



UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA

DOCENCIA UNIVERSITARIA



TESIS

**“METACOMPRESIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS
ESTUDIANTES INGRESANTES A LA ESCUELA PROFESIONAL DE
CONTABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LOS ANDES,
ANDAHUAYLAS, 2019 - I”**

PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Presentado por:

Bach. Bryan Manuel Tello Taco

ASESOR: Dr. Elías Melendrez Velasco

CUSCO – PERÚ

2021



Dedicatoria

A mi madre Victoria, sin cuyo invaluable valor, apoyo y soporte no habría podido lograr nada de lo que estoy logrando en mi vida profesional, a mi novia Sintia por su paciencia y afecto en buenos y malos momentos, a mi hija Romina por ser el motor y motivación de cada uno de mis pasos a todas ellas por ser mis maestras en el arte de la paciencia y amor, a mi hermana Paola por sus palabras de aliento siempre en el momento oportuno y por último a mi padre Benjamín que aunque no haya podido verme lograr mis objetivos sé que su amor está acompañándome desde el fondo de mi corazón.

Bryan Manuel



Agradecimientos

Agradezco de una manera incalculable a toda mi familia por estar siempre atentos a los pasos que doy en mi vida familiar, a mis amigos que, aunque son pocos siempre están ahí para apoyarme cuando más los necesito.

Agradezco a los docentes de la Universidad por su paciencia en la enseñanza muy en especial al doctor Edwards, a la doctora Patricia, al magíster Ángela y al doctor Isaac, quienes con su enseñanza me hicieron ver un mundo completamente distinto al que conocía, y haciéndome entender lo infinito del conocimiento y lo gigante de lo desconocido.

Este último párrafo lo quiero usar para agradecer a mi asesor el doctor Elías, por su apoyo y sabiduría en pro de lograr el objetivo ahora materializado en el presente trabajo de tesis destinado a obtener el grado académico de maestro en docencia universitaria.



Resumen

El presente trabajo de tesis está realizado para entender y verificar la correlación entre las variables metacomprensión lectora y rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019 – I, el problema se desarrolla en el contexto de estudios universitarios, entendiéndose que los estudiantes ingresantes, al iniciar sus estudios universitarios ignoran del efecto del uso de la metacomprensión lectora en el rendimiento académico. Se señala que el uso de la Metacomprensión Lectora influye en las calificaciones; la metodología de la presente investigación es de corte correlacional, usa el enfoque cuantitativo y representa una investigación con un diseño no experimental. Para el trabajo se usó una población de trabajo de 36 alumnos, ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019 – I, pero por la inasistencia y abandono del semestre académico de dos estudiantes se trabajó con los asistentes regulares haciendo una muestra de trabajo de 34 estudiantes usando el muestreo no probabilístico e intencional a criterio del investigador; el instrumento usado fue el inventario de metacomprensión lectora de Maribeth Schmitt y la recopilación documental de las calificaciones obtenidas al final del semestre, información facilitada por el área administrativa de servicios académicos de la Universidad Tecnológica de los Andes Andahuaylas, la recopilación de datos fue mediante el cuestionario en mención y analizados y procesados por el software estadístico SPSS actualizado para la versión 25. Con la investigación se demostró que existe correlación directa significativa entre las variables metacomprensión lectora y rendimiento académico, con un nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia o margen de error de 5% ($p < 0.05$) y una intensidad moderada de correlación de tau B de Kendall de 0.685.

Palabras Clave: Metacomprensión, lectora, rendimiento y académico



Abstract

The present research work is realized for understand and verify the correlation between the variable reading metacomprehension and academic performance in the incoming students to the professional school of accountant of the Technologic University of the Andes, Andahuaylas 2019 – I, the problem exist in the professional superiors studies context, understanding to the incoming students, when starts their university studies ignoring the effect of the reading metacomprehension in the academic performance. The use of the reading metacomprehension influences in the califications; the methodology of the present research is of correlational court, use the quantitative focus and represent a research with a non-experimental desing. The population of work was of 36 incoming students to the professional school of accountant of the Technologic University of the Andes, Andahuaylas 2019-I, bur the absence and quitting of the academic semester of two students we work with the regular assistants making a work sample of 34 students using the sampling non probabilistic and intentional in criterion of the researcher; the used instrument was the reading metacomprehension inventory by Maribeth Schmitt and the documental recompilation of the ratings obtained to the end of the academic semester, information obtained by the administrative area of academic services of the Technologic University of the Andes Andahuaylas, the data recompilation was using the mentioned questionnaire and analyzed and processed with the statistics software SPSS in the 25 version. With the research we can demonstrate do exist correlation direct between the variable reading metacomprehension and academic performance, with a trust level of 95% and a significance level o mistake risk of 5% ($p < 0,05$) and a medium intensity of correlation by tau B of Kendall of 0.685.

Keywords: Reading, metacomprehension, performance and academic.



Índice General

Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Resumen.....	IV
Abstract.....	V
Índice General.....	VI
Índice de Tablas	X
Índice de Gráficos	XV
Capítulo 1: Introducción	1
1.1 Planteamiento del Problema.....	1
1.2 Formulación del problema	7
1.2.1 Problema General.....	7
1.2.2 Problemas Específicos.....	8
1.3 Justificación del Problema	8
1.3.1 Conveniencia	8
1.3.2 Relevancia Social	9
1.3.3 Implicancias Prácticas	9
1.3.4 Valor Teórico.....	10
1.3.5 Utilidad Metodológica.....	10
1.4 Objetivos de la Investigación	11
1.4.1 Objetivo General.....	11
1.4.2 Objetivos Específicos.....	11



1.5	Delimitación del Estudio	11
1.5.1	Delimitación Espacial	11
1.5.2	Delimitación Temporal	12
Capítulo 2: Marco Teórico		13
2.1	Antecedentes del Estudio	13
2.1.1	Antecedentes Internacionales	13
2.1.2	Antecedentes Nacionales	16
2.2	Bases Teóricas	20
2.2.1	Metacomprensión Lectora	21
2.2.2	Rendimiento Académico	38
2.3	Hipótesis	42
2.3.1	Hipótesis General	42
2.3.2	Hipótesis Específicas	42
2.4	Variables	42
2.4.1	Identificación de Variables de Estudio	42
2.4.2	Operacionalización de Variables	43
2.5	Definición de Término Básicos	46
Capítulo 3: Método		47
3.1	Alcance del Estudio	47
3.2	Diseño de la Investigación	47
3.3	Población de Estudio	48



3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	48
3.4.1 Técnica.....	48
3.4.2 Instrumentos	48
3.5 Validez y Confiabilidad de Instrumentos.....	51
3.6 Plan de Análisis de Datos.....	51
Capítulo 4: Resultados	53
4.1 Resultados Respecto a los Objetivos Específicos	53
4.1.1 Resultados de la Variable Metacompreñión Lectora	53
4.1.2 Resultados de la Variable Rendimiento Académico	64
4.1.3 Resultados del Cruce de las Dimensiones de las Variables Metacompreñión Lectora y Rendimiento Académico	77
4.2 Resultados Respecto al Objetivo General	105
Capítulo 5: Discusión.....	109
5.1 Descripción de los Hallazgos más Relevantes y Significativos.....	109
5.2 Limitaciones del Estudio.....	110
5.3 Comparación Crítica con la Literatura Existente	111
5.4 Implicancias del Estudio	115
Conclusiones	116
Recomendaciones	118
Referencias.....	119
Instrumento de recolección	128
Validación de Instrumento.....	131



Anexos	132
Matriz de Consistencia	132
Matriz de Instrumentos.....	134
Data de Trabajo	138



Índice de Tablas

Tabla 1 Alfa de Cronbach de la Prueba de Fiabilidad	51
Tabla 2 Frecuencia de Niveles de la Metacomprensión Lectora	53
Tabla 3 Frecuencia de la Dimensión Predicción y Verificación.....	55
Tabla 4 Frecuencia de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro	57
Tabla 5 Frecuencia de la Dimensión Establecimiento de Propósitos y Objetivos.....	58
Tabla 6 Frecuencia de la Dimensión Autopreguntas	60
Tabla 7 Frecuencia de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos	61
Tabla 8 Frecuencia de la Dimensión de Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas.....	63
Tabla 9 Frecuencia de la Variable Rendimiento Académico.....	64
Tabla 10 Frecuencia de la DIMENSIÓN Matemática Básica.....	66
Tabla 11 Frecuencia de la Dimensión Lenguaje y Comunicación	68
Tabla 12 Frecuencia de la Dimensión Constitución Política del Perú.....	69
Tabla 13 Frecuencia de la Dimensión Metodología del Estudio Universitario	71
Tabla 14 Frecuencia de la Dimensión Ética	72
Tabla 15 Frecuencia de la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial	74
Tabla 16 Frecuencia de la Dimensión Doctrina Contable	75
Tabla 17 Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Matemática Básica	77
Tabla 18 Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Lenguaje y Comunicación	78
Tabla 19 Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Constitución Política del Perú	78
Tabla 20 Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario	79



Tabla 21 Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Ética.....	80
Tabla 22 Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial	80
Tabla 23 Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Doctrina Contable	81
Tabla 24 Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Matemática Básica	82
Tabla 25 Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Lenguaje y Comunicación	82
Tabla 26 Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Constitución Política del Perú	83
Tabla 27 Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario	84
Tabla 28 Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Ética	84
Tabla 29 Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial	85
Tabla 30 Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Doctrina Contable	85
Tabla 31 Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Matemática Básica	86
Tabla 32 Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Lenguaje y Comunicación	87
Tabla 33 Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Constitución Política del Perú.....	87



