

Tabla 18

Estrategias de evaluación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación

		Rendimiento académico en el área de comunicación				
		Inicio	Proceso	Logrado	Total	
Estrategias de evaluación metacomprendensiva	Bajo	N	26	26	42	94
		%	11,8%	11,8%	19,0%	42,5%
	Medio	N	19	65	37	121
		%	8,6%	29,4%	16,7%	54,8%
	Alto	N	1	4	1	6
		%	0,5%	1,8%	0,5%	2,7%
Total	N	46	95	80	221	
	%	20,8%	43,0%	36,2%	100,0%	

En la tabla 18 se observa el cruce de las variables estudio y se tiene que el 11,8% de los estudiantes que obtuvieron niveles bajos en estrategias de evaluación metacomprendensiva también obtuvieron nivel inicio en rendimiento académico. Asimismo, el 29,4% de los estudiantes que obtuvieron niveles medios en estrategias de evaluación metacomprendensiva también obtuvieron el nivel proceso en rendimiento académico. Finalmente el 0,5% de los estudiantes que obtuvieron niveles altos en estrategias de evaluación metacomprendensiva también obtuvieron el nivel logrado en rendimiento académico.

Tabla 19

Prueba chi cuadrado entra estrategias de evaluación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,403	4	,003
Razón de verosimilitud	16,834	4	,000
Asociación lineal por lineal	,170	1	,000
N de casos válidos	221		

Los resultados informan un $\chi^2 = 16,403$ y $p = 0,003 < 0,05$, lo que indica que hay relación significativa entre estrategias de evaluación metacomprendensiva y rendimiento académico. Estos resultados permiten el rechazo de la hipótesis nula y concluir que existe relación

significativa entre estrategias de evaluación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.

IV. Discusión

Los resultados informaron que hay relación significativa entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación ($\chi^2= 48,347$ y $p=0,000<0,05$), lo que significa que cuando los estudiantes desarrollan capacidades para manejar conscientemente los aspectos sintácticos del lenguaje para luego reflexionar acerca de ello (Andrés, Canet & García, 2010), también tienen buen nivel de adquisición de conocimiento y habilidades relacionadas al área de comunicación, demostradas a través de una evaluación, resaltando su avance académico para el nivel y grado en que se encuentra (York, Gibson & Rankin, 2015). Estos resultados son corroborados por la investigación realizada por Campo, Escorcia, Moreno y Palacio (2016), quienes manifestaron que existe correlación entre metacognición, que es base de la conciencia lectora, y rendimiento académico. Por su parte, Honorio (2019) y Carhuaz (2017), hallaron que hay relación entre estrategias metacognitivas y rendimiento académico a lo que Florián (2017) y Rebaza (2016), suman variables como autoconcepto y autoestima, que resultan relevantes para la obtención de un buen rendimiento académico.

Asimismo, se halló que hay relación significativa entre estrategias de planificación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación ($\chi^2= 99,601$ y $p=0,000<0,05$), en razón a ello se puede decir que el utilizar estrategias que se dirigen de manera específica hacia propósitos definidos controlando los progresos, lo que implicaría seleccionar alguna estrategia apropiada para luego distribuir los recursos relacionados al proceso lector (Rojas, 2014), está asociado al hecho que los estudiantes alcancen un buen rendimiento académico. Estos resultados guardan coherencia con lo manifestado por Vázquez y Muelas (2016), que en su investigación expresaron que existe una alta correlación entre comprensión lectora y estrategias lectoras metacognitivas siendo la estrategia más utilizada la Estrategia Metacognitiva de Planificación; o Chaúd (2016), que halló relación significativa entre comprensión lectora y rendimiento escolar considerando que la conciencia lectora permite tener mejor comprensión lectora.

También se evidenció que hay relación significativa entre estrategias de supervisión metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación ($\chi^2= 7,997$ y $p=0,000<0,05$), por cual se puede inferir que identificar los elementos esenciales del texto

para revelar las ideas principales que contiene, descubrir sus errores, asumir alguna postura o línea de decisoria con respecto al problema que requiere resolverse (Rojas, 2014), se asocia a un buen rendimiento académico. Estos resultados concuerdan con lo hallado en la investigación realizada por Bizama, Arancibia, Sáez & Loubiès (2017), quienes reportaron que el desarrollo de la conciencia sintáctica se relaciona con la comprensión lectora. Por su parte, Suarez, Fernández, Rubio y Zamora (2016), señalaron que existen relaciones significativas entre autorregulación metacognitiva y las estrategias cognitivas (repetición, organización y elaboración), o Rebaza (2016), que hay relación entre estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado; pues en cierto sentido la autorregulación es una estrategia metacognitiva de supervisión y las estragadas cognitivas son procesos mediante el cual se alcanza un óptimo rendimiento académico.

En esa misma línea, se tiene que hay relación significativa entre estrategias de evaluación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación ($\chi^2=16,403$ y $p=0,003<0,05$), debido a ello se puede decir que si un estudiante utiliza estrategias que le permiten tener convicción acerca del nivel de comprensión del texto o si la estrategia utilizada resultó la más adecuada (Rojas, 2014), entonces también alcanzara un rendimiento académico óptimo. Estos resultados son similares a lo referido por Arango, Aristizabal, Cardona, Herrera y Ramírez (2015), que en su investigación manifestaron que las estrategias metacognitivas permiten mejorar la comprensión de textos, en vista que revierte situaciones de apatía y desmotivación hacia la lectura de textos y a la vez revierte los niveles de comprensión de textos pues posibilita su desarrollo en mayor profundidad.

V. Conclusiones

- Primera: Existe relación significativa ($\chi^2= 48,347$ y $p=0,000<0,05$) entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019. Esto significa que a mayor conciencia lectora, mayor rendimiento académico en el área de comunicación.
- Segunda: Existe relación significativa ($\chi^2= 99,601$ y $p=0,000<0,05$), entre estrategias de planificación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019. Esto significa que a mayor uso de estrategias de planificación metacomprendensiva, mayor rendimiento académico en el área de comunicación.
- Tercera: Existe relación significativa ($\chi^2= 7,997$ y $p=0,000<0,05$), entre estrategias de supervisión metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019. Esto significa que a mayor uso de estrategias de supervisión metacomprendensiva, mayor rendimiento académico en el área de comunicación.
- Cuarta: Existe relación significativa ($\chi^2= 16,403$ y $p=0,003<0,05$), entre estrategias de evaluación metacomprendensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019. Esto significa que a mayor uso de estrategias de evaluación metacomprendensiva, mayor rendimiento académico en el área de comunicación.

VI. Recomendaciones

- Primera: Se sugiere al director de la institución educativa, implementar e incorporar en la planificación anual de la institución educativa, programas educativos para el desarrollo de la conciencia lectora pues se ha demostrado que ello está relacionado a un mayor rendimiento académico en el área de comunicación.
- Segunda: Se sugiere al docente, generar dentro de los procesos didácticos una línea transversal de desarrollo de estrategias de planificación metacomprendensiva, facilitando capacidades para planificar la búsqueda de información y uso de acciones para alcanzar el éxito académico e incidiendo también en mejorar las actitudes hacia los exámenes.
- Tercera: Se sugiere al docente implementar estrategias de supervisión metacomprendensiva enfocándose en capacidades de autorregulación para el desarrollo de la tarea y actitudes autónomas para reflexionar sobre los procesos que sigue para alcanzar sus aprendizajes.
- Cuarta: Se sugiere al docente utilizar la autoevaluación en sus sesiones de aprendizaje a fin de que los estudiantes aprendan a controlar por propia decisión su propio rendimiento y su progreso académico a través de procesos de reflexión.

Referencias

- Aimzhan, M. (2015). Theory and Practice of Competency-Based Approach in Education. *International Education Studies*, 8(8), 183-193.
- Ait Haddouchane, Z., Bakkali, S, Ajana, S. & Gassemi, K. (2017). The application of the competency-based approach to assess the training and employment adequacy problem. *International Journal of Education*, 5(1), 1-18.
- Arango, L., Aristizabal, N., Cardona, A., Herrera, S., y Ramírez, O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Manizales, Colombia.
- Batime, C. (1999). Quelques définitions autour de la notion: qualification et compétence). Recuperado de <https://www.travail-social.com/Quelques-definitions-autour-de-la>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bizama, M.; Arancibia, B.; Sáez, K. & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 219-232.
- Block, C. (2006). What are metacognitive assessments? In S. E. Israel, C. Block, K. Bauserman, & Kinnucan-Welsh, K. (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment instruction, and professional development* (pp. 83–100). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, A. (1985). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. In H. Singer, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 501-526). Newark: International Reading Association..
- Campo, D., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252.

- Carhuaz, A. (2017). *Estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes de educación secundaria SJL – 2017* (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos
- Chaúd, S. (2016). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- Chomsky, N. (1969). *Aspects of the syntax theory*. Frankfurt. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-84061-5_6
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta Edición) México, McGrawHill.
- Fernández, M., Jiménez, V. Alvarado, J. y Puente, A. (2010). La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un Instrumento para Evaluar Metacognición y Funciones Ejecutivas en Tareas de Lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 10(1), 95-116.
- Figueroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. El Salvador: Editorial Universitaria.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flavell, J. (1987). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flórez, R., Torrada, M., Mondragón, S. y Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.
- Florián, K. (2017). *Autoconcepto y conciencia lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de una institución educativa – 2017* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Lima, Perú
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^o Edición). México: Mc Graw-Hill Educación.
- Honorio, M. (2019). *Estrategias Metacognitivas y Rendimiento Académico en el área de matemática en los estudiantes del V ciclo de Primaria de la I.E. Javier Pérez de Cuellar-San Juan de Lurigancho, 2014* (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú.
- Michalsky, T., Mevarech, Z. & Haibi, L. (2009). Elementary school children reading scientific texts: Effects of metacognitive instruction. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 363–376
- MINEDU (2015). *Rutas de aprendizaje. Área curricular de Comunicación*. Lima; MINEDU
- Mokhtari, K. & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pianda, J. & Rosario, P. (2006). Self-regulating learning as a resource and a goal of education. *Papeles del Psicólogo*, 27, 139- 146.
- OECD (2016). *Pisa 2015. Resultados clave*. Paris: OECD
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Mazaneres, G., Russo, R., & Kupper, L. (1985). Learning strategies applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 285–296.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73(4), 404–419.
- Palincsar, A. & Brown, D. (1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 66-75.
- Paris, S., Cross, D. & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239–1252.
- Perrenoud, P. (2002). *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?*, in *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Puente, A., Jiménez, V. y Alvarado I., J. (2004). *Escola. Escala de conciencia lectora*. Madrid: EOS.