Tabla 34 Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Metodología del Estudio Peruano	88
Tabla 35 Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Ética	89
Tabla 36 Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Redacción Empresarial	89
Tabla 37 Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Doctrina Contable	90
Tabla 38 Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Matemática Básica	91
Tabla 39 Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Lenguaje y Comunicación	91
Tabla 40 Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Constitución Política del Perú	92
Tabla 41 Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario	92
Tabla 42 Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Ética	93
Tabla 43 Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial	94
Tabla 44 Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Doctrina Contable	94
Tabla 45 Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Matemática Básica.....	95
Tabla 46 Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Lenguaje y Comunicación	96
Tabla 47 Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Constitución Política del Perú	96



Tabla 48 Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario	97
Tabla 49 Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Ética.....	97
Tabla 50 Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial	98
Tabla 51 Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Doctrina Contable	99
Tabla 52 Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Matemática Básica	99
Tabla 53 Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Lenguaje y Comunicación.....	100
Tabla 54 Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Constitución Política del Perú	101
Tabla 55 Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario	101
Tabla 56 Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Ética.....	102
Tabla 57 Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial	102
Tabla 58 Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Doctrina Contable.....	103
Tabla 59 Consolidado del Cruce de las Dimensiones de la Variable Metacomprensión Lectora y las Dimensiones de la Variable Rendimiento Académico	104
Tabla 60 Tabla Cruzada entre las Variables Metacomprensión Lectora y Rendimiento Académico	106



Tabla 61 Pruebas de Chi Cuadrado de las Variables Metacomprensión Lectora y Rendimiento Académico	107
Tabla 62 Cruce de las Variables Metacomprensión Lectora y Rendimiento Académico	107



Índice de Figuras

Figura 1 Distribución de la Variable Metacompreñión Lectora	54
Figura 2 Distribución de la Dimensión Predicción y Verificación	56
Figura 3 Distribución de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro	57
Figura 4 Distribución de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos	59
Figura 5 Distribución de la Dimensión Autopreguntas	60
Figura 6 Distribución de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos	62
Figura 7 Distribución de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas	63
Figura 8 Distribución de la Variable Rendimiento Académico	65
Figura 9 Distribución de la Dimensión Matemática Básica	67
Figura 10 Distribución de la Dimensión Lenguaje y Comunicación	68
Figura 11 Distribución de la Dimensión Constitución Política del Perú	70
Figura 12 Distribución de la Dimensión Metodología del Estudio Universitario	71
Figura 13 Distribución de la Dimensión Ética	73
Figura 14 Distribución de la Dimensión Documentación y Redacción	74
Figura 15 Distribución de la Dimensión Doctrina Contable	76



Capítulo 1: Introducción

1.1 Planteamiento del Problema

“Estas instituciones satisfacen la necesidad de cientos de miles de jóvenes por obtener un título universitario, pero ello no significa que colmen la necesidad de una educación de calidad” (Salas, 2017, p.31).

Es un hecho, en el Perú la oferta de formación superior es muy elevada; pero la educación que ofrece no siempre cumple con las necesidades de una formación de calidad; bajo esta premisa los jóvenes estudiantes de estas instituciones de formación universitaria, reciben una educación que raramente cumplen con las exigencias de un cada vez más competitivo mundo laboral y profesional; las competencias que requiere el mundo en la actualidad se hacen cada vez más precisas, exigentes y demandantes, por lo que la educación que se recibe usualmente no suele adaptarse al vertiginoso avance de la ciencia y calidad educativa, en la actualidad existen nuevas teorías y tendencias en educación que permiten a los estudiantes adaptarse de manera más apropiada a las exigencias antes descritas, una de ellas es la metacompreensión lectora.

En palabras de Mokhtari y Reichard (2002), la metacompreensión lectora es el conjunto de procesos de monitoreo de la actividad lectora, esto refiriéndose al conocimiento que se tiene acerca del proceso que se realiza en la lectura, mecanismos y herramientas que se usan para



llevar un adecuado control de la comprensión lectora, dando por determinado la idea de que comprensión lectora y metacompreensión lectora son dos definiciones y actividades distintas pero estrechamente relacionadas, habilidades que resultan ser deficientes en los estudiantes peruano tal y como lo demuestra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que lleva realizando de manera trianual la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés); la prueba más reciente fue realizada el 2018 y que arroja resultados más que preocupantes, tales como que el Perú en la prueba de comprensión de texto ocupa el puesto 65 de 78 países evaluados con 401 puntos; a nivel latinoamericano el Perú ocupa el antepenúltimo lugar sólo superando a Panamá que ocupa el puesto 72 con 377 puntos y República Dominicana que ocupa el puesto 77 con 342 puntos, a nivel de la región latinoamericana el país mejor ubicado fue Chile en el puesto 44 con 452 puntos; queda claro que aun cuando Chile es el país mejor ubicado de la región sus resultados no pueden ser llamados favorables, es por eso que se puede discernir que Latinoamérica en el panorama mundial es una región que no desarrolla e inculca las correctas competencias lectoras en sus jóvenes; esto puede ser es resultado del poco hábito lector que tienen los peruanos ya que en promedio leen 0.86 libros por año (La República, 2017), pero esto palidecería ante la pregunta ¿Serviría leer más, si no se puede controlar adecuadamente la actividad lectora?.

Bajo el contexto universitario es imprescindible saber leer correctamente, es decir, hacer uso permanente de la metacompreensión lectora, resulta lógico puesto que la lectura es fundamental para procesar y almacenar datos, esto se carga de mayor importancia en la educación superior ya que como es conocido el promedio de duración en la formación profesional es de cinco años; cinco años en los que se pasarán obteniendo información profesional principalmente de carácter científico, y que en casi la totalidad de casos serán por medio escrito, esta es razón más que suficiente para que los estudiantes universitarios tengan competencias lectoras adecuadamente desarrolladas, ya que de ser un caso contrario



representará una grave desventaja en el logro de objetivos formativos. “(el estudiante) cuando estudia, resume, reseña e interpreta, está aprendiendo, procesando conocimiento” (Aguirre et. al., 2014, p. 7).

Es por ello que el uso de la metacompreensión lectora está ligado a una adecuada educación en base a los objetivos formativos planteados por la educación superior o lo que es igual a su rendimiento académico, que en primera línea estaría delimitado por lo mostrado en los resultados académicos que los estudiantes ofrecen a medida que van avanzando en su formación.

Previamente se mencionó que las universidades del país no siempre satisfacen las demandas de calidad educativa, entonces, ¿cómo podríamos señalar si el rendimiento académico y por ende la metacompreensión lectora están vinculadas al éxito formativo de los nuevos profesionales?, la respuesta la presenta Puelles (2001, p. 10) quien señala que “(la educación es) la transmisión organizada del conocimiento, es un negocio descubierto por el mercado para satisfacer las necesidades de información que el individuo demanda para mejorar su productividad y obtener mayores ingresos futuros”; se entiende entonces que la educación actual resulta ser una inversión realizada en uno mismo, para lograr obtener la mayor productividad posible; esto reduce la responsabilidad de las instituciones educativas de meros actores formativos a ser facilitadores de la información, dándole a los estudiantes mayor responsabilidad en sus actividades de aprendizaje, generando un nuevo paradigma de educación que Collins (1998) entiende como cambiar una enseñanza con sus bases determinadas por la exposición además de la explicación a ser basada y enmarcada la indagación y por ende, por la construcción de conceptos.

Es importante señalar que la indagación y la construcción de la información y nuevos conocimientos son parte de las habilidades a la que presta atención la metacompreensión lectora, por lo que su uso resulta ser clave en el éxito formativo de las nuevas generaciones de los



profesionales y que esta a su vez se debe ver reflejado en los resultados obtenidos por el rendimiento académico; si bien es cierto el rendimiento académico representa una teoría de diversas aristas, pero que son cuantificables; usarlo como una herramienta que permite conocer a las instituciones educativas el verdadero nivel académico y de aprendizaje de los estudiantes, permitirá ayudar a las instituciones educativas superiores estudiar, analizar, crear y desarrollar nuevas estrategias educativas que orienten el seguimiento y desarrollo de las mismas, estas son la finalidad de tomar las decisiones más oportunas para desarrollar la calidad educativa (Vargas, 2007); entendemos por calidad en el contexto del término “calidad educativa” como el pleno, adecuado, suficiente y autogenerable alcance de los conocimientos e información de parte de los docentes hacia los estudiantes, para que estos puedan afrontar los retos académicos (Beltrán y La Serna, 2009), a esto se debe contrastar con una realidad que habla de la poca exigencia de algunos docentes en los estudiantes que genera malos hábitos en los estudiantes, malos hábitos como, estar satisfechos con la aprobación mínima para seguir con sus estudios universitarios, en lugar de la competencia por superación a medida que se adquieren nuevos conocimientos (Díaz y Hernández, 2010).