- Puente, A., Jiménez, V., Alvarado, I. & Lorente, E. (2009). Escola: Escala de conciencia lectora. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 249-250.
- Rebaza, E. (2016). *Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica, 2011* (Tesis de Maestría). Universidad Antenor Orrego, Trujillo Perú
- Relloso, G. (2007). *Enfoques sobre aprendizaje humano*. Caracas: Departamento de Producción de Colegial Bolivariana, C.A.
- Shreve, M. (2009). Recipient-Oriented and Metacognition in the Translation Process. In Dimitriu, R. (ed), *Translators and Their Readers*. In Homage to Eugene A. Nida. Brussels: Les Editions du Hazard, 255-270.
- Solano, O. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* (Tesis doctoral). Universidad UNED. Madrid, España.
- Suarez, J., Fernández, A., Rubio, V. y Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435.
- Tarek, A. (2010). Le «Crowdsourcing»: Une Stratégie pour le choix d'une approche KM pour l'optimisation des compétences de la foule. *Conference presented at 3d International Conference on SIIE*, Hammamet, 18-20 Feb 2010.
- Tedesco, J. (2010). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47
- Unesco (2016). *Informe de resultados TERCE, Logros de aprendizaje*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosario, P., Cerezo, R. & Muñoz, M. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Vázquez, M. y Muelas, A. (2016). Las estrategias lectoras metacognitivas como instrumento de mejora de la comprensión lectora. En Castejón, J. (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 175-183). Alicante: ACIPE.

- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537
- York, T., Gibson, Ch. & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1-20.
- Zaytseva, T. (2016). The Introduction of the Competence-based Approach in Educational Process of Training of Skippers. *ICTERI*, 21(24), 687-699.
- Zimnyaya, I. A. (2004). *Key competencies as effectively-targeted base of competency-based approach in education*. Moscow: Research Center of the problems of the quality of specialist's training.

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO: Conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019 AUTOR: Br. Rosario Soledad Cuero Gamarra							
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Qué relación existe entre estrategias de planificación metacomprensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019?</p> <p>¿Qué relación existe entre estrategias de supervisión metacomprensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación que existe entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar la relación que existe entre estrategias de planificación metacomprensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.</p> <p>Determinar la relación que existe entre estrategias de supervisión metacomprensiva y</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación significativa entre conciencia lectora y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>Existe relación significativa entre estrategias de planificación metacomprensiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.</p> <p>Existe relación significativa entre estrategias de supervisión metacomprensiva y</p>	Variable 1: Conciencia lectora			<p>Niveles o rangos</p> <p>Bajo: 0– 8 Medio: 9 – 19 Alto: 20 – 28</p>	
			Dimensiones	Indicadores	Ítems		
			Estrategias de planificación metacomprensiva	- Planificación de la búsqueda de información - Actitud ante el examen - Conoce acciones correctoras para el éxito.	1 – 13		
			Estrategias de supervisión metacomprensiva	- Ajuste de atención en función de la tarea - Selección de información relevante - Perseverancia ante las posibles complicaciones	14 – 21		
			Estrategias de evaluación metacomprensiva	- Control del propio rendimiento - Control del progreso académico	22 – 28		
			Variable 2: Rendimiento académico en el área de comunicación				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems		Niveles o rangos
			Comprensión de textos orales	- Calificación del registro de notas	1		
			Expresión oral	- Comprensión de textos orales	2		
			Comprensión de textos escritos	- Expresión oral	3		
Producción de textos	- Comprensión de textos escritos	4	Logrado (A) Proceso (B) Inicio (C)				

<p>Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019?</p> <p>¿Qué relación existe entre estrategias de evaluación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019?</p>	<p>rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.</p> <p>Determinar la relación que existe entre estrategias de evaluación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.</p>	<p>rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.</p> <p>Existe relación significativa entre estrategias de evaluación metacomprendiva y rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, año 2019.</p>				
---	---	---	--	--	--	--

Nivel - diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p>Nivel: Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental - Transversal</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p>	<p>Población: 517 estudiantes del primero de secundaria de la IE Augusto B. Leguía de Puente Piedra.</p> <p>Muestra: 221 estudiantes del primero de secundaria de la I.E. Augusto B. Leguía, Puente Piedra ,año 2019</p> <p>Tipo de muestreo: No probabilístico</p> <p>Tamaño de muestra: Toda la población es la muestra</p>	<p>Variable 1: Conciencia Lectora Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Escala de conciencia lectora (ESCOLA)</p> <p>Autor: Puente, Jiménez y Alvarado (2009) Adaptación: Rojas (2014) Monitoreo: Directo Ámbito de Aplicación: Escolares de 6 a 13 años Forma de Administración: Individual y grupal</p> <hr/> <p>Variable 2: Rendimiento académico en el área de comunicación</p> <p>Técnicas: Observación</p> <p>Instrumento: Ficha de Registro de notas</p>	<p>DESCRIPTIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tabla de frecuencia - Figura de barras <p>INFERENCIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coeficiente rho de Spearman

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

ESCOLA

Escala de Conciencia Lectora

(Orden original)

1. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?

- a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer.
- b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer.
- c) Elijo un lugar confortable para leer.

2. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer.

¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?

- a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc.)
- b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura.
- c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica, aunque no las entienda.

3. Una vez leído un texto. ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?

- a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo.
- b) Me salto aquellas partes que no son importantes.
- c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante.

4. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura...

- a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a.
- b) Me será más fácil buscar las ideas importantes.
- c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien.

5. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...

- a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores.
- b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores.
- c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen.

6. Si tienes que estudiar para un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?

- a) Leo con la televisión y/o con la música prendida.
- b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas.
- c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas.

7. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?

- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales.
- b) Analizando las oraciones más largas.
- c) Recordando los detalles que se describen.

8. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que estudiar para un examen?

- a) Leerlo tantas veces como me sea posible.
- b) Repasar las partes importantes del texto.
- c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo.

9. Si lees un libro sobre un tema interesante...

- a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente.
- b) La lectura será más fácil, probablemente.
- c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente.

10. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?

- a) Leer libros con muchas ilustraciones.
- b) Leer más libros en mis ratos libres.
- c) Leer libros a otros y comentados con ellos.

11. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:

- a) Leerlo más lentamente.
- b) Leerlo más veces.
- c) Leerlo lenta y comprensivamente.

12. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?

- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado.
- b) Me olvido de la frase y continúo leyendo.
- c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado.

13. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después dar un examen?

- a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles.
- c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes.

14. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...

- a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. b) Todos/as saben leer, pero algunos/as estudian más.
- c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia.

15. Si tuvieras que ayudar a un/a compañera a mejorar la lectura. ¿qué harías?

- a) Recomendarle que lea todos los días.
- b) Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto. c) Leer juntos y comentar lo leído.

16. Al llevar e cabo una actividad de lectura:

- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito.
- b) Creo que la evaluación está bien, pero la tiene que hacer una persona mayor. c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación.

17. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará él/la autor/a?

- a) No, porque me desconcentro.
- b) Si, porque me ayuda siempre a entender la lectura.
- c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros.

18. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?

- a) Porque así lo exige la presentación del texto.
- b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. c) Porque facilita la comprensión del texto.

19. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?

- a) Saber de qué trata el texto que he leído.
- b) Recordar los detalles de lo que trata el texto. c) Poder resumir las ideas principales.

ESCOLA

Escala de Conciencia Lectora

Hoja de Respuestas

Nombres y Apellidos: _____ Sexo: F M Edad: _____

_____ Grado: _____ Sección: _____ Nombre de la institución: _____

Ítem	Respuestas		
1	a	b	c
2	a	b	c
3	a	b	c
4	a	b	c
5	a	b	c
6	a	b	c
7	a	b	c
8	a	b	c
9	a	b	c
10	a	b	c
11	a	b	c
12	a	b	C
13	a	b	C
14	a	b	C

Ítem	Respuestas		
15	a	b	C
16	a	b	C
17	a	b	C
18	a	b	C
19	a	b	C
20	a	b	C
21	a	b	C
22	a	b	C
23	a	b	C
24	a	b	C
25	a	b	C
26	a	b	C
27	a	b	C
28	a	b	C

	Bajo	Medio	Alto
Estrategias de planificación metacomprendensiva	0 – 8	9 – 17	18 – 26
Estrategias de supervisión metacomprendensiva	0 – 4	5 – 11	12 – 16
Estrategias de evaluación metacomprendensiva	0 – 4	5 – 11	12 – 16
Conciencia lectora	0 – 18	19 – 37	38 – 56