Bajo parámetros teóricos, el rendimiento académico es calculable mediante las puntuaciones obtenidas de las evaluaciones parciales y finales además de cualquier otra actividad que permita cuantificar el aprendizaje que van desarrollando los estudiantes, esto transferible a la idea de una adecuada calidad educativa, esta calidad educativa vista desde un punto multidimensional agrega complejidad al éxito y alcance de la misma (Sarrico et. al., 2010), haciendo de esta manera que a nivel local se observe pocos o nulos esfuerzos de parte de los estudiantes en lograr el éxito académico mediante aprendizajes significativos, centrándose más, en obtener la graduación universitaria con lo mínimo necesario; hecho que nace a raíz del poco compromiso del estudiante con las obligaciones que una formación superior exige, a decir, responsabilidad, excelencia pasión, civismo, identificación, vocación,



etc.; la falta de estas aptitudes se hacen visibles en los resultados obtenidos por los estudiantes que cursaron algunos ciclos de estudio superior (Arredondo, 2015), por lo que resulta necesario centrarse en los ingresantes, objetivo del estudio, para que una vez concientizados de esta realidad puedan modificar y desarrollar su comportamiento a la hora de generar nuevos conocimientos.

El investigador motivado por lo antes expuesto realizó una encuesta informal en la ciudad de Andahuaylas a jóvenes de edad universitaria en la que ninguno de los encuestados conocía acerca de la metacompreensión lectora y de sus beneficios sobre el rendimiento académico en su formación superior y el adecuado desempeño profesional.

De seguir con las tendencias actuales el nivel de la calidad educativa y la formación profesional de los usuarios de los centros universitarios irá paulatinamente en descenso puesto que si no llegasen a entender lo que leen y se centran en la mera memorización, no se lograrán los estándares de calidad que en la actualidad se requieren de los profesionales para que puedan no sólo ser competitivos laboralmente sino también que puedan colaborar en el crecimiento tecnológico, científico de la profesión que estudian, esto sólo puede traer consecuencias negativas en el nivel superior no sólo local, sino también nacional; esta en consecuencia, producirá un descenso en el rendimiento académico que trae consigo, todo lo expuesto generará que los estudiantes que ya ven precario su sistema educativo, vean en la frustración, desmotivación y más importante aún, la deserción, una salida concebible a la problemática de la baja calidad educativa y al poco conocimiento producido por una incompreensión de lo que leen.

Por lo expuesto párrafos anteriores, en la ciudad de Andahuaylas de no modificar lo presentado, la formación de nuevos profesionales seguirá sin modificar ninguna conducta y no podrá seguir el ritmo de la evolución educativa, por lo que en consecuencia los profesionales graduados de la ciudad no podrán cumplir con las expectativas que el mercado laboral exige



de sus miembros, generando de este modo profesionales poco preparados y que no puedan ser aptos para su desempeño profesional; incluso las empresas peruanas en el presente ya sufren de las dificultades de lograr identificar y contratar personal óptimo y capacitado para desempeñar cargos tanto de nivel medio como de nivel gerencial (Salas, 2017); esto resultará en un grave obstáculo para que los nuevos profesionales puedan dedicar sus conocimientos en la generación de conocimientos nuevos que permita el desarrollo académico, tecnológico y científico de la profesión, haciendo un freno importante en el avance de la ciencia tanto a nivel local, nacional e internacional, cosa que sólo ayudará a crear un retraso importante en la dinámica de la educación peruana, esta realidad sumada a los problemas coyunturales, sociopolíticos y administrativos, generarán no sólo un retraso en el desarrollo del país, también, un retroceso en el avance del mismo (Alarcón, 2013).

Para lograr evitar una realidad tan grave como la que se presenta primero se debe recalcar que la metacompreensión lectora no es una herramienta que permite decodificar las grafías que se tienen frente a uno, es una herramienta que permite entender el trasfondo de un texto o la intención real del mensaje que el autor desea transmitir, conocer los métodos adecuado de verificación de la información contenida en el texto, saber usar los diversos medios que permitan cimentar el conocimiento significativo dentro de cada lector, para ello se usan diversas estrategias para predecir, verificar, revisar a vuelo de pájaro, establecer propósitos y objetivos, realizarse auto preguntas, hacer uso de conocimiento previos, realizar resúmenes y aplicar estrategias definidas de lectura, a toda la enumeración anterior se le denomina como estrategias de metacompreensión lectora; y como tales, estas estrategias permiten controlar y adecuar apropiadamente el proceso de comprensión lectora con el objetivo de que se pueda comprender a cabalidad el texto leído (Wong y Matalinares, 2011).

Hacer o no uso de estas habilidades y estrategias con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora como ya se explicó con los resultados del Informe PISA, deberían verse



corroborados por el desempeño local de los estudiantes, puesto que muestran diversas dificultades no sólo a la hora de comprender algún texto, también esta deficiencia genera dificultades a la hora transmitir mensajes, además de reducir el vocabulario del estudiante de manera significativa, disminuye la capacidad de concentración, reduce la capacidad de exposición de ideas de manera consistente y sólida.

Logrando concientizar lo expuesto se logrará reducir las posibilidades de que el estudiante desempeñe sus actividades de aprendizaje de manera defectuosa y poco productiva y del mismo modo generaría mejoras a la hora de desempeñarse profesionalmente.

Se entiende que una mejora en las capacidades de uso de la metacompreensión lectora representan una mejora reflejada en los resultados del rendimiento académico obtenido, puesto que como se sustentó previamente si el estudiante tiene un adecuado uso de estrategias de metacompreensión lectora esta debe influir positivamente en sus calificaciones, es por tanto necesario determinar la relación que tienen estas dos definiciones a la hora de presentar una necesidad de potenciar la metacompreensión lectora para el beneficio del desarrollo académico.

Es preciso por ello, una vez establecida la importancia de lo planteado, las instituciones de formación profesional se preocupen en desarrollar estas competencias para poder desarrollar el conocimiento significativo, competencias, valores, pensamiento crítico entre otras, para el beneficio de la sociedad.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema General

- ¿Qué relación existe entre la metacompreensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I?



1.2.2 Problemas Específicos

- a. ¿Cuál es el nivel de metacompreensión lectora en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I?
- b. ¿Cuál es el rendimiento académico semestral de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I?
- c. ¿Qué relación existe entre las dimensiones de la metacompreensión lectora y las dimensiones del rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I?

1.3 Justificación del Problema

1.3.1 Conveniencia

La metacompreensión lectora representa una teoría poco conocida en el contexto local además de su relación directa con el rendimiento académico, el lograr determinar esta relación de las variables estudiadas, representa la generación de conocimiento nuevo y contextualizado a la ciudad y más en específico en los estudios superiores en la provincia de Andahuaylas, esta realidad no es tomada en cuenta ya sea por desconocimiento o resistencia a cambios de paradigmas educativos memorísticos tan arraigados que aleja a los estudiantes de concientizarse sobre la importancia de una adecuada actividad lectora y entender las deficiencias que presenta en las áreas estudiadas; esto permitirá plantear nuevas metas, estrategias, retos y planes de enseñanza adecuados y oportunos para desarrollar la competencia lectora de los estudiantes de educación superior dentro de la provincia y con esto lograr la formación de profesionales más competentes y preparados para la vida profesional del siglo XXI, este éxito resultará transferible al desempeño profesional y a la aplicación en el desarrollo



de nuevas investigaciones en las diversas instituciones de formación profesional de la provincia; a nivel institucional se espera que pueda ayudar a mejorar las metodologías de enseñanza en sus diversas escuelas profesionales con el objetivo global de mejorar el nivel de formación académica y la mejora en los nuevos profesionales graduados.

1.3.2 Relevancia Social

El dar un aporte al desarrollo de la sociedad en general es parte intrínseca de la formación profesional, todavía más cuando se habla de la formación educativa superior, es por ello que estudios locales que tomen en consideración en un tema poco investigado a nivel regional permitirá a las instituciones educativas superiores locales tomar conciencia en la formación de sus estudiantes, estos a su vez también darán conciencia al entorno cercano de todos los participantes del circuito formativo profesional de la Universidad Tecnológica de los Andes y en consecuencia expandirse a toda la provincia, generando actividades que permitan iniciar con actividades que permitan generar una cultura lectora desde tempranas edades, y de esta manera generar una sociedad más culta, formada, desarrollada y preparada ante los vertiginosos cambios que el mundo actual presenta en su dinámica; esto teniendo como punto de partida de la información a la Universidad Tecnológica de los Andes, con proyección a expandirse a toda institución de formación educativa y a las raíces de la sociedad andahuaylina.

1.3.3 Implicancias Prácticas

La problemática de la educación superior en Andahuaylas, viene en la mayoría de los casos por deficiencias en la manera de afrontar la formación profesional, la Universidad Tecnológica de los Andes como ente de formación profesional no escapa de la preocupante situación, el enfoque planteado en la presente investigación ofrece información que tiene como objetivo dar a conocer una realidad que rodea a los estudiantes que en la actualidad ingresaron a la escuela profesional de contabilidad, con el fin no sólo de tomar conciencia y acciones que



puedan mejorar y/o potenciar las competencias vistas en pro del desarrollo profesional de sus estudiantes y de la sociedad.