Anexo 3. Certificados de validación de los instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE CONCIENCIA LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 1: Estrategias de planificación metacomprensiva							
1	Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	✓		✓		✓		
2	Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura	✓		✓		✓		
3	¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?	✓		✓		✓		
4	¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	✓		✓		✓		
5	Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	✓		✓		✓		
6	Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	✓		✓		✓		
7	Si lees un libro sobre un tema interesante...	✓		✓		✓		
8	Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	✓		✓		✓		
9	¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?	✓		✓		✓		
10	Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?	✓		✓		✓		
11	Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?	✓		✓		✓		
12	Cuando preparas un examen te parece importante...	✓		✓		✓		
13	¿Qué haces para seleccionar una lectura?	✓		✓		✓		
	Dimensión 2: Estrategias de supervisión metacomprensiva	Si	No	Si	No	Si	No	
14	Si tienes que estudiar para un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?	✓		✓		✓		
15	Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:	✓		✓		✓		
16	Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?	✓		✓		✓		
17	Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?	✓		✓		✓		
18	Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ocurre lo mismo con tu pensamiento?	✓		✓		✓		
19	¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?	✓		✓		✓		
20	Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más	✓		✓		✓		

	adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?						
21	Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?	✓					
	Dimensión 3: Estrategias de evaluación metacompreensiva	Si	No	Si	No	Si	No
22	En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...	✓		✓		✓	
23	En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...	✓		✓		✓	
24	¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?	✓		✓		✓	
25	Al llevar a cabo una actividad de lectura:	✓		✓		✓	
26	¿Cómo sabes que has entendido una lectura?	✓		✓		✓	
27	¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?	✓		✓		✓	
28	¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: ROBERTO BELLIDO GARCIA DNI: 08883139

Especialidad del validador: METODOLOGIA DE INVESTIGACION

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 *Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
 *Claridad: 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

05 de NOV. del 2019



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE CONCIENCIA LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Dimensión 1: Estrategias de planificación metacomprendiva								
1	Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	✓		✓		✓		
2	Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura	✓		✓		✓		
3	¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?	✓		✓		✓		
4	¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	✓		✓		✓		
5	Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	✓		✓		✓		
6	Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	✓		✓		✓		
7	Si lees un libro sobre un tema interesante...	✓		✓		✓		
8	Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	✓		✓		✓		
9	¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?	✓		✓		✓		
10	Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?	✓		✓		✓		
11	Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?	✓		✓		✓		
12	Cuando preparas un examen te parece importante...	✓		✓		✓		
13	¿Qué haces para seleccionar una lectura?	✓		✓		✓		
Dimensión 2: Estrategias de supervisión metacomprendiva								
14	Si tienes que estudiar para un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?	✓		✓		✓		
15	Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:	✓		✓		✓		
16	Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?	✓		✓		✓		
17	Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?	✓		✓		✓		
18	Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?	✓		✓		✓		
19	¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?	✓		✓		✓		
20	Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más							

	adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?	✓		✓		✓	
21	Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?	✓		✓		✓	
	Dimensión 3: Estrategias de evaluación metacompreensiva	Si	No	Si	No	Si	No
22	En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...	✓		✓		✓	
23	En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...	✓		✓		✓	
24	¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?	✓		✓		✓	
25	Al llevar a cabo una actividad de lectura:	✓		✓		✓	
26	¿Cómo sabes que has entendido una lectura?	✓		✓		✓	
27	¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?	✓		✓		✓	
28	¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mg. Yovana Pardave I. DNI: 10747780

Especialidad del validador: Mg. en Problemas de Aprendizaje

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 *Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
 *Claridad: 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



05 de NOV del 2019

[Firma]
 Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE CONCIENCIA LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 1: Estrategias de planificación metacomprendiva							
1	Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	✓		✓		✓		
2	Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura	✓		✓		✓		
3	¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?	✓		✓		✓		
4	¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	✓		✓		✓		
5	Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	✓		✓		✓		
6	Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer, ¿cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	✓		✓		✓		
7	Si lees un libro sobre un tema interesante...	✓		✓		✓		
8	Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	✓		✓		✓		
9	¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?	✓		✓		✓		
10	Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?	✓		✓		✓		
11	Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?	✓		✓		✓		
12	Cuando preparas un examen te parece importante...	✓		✓		✓		
13	¿Qué haces para seleccionar una lectura?	✓		✓		✓		
	Dimensión 2: Estrategias de supervisión metacomprendiva							
14	Si tienes que estudiar para un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones, ¿qué haces mientras las estudias?	✓		✓		✓		
15	Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:	✓		✓		✓		
16	Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?	✓		✓		✓		
17	Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?	✓		✓		✓		
18	Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?	✓		✓		✓		
19	¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?	✓		✓		✓		
20	Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más	✓		✓		✓		

	adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?	✓		✓		✓	
21	Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?	✓		✓		✓	
	Dimensión 3: Estrategias de evaluación metacomprendiva	Si	No	Si	No	Si	No
22	En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...	✓		✓		✓	
23	En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...	✓		✓		✓	
24	¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?	✓		✓		✓	
25	Al llevar a cabo una actividad de lectura:	✓		✓		✓	
26	¿Cómo sabes que has entendido una lectura?	✓		✓		✓	
27	¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?	✓		✓		✓	
28	¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Liliana Rosa Obregón Del Carpio DNI: 25689927

Especialidad del validador: DR. EN EDUCACIÓN

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 *Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
 *Claridad: 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

04 de NOV. del 2019

Liliana Rosa Obregón Del Carpio
 Liliana Obregón Del Carpio
 DOCTORA EN EDUCACIÓN
 Firma del Experto Informante.

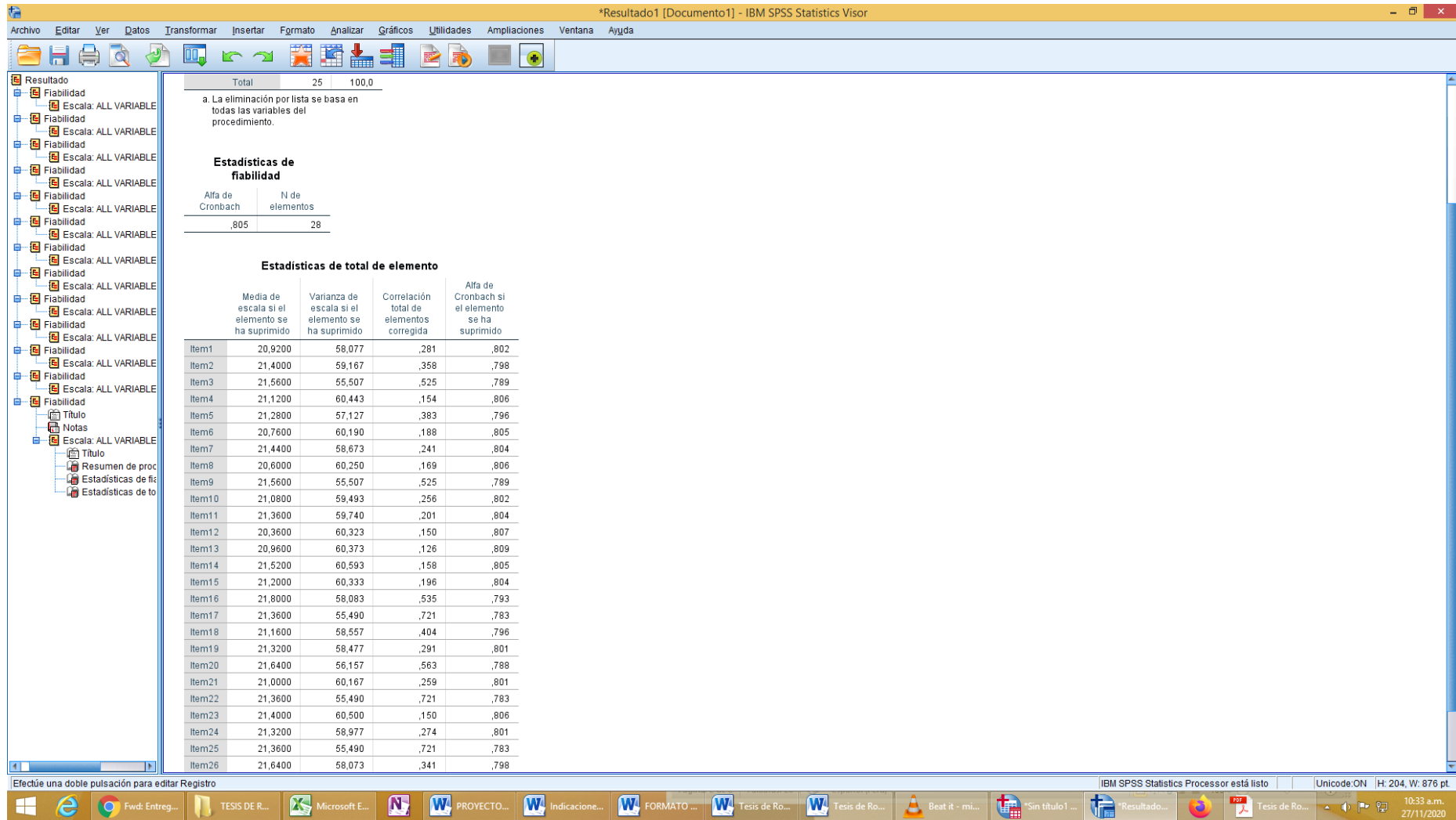
Anexo 4. Resultados de la prueba de confiabilidad

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,805	28

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
Ítem1	20,9200	58,077	,281	,802
Ítem2	21,4000	59,167	,358	,798
Ítem3	21,5600	55,507	,525	,789
Ítem4	21,1200	60,443	,154	,806
Ítem5	21,2800	57,127	,383	,796
Ítem6	20,7600	60,190	,188	,805
Ítem7	21,4400	58,673	,241	,804
Ítem8	20,6000	60,250	,169	,806
Ítem9	21,5600	55,507	,525	,789
Ítem10	21,0800	59,493	,256	,802
Ítem11	21,3600	59,740	,201	,804
Ítem12	20,3600	60,323	,150	,807
Ítem13	20,9600	60,373	,126	,809
Ítem14	21,5200	60,593	,158	,805
Ítem15	21,2000	60,333	,196	,804
Ítem16	21,8000	58,083	,535	,793
Ítem17	21,3600	55,490	,721	,783
Ítem18	21,1600	58,557	,404	,796
Ítem19	21,3200	58,477	,291	,801
Ítem20	21,6400	56,157	,563	,788
Ítem21	21,0000	60,167	,259	,801
Ítem22	21,3600	55,490	,721	,783
Ítem23	21,4000	60,500	,150	,806
Ítem24	21,3200	58,977	,274	,801
Ítem25	21,3600	55,490	,721	,783
Ítem26	21,6400	58,073	,341	,798
Ítem27	20,9200	61,827	,046	,809
Ítem28	21,6800	59,143	,313	,799