1.3.4 Valor Teórico

El estudio del uso de la metacomprensión lectora en los estudiantes de la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, permitirá un primer contacto del nivel de metacomprensión de los estudiantes al momento de ingresar a la mencionada casa de estudios, y en caso de obtener resultados negativos informará que de no tomar cartas en el asunto por solucionar la problemática esta acompañará al estudiante durante toda su formación profesional; por otro lado, dentro de la población local existe la idea de que las calificaciones obtenidas durante la formación profesional no llegan a ser relevantes, puesto que infieren y que no influye en el desempeño laboral una vez logrado el ansiado título profesional; sin entender que el desempeño académico y profesional está estrechamente ligado a su capacidad de aprendizaje significativo y crítico, está claro que estas son competencias que la ciencia moderna exige de sus profesionales; al relacionar ambas variables podemos determinar la influencia que tiene un adecuado uso de la metacomprensión lectora sobre el rendimiento académico.

1.3.5 Utilidad Metodológica

El uso adecuado de las estrategias de metacomprensión lectora, calculadas mediante el inventario de metacomprensión lectora de Schmitt (1990), y la revisión del rendimiento académico permitirá establecer mediante sus dimensiones estudiadas en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes 2019 – I, parámetros que permitan calcular la capacidad de comprensión y adquisición de conocimientos que tienen los estudiantes al ingresar a la etapa universitaria, con el fin de proporcionar información valiosa a la universidad que mediante las escuelas profesionales



representadas por los docentes podrán diseñar métodos, estrategias y sesiones de clases, que permitan acceder al aprendizaje significativo en sus estudiantes.

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General

Establecer la relación entre la metacompreensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a. Identificar el nivel de metacompreensión lectora en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.
- b. Identificar el rendimiento académico semestral de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.
- c. Establecer la relación entre las dimensiones de metacompreensión lectora y las dimensiones del rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.

1.5 Delimitación del Estudio

1.5.1 Delimitación Espacial

El presente trabajo de tesis tiene su delimitación espacial a los estudiantes ingresantes a la carrera de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes sub sede Andahuaylas, en el barrio del totoral, en el distrito de San Jerónimo, provincia de Andahuaylas, departamento de Apurímac.



1.5.2 Delimitación Temporal

El presente trabajo de investigación tiene su delimitación temporal en el semestre 2019-I comprendido entre los meses de abril a julio del año 2019.



Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Antecedentes del Estudio

2.1.1 Antecedentes Internacionales

- Heit (2011), en el trabajo que realizó titulado “Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura” en la Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, Departamento de Humanidades de la ciudad de Paraná – Argentina. Propuso el siguiente objetivo:

Se propuso identificar las estrategias metacognitivas mayormente utilizadas por los estudiantes, usando el método descriptivo – correlacional, de la cual obtuvo como resultado que:

“De los sujetos participantes en la muestra, 30 obtuvieron bajo rendimiento, 83 obtuvieron un rendimiento medio y 94 obtuvieron un alto rendimiento”, llegando a la conclusión que: “Los estudiantes que obtuvieron mayor puntaje en la utilización de estrategias metacognitivas en lectura, presentaron mayor eficacia en la asignatura “Lengua y Literatura””.

Este antecedente facilitó información valiosa para enriquecer la teoría propuesta en la presente investigación, las definiciones aportadas están estrechamente relacionados con el tema abordado, y los resultados obtenidos por Heit aportan



información que servirán para contrastar los resultados obtenido en el objetivo específico a) presentado en el presente documento, que es describir los niveles de metacompreensión lectora.

- Altamirano (2010) presentó la tesis de maestro titulado: “Estrategias de Metacompreensión lectora en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral para los estudiantes del nivel superior del Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” de la ciudad de Ambato, Período 2009-2010” en la Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Centro de estudios de posgrado de la ciudad de Ambato - Ecuador; cuyo objetivo es:

“Diagnosticar las diferentes estrategias de metacompreensión lectora que se adoptan para el proceso de enseñanza-aprendizaje”, usando el método cuali-cuantitativa, de la cual obtuvo como resultado que:

“...el 92% de los estudiantes no tiene un claro conocimiento de lo que son estrategias de comprensión lectora. Mientras que un equivalente al 8%, conoce lo que son y usan estrategias con el fin de mejorar su aprendizaje”, llegando a la conclusión que: “Los estudiantes de los cursos de nivel superior de Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” se ven preocupado al ver que sus conocimientos no son lo suficientemente sólidos y perdurables para hacer uso correcto de la expresión oral, el lenguaje y la comunicación en el aprendizaje significativo”, “Los estudiantes manifiestan un desinterés por la lectura y una marcada desmotivación, falta de concentración y reflexión que imposibilitan el desarrollo de la comunicación.”, “la escasa aplicación de métodos y técnicas activas que propicien el desarrollo de competencias en los educandos”.



Este antecedente facilitó información valiosa para enriquecer la teoría propuesta en la presente investigación, las definiciones aportadas están estrechamente relacionados con el tema abordado, y los resultados obtenidos por Altamirano aportan información que servirán para contrastar los resultados obtenido en el objetivo específico a) presentado en el presente documento, que es describir los niveles de metacompreensión lectora.

- Gonzáles (2003) presentó la tesis doctoral “Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria” en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Secundaria de la ciudad de Madrid - España; cuyo objetivo es:

“Establecer perfiles o grupos de rendimiento en función de una serie de variables que se consideran asociadas a él”, usando el método no experimental de carácter correlacional, de la cual obtuvo como resultado que: “...la media en las dos variables que miden rendimiento académico es bastante baja (3.78 y 8.53 respectivamente).”, llegando a la conclusión que:

“En definitiva, la conclusión fundamental que podemos extraer de este trabajo es que la mayoría de las variables que discriminan entre los alumnos de rendimiento bajo y el resto, a excepción de las relacionadas con las familias, están en manos de la educación. Todas ellas son susceptibles de modificación”.

Este antecedente ofrece información que permitió estructurar una base teórica sólida con respecto al rendimiento académico, y se tienen resultados que tras analizarse ofrecen información contrastable con el objetivo específico b) presentado en el presente documento, que es describir los niveles del rendimiento académico.



- Solano (2015) presentó la tesis doctoral “Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio” en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación II (OEDIP) de la ciudad de Madrid - España; cuyo objetivo es:

“Comprobar la relación existente entre las aptitudes mentales siguientes: razonamiento verbal, aptitud numérica, razonamiento abstracto, razonamiento mecánico, razonamiento espacial y el éxito académico”, usando el método longitudinal, de la cual obtuvo como resultado que:

“No hay una relación significativa entre las aptitudes mentales y el éxito o rendimiento académico entre los alumnos de 4° de Educación Secundaria Obligatoria”, llegando a la conclusión que: “Advertimos la existencia de educandos de Educación Secundaria Obligatoria con dificultades de aprendizaje y consecuentemente con un bajo rendimiento académico. Dicha realidad se puede suplir desde el desarrollo de ciertos factores de inteligencia que influyen en el potencial de aprendizaje del educando, haciéndole capaz de lograr la motivación y el éxito en las situaciones de aprendizaje”.

Solano en su trabajo de investigación otorga un antecedente que ofrece información que facilita la comprensión del tema abordado en el presente trabajo de investigación además de un aporte teórico que agrega solidez al marco teórico.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

- Jamanca y Ramírez (2016) presentó la tesis magistral “Comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería del Instituto Daniel Alcides Carrión. Lima 2016” en la Universidad César Vallejo, Escuela de postgrado de la ciudad de Lima - Perú; cuyo objetivo es:



“Determinar la relación entre la comprensión lectora de los estudiantes de enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado Daniel Alcides Carrión, con su rendimiento académico, en la asignatura Técnicas de Comunicación, desarrollada en el semestre 2016 - I”, usando el método no experimental correlacional, de la cual obtuvo como resultado que: “En base a las calificaciones obtenidas se distribuyeron a los estudiantes en niveles, como se aprecia en la Tabla 8. Así se observa que 12 de ellos que representan el 6.0%, alcanzaron un nivel deficiente, 125 de estos que son el 62.2% alcanzaron un nivel bajo; mientras que 45 de ellos y que representan el 22.4% logran ubicarse en el nivel medio, siendo sólo 19 estudiantes que son el 9.5% restante los que alcanzaron el nivel superior de rendimiento académico”, llegando a la conclusión que: “Los datos hallados permiten conocer que existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado Daniel Alcides Carrión, en la asignatura Técnicas de Comunicación, desarrollada en el semestre 2016 – I. Por tanto, se concluye en que la hipótesis planteada es aceptada”.

Este antecedente ofrece información que permitió estructurar una base teórica sólida con respecto a la relación que existe con la comprensión lectora y el rendimiento académico, y Jamanca y Ramírez ofrecen resultados similares a los obtenidos por el objetivo general del presente trabajo de investigación.

- Zárate (2019) presentó la tesis magistral “Autoeficiencia hacia la lectura, comprensión y rendimiento académico en estudiante de primer ingreso de una universidad privada de Lima” en la Universidad San Martín de Porres, Facultad de Ciencias de la comunicación, turismo y psicología, Sección de posgrado de la ciudad de Lima - Perú; cuyo objetivo es:



“Determinar la relación entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico en los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima”, usando el método descriptivo correlacional, de la cual obtuvo como resultado que:

“Respecto al rendimiento académico, se tomaron en cuenta los resultados obtenidos por los participantes en la evaluación parcial del curso remedial de redacción de comunicación escrita del semestre 2016 – I. Dicha evaluación se calificó de acuerdo con el sistema vigesimal. Como se observa en la tabla 7, los alumnos obtuvieron un calificativo promedio de 12.99 (d.e. = 2.94). la nota mínima obtenida fue 5 y la máxima, 20. Esto ubica al promedio empezando el nivel Logrado”, llegando a la conclusión que: “Respecto a la hipótesis general, se puede afirmar que existe una relación significativa positiva entre las tres variables planteadas: la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico. Ello implicaría que las dos primeras variables resultan significativas para comprender el rendimiento de los estudiantes universitarios”.

Este antecedente ofrece información que permitió comparar los resultados obtenido por Zárate y compararlos con los resultados obtenidos por el objetivo general del presente trabajo de investigación.

- Wong (2011) presentó la tesis magistral “Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios” en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Escuela de Post Grado de la ciudad de Lima - Perú; cuyo objetivo es:

“Conocer la relación entre las Estrategias de Metacompreensión Lectora y los estilos de aprendizaje, en un grupo de estudiantes universitarios que cursan el primer año de estudios en una Universidad Nacional y una Universidad Privada”, usando el



método ex post facto correlacional, de la cual obtuvo como resultado que: “Como se observa en la Tabla 3 y en la figura 3, los resultados de la prueba Ji cuadrado de homogeneidad, indican una diferencia estadísticamente significativa en todos los niveles de significación ($p < 0.000$) entre las frecuencias de estudiantes clasificados en cada uno de los niveles de posesión de estrategias de metacompreensión lectora. El nivel prevalente en el Bajo donde se ubican 535 alumnos (en otros términos 5 de cada 10) ingresantes a la universidad nacional y a la privada. Por otro lado, se destaca el ínfimo número de estudiantes en el nivel Alto de dichas estrategias: 18 o el 2.22% de 809 alumnos de la muestra”, llegando a la conclusión que: “La muestra investigada posee un nivel global bajo en el desarrollo de estrategias de metacompreensión lectora”.

Wong ofrece el trabajo que el investigador entiende como el más importante en el campo de la metacompreensión lectora en el país, su trabajo de investigación usado como antecedente sirvió para estructurar una base teórica sólida y completa con respecto a la variable metacompreensión lectora, y al usar el mismo instrumento de medición su comparación con los resultados obtenidos son objetivos, claros y directos, y que colaboran mucho en la estructuración de la discusión de resultados con respecto al objetivo específico a).

- Gil (2017) presentó la tesis magistral “Nivel de uso de las estrategias de Metacompreensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. “Estados Unidos” – Comas, 2015” en la Universidad Cesar Vallejo, Escuela de Posgrado de la ciudad de Lima - Perú; cuyo objetivo es:

“Conocer el nivel de uso de estrategias de Metacompreensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas”, usando el método hipotético deductivo, de la cual obtuvo como resultado que:



“Los resultados presentados en la tabla permiten afirmar que el 70% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo en lo que respecta a su percepción sobre el nivel de empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, el 29% que se ubica en el nivel medio y el 1% en un nivel alto”, llegando a la conclusión que: “Los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas no utilizan adecuadamente las estrategias de Metacomprensión lectora, con menor intensidad antes de la lectura, con mediana intensidad durante la lectura y de manera inadecuada después de la lectura.”.

Este antecedente ofrece información oportuna con respecto a los resultados obtenidos para el objetivo específico a); Gil entrega datos valiosos para la estructura de la discusión de resultados.

2.2 Bases Teóricas

El objetivo fundamental tanto del uso adecuado de la metacomprensión lectora y un alto rendimiento académico está en el aprendizaje y expansión del conocimiento, en otras palabras, una educación de calidad, esto entendido como un objeto de conocimiento articulado metódicamente a través de la experiencia destinada a la transformación del individuo y su sociedad con el paso de las generaciones, lo que hace del desarrollo del conocimiento y el avance del mismo una responsabilidad moral del ser humano como un ente social, por lo que la educación es la transmisión, acumulación y evolución de la cultura y conocimiento humano, mediante dimensiones teóricas que elaboran críticas y analizan conceptos que expliquen nuestra realidad y dimensiones experienciales que involucra la aplicación del conocimiento y sus respectivos resultados (Bárcena, 2013).

Una adecuada educación propicia el desarrollo de la sociedad mediante el desarrollo personal de sus miembros, por lo que es justo afirmar que una buena educación alza moralmente a aquellos que gozan de sus bondades, el sobresalir por sobre los demás miembros



de la sociedad mediante el desarrollo y explotación del potencial educativo, convierte a los individuos en lo que Nietzsche (1887) llamó el superhombre, en el que se otorga un valor añadido a la existencia humana de acuerdo al aporte que este puede ofrecer mediante sus logros personales; esto claro sin atentar con la individualidad de los miembros de la sociedad y que además ofrece soluciones claras a problemáticas observables, mediante teorías rigurosas adecuadas al presente, en lugar de teorías erróneas, sin rigor científico, confusas o inadecuadas (Bunge, 2004).

De lo antes mencionado, el estudio de la relación existente entre la metacompreensión lectora y el rendimiento académico, como un proceso que busca el desarrollo de la educación, viene justificado y aceptado por la filosofía moral y la epistemología en general; es, por tanto, una obligación de los educadores colaborar en el desarrollo de la misma para las siguientes generaciones tal y como lo expresa Bárcena (2013).

2.2.1 Metacompreensión Lectora

2.2.1.1 Metacompreensión Lectora

Para poder entender a la metacompreensión debemos entender el concepto de la cognición que es reconocida como la acción de conocer y el efecto de conocer, de esto se desprende que la cognición es la que lleva al individuo a conocer de determinado tema; el sufijo “meta” está relacionado con la capacidad de conocer, entender y controlar los procesos, medios y contenidos mentales propios del individuo y cómo este autorregula su proceso destinado al acto de aprender. Para lograrlo no es necesario ni tampoco importante que el lector conozca de la teoría metalectora, sino que se le da mayor importancia al cómo los lectores concientizan, interiorizan y aplican estos conocimientos en su actividad lectora, en palabras de Crespo y Ascorra (2003) esto hace la que la metacompreensión una actividad “netamente estratégica y variable”.



Peronard (2009) señala que, la metacomprensión son los procesos de corte cognitivo entendidos como el atender, comprender y crear recursos lingüísticos, de esto se desprende que estas ramificaciones de la cognición den origen a términos y definiciones tales como la metacomunicación, metacomprensión, meta atención o la metalingüística, entendido como el proceso consciente del uso de la lengua y su respectiva interiorización en el individuo.

Es por ello que, desprendiéndose de la definición presentada por Peronard (2009) y para tener un uso práctico en la presente investigación, se considerará como metacomprensión lectora a la metacognición de la lectura.

Años antes, Pinzas (2003) manifestó que la metacognición integra un grupo conocido como el “grupo de conceptos” estos entendidos como los procesos de ejecución o procesos para controlar, planificar la conciencia o incluso la reflexión y el uso de medios críticos internos; son estos los que controlan los procesos cognitivos; esto es complementario a lo presentado por Backer (1985) quien entiende a la metacomprensión lectora como el proceso que involucra los procesos de monitoreo y regulación y que estas a su vez dan origen a la construcción del significado de la lectura.

El entender a la metacomprensión como la capacidad que tienen los individuos para conocer y autorregular los recursos mentales que participan en la actividad lectora permitió a Mateos (2001) diferenciar dos aspectos igual de importantes para este proceso: el conocimiento y el control.

El aspecto del conocimiento se refiere a la información que posee el lector respecto a que es y debe ser la lectura, conocer las partes y variables que la afectan e integran; mientras que el control implica a la supervisión del proceso de la lectura; Mateos (2001) entiende que la metacomprensión en relación a los aspectos antes señalados coinciden con lo que Flavell (1985) señala de la metacognición, que tanto el conocimiento y el control se encuentran estrechamente relacionados y que por ello interactúan en todo el proceso del aprendizaje. Es



por eso que en base a lo que el lector conozca de la actividad en sí, influirá determinadamente en la supervisión que se le realice a la actividad lectora.

Peronard (2009) considera, que la conciencia es la encargada de realizar la tarea autónoma e independiente de la autorreflexión y la regulación, es por ello que existe un individualismo entre cada persona que realiza independientemente el proceso metacognitivo, en consecuencia los autorregula y evalúa el proceso, esto atribuye a la mente características de intencionalidad, autorreflexión y control esta idea es reforzada por lo expuesto por Pinzas (2003, citando a Baker y Anderson, 1981), que señala que el individuo usa su conocimiento personal acerca de su propia competencia lectora y los procesos de desarrollo con el proceso de mejora de la comprensión y por ende genera y lleva a cabo procesos propios a la cognición, autorregulación, monitoreo o dicho en otras palabras lleva a cabo la metacompreensión; con el uso de la metacompreensión lectora se evitarán las fallas de coherencia en la comprensión de textos puesto que se corregirá y esta a su vez generará un conocimiento significativo.

Reyes y Barrero (2004) coinciden indicando que “la metacognición interviene con carácter modificador en la conciencia sobre la propia conciencia” esta idea enfatiza la base fundamental del direccionamiento intencional del individuo sobre su propia conciencia; es decir, las destrezas y habilidades metacognicientes que el individuo va desarrollando durante su crecimiento personal y vital, es por ello que, no sólo podrá pensar, también modificará intencionalmente su realidad percible y alcance del propio intelecto.