Anexo 5. Base de datos

	Estrategias de planificación metacomprendensiva	Estrategias de supervisión metacomprendensiva	Estrategias de evaluación metacomprendensiva	Conciencia lectora	Rendimiento académico
1	19	3	2	24	3
2	18	12	12	42	1
3	8	13	10	31	3
4	14	7	8	29	1
5	15	6	6	27	3
6	14	9	8	31	3
7	7	6	8	21	2
8	15	7	3	25	3
9	11	9	1	21	1
10	11	5	7	23	2
11	12	7	7	26	3
12	12	8	8	28	2
13	9	6	7	22	1
14	12	7	5	24	2
15	16	7	8	31	1
16	13	10	6	29	1
17	17	8	4	29	2
18	14	4	0	18	1
19	13	7	3	23	3
20	18	8	3	29	3
21	17	8	4	29	2
22	9	5	5	19	1
23	19	8	2	29	3
24	12	8	4	24	2
25	13	6	4	23	3

26	23	5	9	37	2
27	15	9	6	30	2
28	9	7	8	24	2
29	11	7	7	25	2
30	9	8	7	24	2
31	14	6	5	25	2
32	16	7	7	30	2
33	8	7	2	17	1
34	13	5	5	23	1
35	9	5	4	18	1
36	18	6	7	31	2
37	15	4	3	22	1
38	17	5	5	27	3
39	19	8	3	30	2
40	16	8	4	28	2
41	19	5	3	27	3
42	10	10	6	26	3
43	13	4	6	23	2
44	14	7	6	27	1
45	17	4	7	28	3
46	14	4	4	22	1
47	19	6	5	30	3
48	15	5	3	23	3
49	14	7	6	27	3
50	18	9	10	37	2
51	7	2	3	12	1
52	16	9	3	28	2
53	14	8	7	29	2
54	15	3	6	24	2
55	17	6	8	31	2
56	13	7	1	21	1

57	18	5	6	29	3
58	16	5	6	27	2
59	13	6	3	22	2
60	18	5	4	27	3
61	16	6	7	29	2
62	6	5	3	14	1
63	17	8	4	29	3
64	14	6	4	24	1
65	14	4	5	23	3
66	17	5	2	24	3
67	19	7	7	33	2
68	17	7	5	29	2
69	14	6	4	24	3
70	13	7	6	26	2
71	18	9	6	33	2
72	15	7	6	28	1
73	12	5	6	23	3
74	8	6	5	19	1
75	22	14	4	40	2
76	14	7	6	27	2
77	15	5	1	21	1
78	9	7	6	22	2
79	14	11	10	35	2
80	14	7	3	24	2
81	10	8	7	25	3
82	7	4	9	20	1
83	19	5	6	30	2
84	13	4	4	21	1
85	14	6	4	24	2
86	8	3	4	15	1
87	15	6	4	25	2

88	16	5	3	24	3
89	16	5	5	26	2
90	13	9	7	29	2
91	18	10	5	33	3
92	16	6	3	25	2
93	14	7	6	27	2
94	9	8	5	22	2
95	10	5	3	18	1
96	12	4	6	22	3
97	9	6	3	18	1
98	19	6	6	31	3
99	15	7	2	24	2
100	13	7	5	25	3
101	13	10	7	30	2
102	15	3	7	25	3
103	16	5	4	25	3
104	12	8	5	25	3
105	16	5	3	24	2
106	17	9	4	30	3
107	15	7	6	28	2
108	13	5	2	20	1
109	14	7	4	25	2
110	18	8	3	29	3
111	13	7	5	25	2
112	16	6	3	25	1
113	18	4	3	25	3
114	15	9	7	31	2
115	20	10	4	34	2
116	11	3	6	20	1
117	23	5	3	31	3
118	19	11	7	37	2

119	24	5	5	34	3
120	21	7	6	34	3
121	21	7	2	30	3
122	15	5	3	23	2
123	16	6	6	28	2
124	24	5	4	33	3
125	12	7	7	26	2
126	21	6	5	32	3
127	14	6	5	25	2
128	10	5	2	17	1
129	21	5	7	33	3
130	22	7	7	36	3
131	16	7	5	28	2
132	20	6	2	28	3
133	22	5	3	30	3
134	23	5	2	30	3
135	10	7	3	20	1
136	11	8	8	27	1
137	12	6	5	23	2
138	15	7	10	32	2
139	17	4	6	27	2
140	14	6	4	24	2
141	22	6	1	29	3
142	21	7	5	33	3
143	18	8	6	32	3
144	21	3	2	26	3
145	20	3	3	26	3
146	21	7	4	32	3
147	14	7	8	29	1
148	19	6	6	31	3
149	24	9	8	41	3