Son los mismos Reyes y Barrero (2004), quienes señalan que la metacognición da un paso más allá de lo cognitivo, esto en base a lo mencionado en relación de la autoconsciencia y de la conducta estratégica, ya que permite al individuo poder identificar la predicción, planificación de tareas, la revisión de las demandas generadas por la actividad anterior, autoobservación de los medios usados y la autoobservación imparcial, estricta y crítica.



La metacomprensión lectora interioriza, analiza y profundiza en los diferentes niveles de la estructura misma del lenguaje, esto le otorga un orden, proceso y estrategia para poder entender y absorber todo el conocimiento presentado en el texto, esto debido a que un texto no es procesado en manera inmediata ya que el significado se construye poco a poco y de manera progresiva a través del proceso de unidades cada vez menores (Haberlandt y Graesser, 1985), este proceso requiere la participación de la memoria a largo plazo, del conocimiento sensorial, léxico y del entendimiento y creencias personales que se tiene de la realidad subjetiva y objetiva del individuo.

Crespo y Ascorra (2003) coinciden en las actividades presentadas anteriormente y consideran que se deben tomar en cuenta tres temas para el quehacer metacomprensivo: la tarea, las estrategias y el texto.

Con respecto a la tarea, Crespo y Ascorra (2003) señalan que esta no es homogénea; puesto que variará mucho en dependencia del objetivo que se persiga durante la actividad lectora, es por ello que separan a la actividad lectora en una lectura por entretenimiento y una lectura por estudio; es de esta última en la que se centra el presente trabajo de tesis puesto que para la lectura por estudio se identifica un mayor esfuerzo para cumplir con sus responsabilidades educativas entre las que se destacan, la memorización, la comprensión, la respuesta de preguntas y autopreguntas, etc.

Con respecto a las estrategias, Gagné (1991) señala que se refieren a aquellas acciones premeditadas de carácter cognitivo, consciente y deliberado, que se requieren para alcanzar un objetivo pactado previamente en una realidad concreta y determinada (en el control de la comprensión de un texto) entre las que se encuentran la planificación (previo a la lectura), durante la tarea (durante la lectura) y las remediales y de evaluación (después de la lectura).

Por último, con respecto al texto, se refiere a aquello que el lector conoce acerca del texto al que se enfrenta y el deseo que se tiene para cuando termine de completar la lectura;



este tema suele evolucionar conforme avanza la edad y formación académica, es así que evoluciona desde ver sólo un pequeño conjunto de letras hasta poder entender complicadas unidades enunciativas (Crespo y Peronard, 1999).

Con esto se concluye que el proceso metacomprendivo es más que un mero compilado de recuerdos y actos memorísticos, es una reflexión profunda de las operaciones mentales usadas en el proceso lector, su adecuado control de confirmación y una verificación de la información, que terminan almacenándose en la memoria de largo plazo para poder ser usada por el individuo cuando lo requiera.

2.2.1.2 Importancia de la Metacompreensión Lectora

Según Baker (1985) la metacompreensión lectora incluye procesos de monitoreo y regulación pedagógico que permiten al lector dar un significado adecuado a la lectura enfrentada; al realizarse el monitoreo se pueden detectar aquellas inconsistencias que surgen entre el contenido de la lectura y los conocimientos que el lector tiene previamente; de estos hallazgos un adecuado monitoreo permite diseñar procesos de control que permiten solucionar aquellas inconsistencias detectadas mediante el uso de las estrategias definidas o diseñadas por el lector, estas estrategias pueden ser la relectura o la búsqueda del significado de aquellas palabras que resultan desconocidas para el lector al momento de realizar la lectura (Graesser, McMahan y Johnson, 1994), por supuesto la idoneidad de los resultados que se buscan para la comprensión y el posterior aprendizaje significativo en el individuo estará ligado a la calidad del monitoreo y respectivas estrategias usadas para el control de la lectura.

Resulta obvio, si un lector no puede detectar las inconsistencias entre el contenido de la lectura y sus conocimientos previos, entonces su aprendizaje presentará errores respecto a la coherencia del mismo; si se observan inconsistencias o fallas, pero las estrategias de control aplicadas no son las adecuadas estos errores en la coherencia no desaparecerán.



Por ende, la comprensión y aprendizaje serán coherentes cuando estas inconsistencias no sólo sean detectadas, también deberán ser corregidas de manera adecuada; es ahí donde radica la importancia de la metacompreensión lectora, el proceso que permite detectar las inconsistencias y diseñar los mejores estrategias de control para que la comprensión sea la adecuada, además de lograr establecer cuando sus objetivos fueron logrados, ya que no saber identificar que la comprensión es la idónea, puede llevar al lector a seguir intentando comprender algo que ya se logró entender, lo que a la postre terminaría siendo contraproducente (Irrazabal, 2007).

Según Alvarado (2003), los procesos metacognitivos desempeñan un rol imprescindible para lograr una adecuada comprensión del texto y su posterior memorización. Los procesos involucrados crean la oportunidad de permitir al lector poder entender la lectura y adecuarse al ritmo, complejidad y contextualización de la lectura, ya que estos procesos cognitivos dan al lector la capacidad de poder investigar, mejorar su comprensión y realizar adecuadas autoevaluaciones del texto.

Esos procesos metacognitivos en el contexto educativo superior del individuo, permiten reflexionar del qué, cómo, por qué y para qué en la búsqueda del aprender, esto con el objetivo de mejorar el aprendizaje y desempeño estudiantil. Por ende, el poder desarrollar estrategias con el uso de facultades metacognitivas facilita en sobremanera a la metacompreensión de la información presentada en el entorno educativo superior y estas representan vital importancia para el éxito académico.

Peronard (2009) señala que la importancia de la estimulación metacognitiva radica en verlo como un proceso pedagógico para el aprendizaje significativo en los estudiantes, en otras palabras, los individuos deberán reflexionar sobre aquellos procesos que involucren aspectos cognitivos, además de desarrollar su autorregulación y aprender a aprender, por lo que se debe ser consciente si las estrategias de aprendizaje son las más ideales para el conocimiento que se



busca obtener. Esto claro está, debe estar conjugado con un trabajo conjunto y constante supervisión de los educadores quienes son los encargados de guiar este proceso.

Pinzás (2003) marca diferencias entre el conocimiento metacognitivo y la experiencia metacognitiva, indicando que el conocimiento metacognitivo es aquello que ya se conoce de ante mano acerca del tema más conocido como los conocimientos previos, mientras que la experiencia metacognitiva viene a ser ya el ejercicio metacognitivo en sí, es decir, las actividades que se utilizan durante las tareas de aprendizaje; la experiencia metacognitiva es acumulativa y se gana poco a poco en relación a cómo se emplee los conocimientos metacognitivos; es por eso que se vuelve imprescindible que los docentes sean conscientes de las características y alcances cognitivos y metacognitivos de sus estudiantes, puesto que con la delimitación adecuada del perfil de los estudiantes, el ritmo de estudio así como los procesos reguladores orientadores y desarrollo de su aprendizaje significativo.

También manifiesta que para poder lograr actividad lectora ideales que permitan entender a plenitud lo que leen deben ser obligatoriamente conscientes de su metacognición, además de señalar la importancia de la metacognición, no solo para la lectura, también lo es para otras áreas académicas educativas que sean desarrolladas en las sesiones de estudio como los números, los experimentos naturales, la redacción y demás actividades académicas o no académicas requeridas en el desarrollo del estudiante.

2.3.1.3 Procesos de Regulación de la Metacompreensión Lectora

Puente, Jiménez y Alvarado (2009) presentan tres procesos fundamentales en los que se regulan los procesos metacognitivos:

Planificar, entendida como la coordinación de las estrategias previamente definidas y dirigidas hacia el logro de objetivo trazados y el adecuado control de todos los avances que se hayan realizados para comprender adecuadamente un texto. Esto se refiere a una adecuada



selección de estrategias, recursos y condiciones apropiadas que permitan desarrollar satisfactoriamente la lectura desde el inicio de la misma.

Supervisión de la lectura, entendida como el proceso que tiene por objetivo realizar un estricto seguimiento y tiene en cuenta como el individuo controla las estrategias tomadas en función a los propósitos y objetivos de la lectura; requiere de identificar el contenido principal del texto, hacer uso de los conocimientos previos, relacionar las nuevas ideas que la lectura presenta con los conocimientos ya presentes en el lector y otros conocimientos que se revisan en conjunto; debe detectar, observar y corregir fallos, esto permitirá una correcta toma de decisiones que permitirán solucionar errores en la información y demás tipos de problemas que se presenten durante la lectura. Las estrategias aplicables pueden ser diversas y heterogéneas durante la supervisión de la lectura.

Evaluar, como es obvio, es necesario evaluar y considerar si el producto que se obtiene después de una actividad es el apropiado para los objetivos trazados previo a la lectura, en este caso, evaluar si se logra la comprensión de una lectura una vez terminada, si las estrategias fueron las adecuadas y los hechos que sucedieron durante la lectura.

Pinzas (2012) separa los procesos metacognitivos en dos grupos, los básicos y los superiores, entre los básicos podemos señalar: la clasificación, calificación, el establecimiento de relaciones de diversas ideas y transformar el conocimiento en base a lo que se requiera; mientras que entre los superiores tenemos: la capacidad de solución de problemas, aplicar decisiones adecuadas, y el desarrollo y potencialización del pensamiento creativo y crítico. Estos procesos están estrechamente relacionados con los procesos metacognitivos; para dar mayor claridad al respecto, se puede decir que funciona de la siguiente manera: cuando el individuo recibe una tarea por realizar, primero activa tanto sus procesos superiores como los básicos en respuesta a la dificultad de la tarea realizada, una vez hecho esto el individuo activa sus procesos metacognitivos para planificarse, desarrollar y evaluar los procedimientos a



realizar para llevar a cabo satisfactoriamente la tarea, y así satisfacer adecuadamente los objetivos y metas trazadas antes de realizar dicha tarea; es decir que, cuando se instruye a leer con el objetivo de comprender, la relación metacognición – procesos superiores, se activan.

2.2.1.4 Dimensiones de la Metacompreensión Lectora

Maribeth Schmitt (1990), presenta el inventario de metacompreensión lectora, este inventario es usado por la presente investigación para cuantificar el nivel de metacompreensión lectora de la muestra seleccionada, la cual está dirigida a determinar los niveles de los entrevistados; dividiendo, además, las estrategias de metacompreensión usadas durante el proceso de la lectura, las estrategias que usa están separadas en seis clasificaciones cada una con un aporte durante el proceso de metacompreensión (Wong y Matalinares; 2011), estas estrategias son:

- **Predicción y verificación**, la habilidad de predecir el contenido de una lectura desarrolla la comprensión activa del mismo además de otorgar un horizonte al texto. Verificar la información contenida en el texto y evaluar las predicciones (generando nuevas de ser necesario) constituyen la manera de construir naturalmente adecuados procesos de lectura (Schmitt, 2003), esto quiere decir que la predicción y verificación está destinado al control pre y post lectura, la predicción está dirigida a generar ideas previas a la lectura usando el conocimiento adquirido con anterioridad con la intención de predecir el tema a tratar, las ideas transmitidas, la intención del autor y los objetivos que motivaron la escritura de dicho texto; mientras que la verificación es usada después de la lectura que consiste en constatar como real la información obtenida, con el fin de pasar el conocimiento a la información de largo plazo dentro de la memoria del lector, esto con el objetivo de diferenciar la información real y útil con la información falsa o inexacta, generando así conocimiento significativo en el lector.



- **Revisión a vuelo de pájaro**, una revisión previa de la lectura agiliza el desarrollo de una adecuada comprensión puesto que permite al lector generar una idea superficial del tema a tratar y que le permite obtener información que mejorará la calidad de sus predicciones (Schmitt, 2003), esto significa que esta es una estrategia usada como una lectura veloz sin ningún afán de obtener información relevante, más si no, usada como un contacto previo del individuo con el texto, a fin de que el individuo pueda formar una idea del contenido general del texto, el tiempo que se usará para terminar el texto y diseñar la mejor estrategia para afrontar la lectura de manera óptima.
- **Establecimiento de propósitos y objetivos**, permite al lector activar adecuadamente las estrategias de lectura a usar (Schmitt, 2003), por lo que esta estrategia como se le denomina busca establecer propósitos con el fin de dar una motivación para realizar la lectura, mientras que los objetivos buscan diseñar las metas trazadas al realizar la lectura con el fin de satisfacer las necesidades del lector que inciden en la práctica de la lectura.
- **Autopreguntas**, que permitirá al lector comprender activamente ofreciendo un propósito a la lectura (Schmitt, 2003), con el fin de comprobar los nuevos conocimientos adquiridos a través de la práctica lectora, esto para confirmar si la lectura realizada si generó algún producto en la memoria del lector.
- **Uso de conocimientos previos**, que permitan al lector comparar los conocimientos que se poseen y los nuevos para facilitar la comprensión y de esta manera detectar inconsistencias en aprendizajes previos y verificar la calidad de la información obtenida (Schmitt, 2003), esta estrategia presenta el uso de los conocimientos almacenados previamente por el lector y la influencia directa que esta tendrá en la lectura realizada con el fin de confirmar si los conocimientos previos a la lectura son compatibles con la misma, esto para poder verificar si los conocimientos previos eran adecuados o la



información presentada en el texto era correcta, inexacta o directamente falsa. Cuando la lectura realizada presenta información correcta y es contradictoria con los conocimientos previos, estos últimos son remplazados por la nueva información para la generación de un conocimiento significativo.

- **Resumen y aplicación de estrategias definidas**, condensar la información de manera sucinta y breve aportará al lector una herramienta para monitorear la comprensión de la lectura además que facilitará el proceso de la relectura en caso de ser necesario (Schmitt, 2003), usar esta estrategia permitirá la elaboración de resúmenes o de otras técnicas que permitan tener el conocimiento fresco dentro de la mente del lector, para así poder ubicar la información obtenida del texto en la memoria conocida como la memoria a largo plazo.

Schmitt divide este proceso en tres momentos o secciones, lo que en otras palabras toma en evaluación (Wong y Matalinares; 2011); estos basados en el momento preciso en el que se activas las estrategias de metacompreensión lectora las cuales son:

En primera instancia realiza la medición de las estrategias de medición, además de la generación de predicciones mediante el uso de los conocimientos previos del individuo, la revisión a vuelo de pájaro, y toda aquella que permita generar objetivos que justifiquen la realización de la lectura. En este momento al no haberse empezado la lectura, resulta imperante planificar la lectura y determinar las estrategias que darán el soporte a su realización.

Para el segundo momento enmarcado por la realización de la lectura las estrategias que deben medirse son las de verificación de la información recibida, además de ir formulándose las autopreguntas necesarias, es aquí donde los conocimientos previos entran en mayor participación pues resultarán confirmadas, rechazadas o puestas en duda para su posterior verificación, para ello también se necesitará de la realización de resúmenes y la aplicación de las estrategias y medidas definidas usadas previas a la lectura. Ya que la lectura se encuentra



en proceso en este segundo momento resulta importante supervisar la comprensión del mensaje recibido y realizar los ajustes pertinentes de ser necesario.

Para terminar, durante el tercer momento, las estrategias usadas tienen interés en evaluar si las predicciones realizadas previas a la lectura fueron las adecuadas, verificar si los objetivos establecidos fueron cumplidos, confirmar si los conocimientos previos fueron adecuados para la información recibida y evaluar si estos deben ser reemplazados por el nuevo conocimiento o por el contrario confirman su veracidad en frente de la lectura recibida.

Wong y Matalinares (2011) señalan que, estas estrategias pertenecen al área metacognitivas de la lectura, pues estas permiten concientizar al lector de los procesos cognitivos que se activan antes, durante y después de la lectura. Esto asegura una adecuada retroalimentación y confirmación de la idoneidad del proceso y las modificaciones que debe de realizarse en pro de la correcta comprensión de la lectura; añaden además que, tradicionalmente el énfasis de la lectura se centraba en los procesos realizados después de las lecturas, pero que, a la luz de la evidencia metacognitiva, se determina que el control adecuado de estas tres instancias de la lectura, permitirán definitivamente, la eficiente comprensión.

2.2.1.5 Metacognición.

Flavell (1970) menciona que la metacognición son los conjuntos individuales y únicos que poseen las personas en relación a sus procesos cognitivos propios, está bifurcada en dos vertientes, la primera en relación a la información que el individuo posee acerca de los procesos que se involucran en la cognición y la segunda acerca del como este individuo controla y regula estos procesos cognitivos.

Por otro lado, Pinzas (2006) la representa como procesos mentales que guían el desarrollo de una actividad o tarea, esto con el objetivo de llevarla a cabo de una manera inteligente, comprendiendo el proceso y llevando un control adecuado de las estrategias tomadas.



Por ende, la metacognición en la lectura es la habilidad del lector de poder guiar su pensamiento acerca de la lectura, es decir, reemplaza aquellas acepciones que considera erróneas o irrelevantes por conocimiento significativo facilitando el proceso de comprensión, además de hacerlo más rápida y eficiente.

Esta metacognición en la lectura facilita al lector su tarea de la búsqueda de un sentido a la lectura y alertar cuando se pierda la atención en el texto; además, permite al lector enterarse cuando no entiende el texto, de esta manera pueda detenerse y llevar a cabo alguna estrategia que permita remediar esa falta de comprensión, de esa manera retomar su lectura con fluidez y libre del riesgo a caer en equívocos de entendimiento.

Añade Flavell (1993), que se involucran hasta tres variables que están presentes en el desarrollo del conocimiento del control cognitivo.

Variables personales, estas están relacionadas con el dominio y entendimiento de las limitaciones cognitivas propias además del potencial de las capacidades personales, es decir, una persona sabe de sus habilidades para resolver problemas matemáticos y no para comprender textos.

Variables de tareas, estas están relacionadas con el dominio que tenga con respecto a la tarea realizadas, el conocer sus características, además de aquellas dificultades que puedan presentarse al desarrollar la tarea; este conocimiento permite al individuo poder planificar y distribuir su tiempo de la manera más eficaz posible, por ejemplo, una lectura de temática compleja e inexplorada requiere más tiempo y esfuerzo que una lectura sencilla y conocida.

Estrategias, relacionadas con la adecuada toma de decisiones mediante el conocimiento de aquellas virtudes y desventajas que cada procedimiento ofrece para lograr una determinada tarea, por ejemplo, no es lo mismo realizar una lectura con el fin de informarse superficialmente a realizar la misma lectura para conocer a profundidad el tema.