150	13	6	8	27	2
151	21	7	3	31	3
152	11	9	1	21	1
153	11	5	7	23	2
154	20	7	7	34	3
155	12	8	8	28	2
156	9	6	7	22	2
157	12	7	5	24	2
158	16	7	8	31	1
159	13	10	6	29	1
160	17	8	4	29	2
161	20	4	0	24	3
162	25	7	3	35	3
163	22	8	3	33	3
164	17	8	4	29	2
165	19	5	5	29	3
166	21	8	2	31	3
167	12	8	4	24	2
168	23	6	4	33	3
169	23	5	9	37	2
170	15	9	6	30	2
171	9	7	8	24	2
172	11	7	7	25	2
173	9	8	7	24	2
174	14	6	5	25	2
175	16	7	7	30	2
176	8	7	2	17	1
177	13	5	5	23	1
178	21	5	4	30	3
179	18	6	7	31	2
180	23	4	3	30	3

181	21	5	5	31	3
182	19	8	3	30	2
183	16	8	4	28	2
184	25	5	3	33	3
185	22	10	6	38	3
186	13	4	6	23	2
187	14	7	6	27	1
188	23	4	7	34	3
189	22	4	4	30	3
190	25	6	5	36	3
191	21	5	3	29	3
192	22	7	6	35	3
193	18	9	10	37	2
194	7	2	3	12	1
195	16	9	3	28	2
196	14	8	7	29	2
197	15	3	6	24	2
198	17	6	8	31	2
199	13	7	1	21	1
200	24	5	6	35	3
201	16	5	6	27	2
202	13	6	3	22	2
203	22	5	4	31	3
204	16	6	7	29	2
205	6	5	3	14	1
206	23	8	4	35	3
207	14	6	4	24	1
208	22	4	5	31	3
209	21	5	2	28	3
210	19	7	7	33	2
211	17	7	5	29	2

212	20	6	4	30	3
213	13	7	6	26	2
214	18	9	6	33	2
215	15	7	6	28	1
216	22	5	6	33	3
217	8	6	5	19	1
218	22	14	4	40	2
219	14	7	6	27	2
220	15	5	1	21	1
221	9	7	6	22	2

Nota: 1=Inicio; 2=Proceso; 3=Logrado

Anexo 6. Carta de presentación



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



Escuela de Posgrado

"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

Lima, 8 de noviembre de 2019

Carta P. 430-2019-EPG-UCV-LN

LIC. LILIAN MAGDALENA LLERENA DELGADO
DIRECTORA
DIRECCIÓN
I.E. "AUGUSTO B. LEGUIA - PUENTE PIEDRA

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a ROSARIO SOLEDAD CURO GAMARRA identificado con DNI N.° 07390425 y código de matrícula N.° 6000132274; estudiante del Programa de MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

CONCIENCIA LECTORA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DEL PRIMERO DE SECUNDARIA DE LA I.E. AUGUSTO B. LEGUIA DE PUENTE PIEDRA, 2019.

En ese sentido, solicito a su digna persona otorgar el permiso y brindar las facilidades a nuestra estudiante, a fin de que pueda desarrollar su trabajo de investigación en la institución que usted representa. Los resultados de la presente serán alcanzados a su despacho, luego de finalizar la misma.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Carlos Venturo Orbegoso
Jefe de la Escuela de Posgrado
Universidad César Vallejo - Campus Lima Norte

RCQA

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

Anexo 7. Carta de autorización



"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD"

AUTORIZACIÓN

LA DIRECCIÓN DE LA I.E. "AUGUSTO B. LEGUÍA" DEL DISTRITO DE PUENTE PIEDRA, QUE SEGÚN EXPEDIENTE N° 4590 – CARTA P. 430-2019-EPG-UCV-LN, FIRMADA POR EL DR. CARLOS VENTURO ORBEGOSO – JEFE DE LA ESCUELA DE POSGRADO UNIVERSIDAD CESAR ,

1° AUTORIZA A LA LIC. ROSARIO SOLEDAD CURO GAMARRA CON DNI N° 07390425 REALIZAR EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN ACERCA DE CONCIENCIA LECTORA Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DEL PRIMERO DE SECUNDARIA DE LA I.E. "AUGUSTO B. LEGUÍA DE PUENTE PIEDRA, 2019.

2° COMPROMETER A LA MENCIONADA LIC. ROSARIO SOLEDAD CURO GAMARRA, PRESENTAR SUS CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN, A FIN DE MEJORAR LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN NUESTROS ESTUDIANTES.

PUENTE PIEDRA, 15 DE NOVIEMBRE DEL 2019



Liliana M. Herrera Delgado
Lic. Liliana M. Herrera Delgado
DIRECTORA