2.2.1.6 La Lectura.

Existen varias teorías y definiciones para la lectura, según Cassany (2009) el pensamiento dominante por sobre la actividad lectora su enseñanza y aprendizaje ha sido manejado hasta hoy con concepciones descontextualizadas. Las concepciones a las que Cassany hace mención, necesitan el tener en claridad la conceptualización de qué es la decodificación, además, de todo el procedimiento realizado internamente o aquellas habilidades cognitivas entrecruzadas para tener un entendimiento inicial de la lectura.

La lectura es la actividad en la que el lector ofrece un sentido a lo leído, mediante un deseo de conocer, el ansia de ingresar en el significado de las cosas (Sáez, 1951).

Gómez & Zalba (2003) entienden que la lectura no representa una actividad enlazada al lenguaje ni tampoco abarca la competencia lingüística, la cual hace referencia al uso del lenguaje oral, mas no al escrito; esto evidenciado en la existencia de civilizaciones sin escritura y por ende sin cultura lectora.

Ante la interrogante ¿Qué es leer?; Gómez y Zalba (2003) indican que leer es la mera interacción de un sujeto con el texto mediante la relación gráfico-verbal, para elaborar una imagen mental de su significado con el fin de interpretar lo leído; por otro lado, Cassany (2006) indica que la concepción original de oralizar una grafía, lleva a considerar el acto de leer como un proceso mecánico, dando paso al peligro de dejar en segundo plano la comprensión lectora.

Solé (1995) presenta a la lectura como una actividad cognitiva de gran complejidad, esta requiere de estrategias como la de establecer objetivos de lectura, también ofrecer predicciones que puedan ser verificables, controlar la lectura, toma de decisiones de acuerdo a la complejidad de la lectura para su comprensión, y saber diferenciar la importancia de la información de segundo plano. Para que este proceso sea llevado a cabo adecuadamente requiere lo que Solé llama implicancia activa y afectiva del lector. Leer no es una actividad



mecánica, realiza todo un proceso y requiere de disponibilidad tanto espacial como temporal para llegar a tener una comprensión plena.

En el presente, está establecido el paradigma que indica que la verdadera importancia de leer es comprender. Para esto es necesario que el lector sepa usar las estrategias necesarias para poder llegar a la comprensión, todas estas capacidades y destrezas que permiten la adecuada comprensión permiten el logro llamado alfabetización funcional; en caso contrario se origina el analfabetismo funcional en este caso presentado por la falta de oralización y comunicación de lo comprendido en el texto leído; por lo tanto el objetivo del lector es construir un discurso en base a los componentes que le brindan la concretización del texto, entendiendo y presentando aquello que se lee.

2.2.1.7 Habilidades Implicadas en la Lectura.

Un lector requiere acceder a la comprensión y traslación entre un fonema y un grafema para poder aprender a descifrar en contenido de una palabra, además de establecer su relación con la fuente auditiva que esta produce, seguidamente, combinará todos los medios usados para llegar a la comprensión del mensaje escrito.

Puente (1991) indica que un niño lee cuando comprende los signos de una palabra y su correspondiente significado, es por esta razón que la lectura no sólo se entiende como dar voz a una palabra, sino también a comprender su significado. Por tanto, comprender no sólo significa formar palabras si no conocer y entender su significado, aplicándole a las mismas las experiencias del lector y su realidad.

2.2.1.8 Factores que Intervienen en la Lectura.

Para Cairney (2002), la lectura tiene un proceso en el que participan componentes entre otros: la responsabilidad del individuo que realiza la lectura, lo que se sabe de la lectura realizada, el impacto que este tiene sobre la realidad del lector y la influencia que esta tiene en



el logro de los objetivos del individuo a la hora de extraer un significado. Los factores que intervienen son:

Desde la perspectiva del individuo, Cairney (2002) señala que la responsabilidad del individuo se bifurca en dos puntos críticos: el primero que sólo receptiona la información sin aportes a la correcta comprensión y el segundo en el que el individuo participa constantemente en la construcción del mensaje presentado en el texto; en otras palabras, hace participe de la actividad lectora a sus experiencias y saberes previos, dominio de la lengua y su gramática de la lengua en la que se realiza la lectura, estos ejercen una influencia en la construcción del significado que se va construyendo a partir del texto.

Esto quiere decir que a pesar de leer el mismo texto, las características individuales, cultura y perspectivas entre diferentes lectores harán que se construyan significados diferentes; además de que, el mismo lector evoluciona con el tiempo, hará que el significado construido a partir de la lectura varíe de acuerdo a sus circunstancias.

Desde la perspectiva de la lectura, Cairney (2002) señala, que las lecturas no tienen una comprensión absoluta, y que carecen del mismo sin la participación activa del lector, esto es debido a que el significado aparece en la mente del lector y al ser individual es muy poco probable que coincida con el mensaje que el autor quiera transmitir; por lo tanto, el lector, el texto y el contexto influye siempre en el significado que resulta ser subjetivo en cada caso.

Además, se hace mención del hecho que el rol del texto en la influencia que la forma (entendido como el género de la lectura) del texto tiene sobre el significado. Un lector no podrá entender del mismo modo un texto que pretende argumentar un punto de vista que uno que pretenda describir un fenómeno; esta diversidad produce diversos tipos de reacciones en el lector.

Esto se consolida con la idea de que el lector interpreta, entiende y comprende un texto en base a sus predicciones, conocimientos previos, la verificación y las estrategias de lectura



que use, esto enmarcado en los objetivos trazados por el lector; esto tiene una vital importancia puesto que permite orientar la lectura a un modo más preciso y crítico, por ende, más eficaz.

2.2.1.9 Comprensión Lectora.

El proceso de la construcción de una idea general del texto es conocido como la comprensión lectora realizado mediante diversas estrategias que permiten la interacción de las capacidades y competencias del lector y la lectura con sus respectivas propiedades, esto claro, ubicado dentro de una determinada realidad. De ahí es que surge la importancia de la comprensión lectora se explica en las diversas definiciones presentadas por diversos autores.

Tapia (2003) entiende a la comprensión lectora como un proceso que tiene un carácter dinamista que involucra actividades que requieren medios cognitivos tales como identificar y codificar palabras para que sean relacionadas con conceptualizaciones previamente memorizadas, generar ideas que lleguen a influir en el conocimiento del individuo, relacionar y unificar aquel mensaje de la lectura con los conocimientos cognitivos previos, para poder inferir, además de valorar y generarle una evaluación crítica.

La comprensión lectora que es una actividad que construye significados complejos que requiere de una estrategia definida, esta actividad requiere una interacción entre el individuo y la lectura, enmarcado en una realidad generada durante la lectura (Canduelas y Obregón, 2004).

Valles (1988) usando un enfoque más cercano a lo cognitivo señala que la comprensión lectora es el resultado de una actividad que concluye al producir un producto y que requiere de un proceso. El producto se refiere a los resultados de la actividad presentada entre el individuo y la lectura; y proceso porque presentan operaciones mentales necesarias para procesar la información recibida de manera visual; esta última va de acuerdo a lo presentado por Pinzas (2006) que señala que la comprensión lectora es la actividad que le da sentido a una lectura, mediante una actividad de índole cognitiva.



Klingler y Vadillo (1997), si bien es cierto también la entienden como un proceso que requiere de capacidades cognitivas, presentan un alcance académico al relacionar este proceso con el saber comprender el mensaje de las palabras y el razonamiento verbal, también señalan que aquellos que presenten altos niveles de comprensión lectora obligatoriamente alcanzó un alto nivel de dominio cognitivo inferencial que le permita dar valor, emitir juicios de valor, establecer similitudes entre diversas lecturas, resumir textos y poder evaluarlos adecuadamente.

Finalmente, Cassany (2006) explora a profundidad las consideraciones anteriores y presenta un alcance más sobre la comprensión lectora que presenta una concepción social y por ende cultural de la lectura, esta concepción surge de la premisa de que el significado de las palabras y lo que se sabe de ellas parte de la génesis de la sociedad de la que surge el texto; por ende, es la sociedad la más importante potenciadora de la capacidad de poder inferir sobre el texto de parte de los lectores. Es así que lo expuesto en los textos reflejan las opiniones y percepciones del mundo, percepciones que el individuo está en la obligación de entender para la comprensión del mensaje presentado en la lectura. Es por eso que el autor, su discurso y el lector son componentes interrelacionados en base al contexto social en los que se concibe y se recibe el texto. Por lo expuesto, la lectura no sólo es comprender el texto, más sino, que esta comprensión se realice en medio de un ambiente sociocultural que requiere que el lector presente una actitud crítica para poder llegar a su comprensión, y siguiente este carácter, se ensalza la capacidad de la lectura de transformar la realidad siendo esta una útil herramienta que permita generar una crítica de la sociedad.

2.2.2 Rendimiento Académico

El rendimiento académico como tal es un tema que es estudiado desde una amplia gama y muy variados puntos de vista, perspectivas, realidades y niveles, con el objeto de explicar con la mayor precisión posible la influencia de diversas condiciones en el aprendizaje



significativo, esto con el fin de conocer y replantear procesos y paradigmas de la educación para lograr un mejor desempeño e impacto en el aprendizaje (La Serna, 2011); esto solo añade complejidad a la hora de conceptualizar el rendimiento académico, que es también llamado aptitud escolar, rendimiento escolar o desempeño académico; que al fin de cuentas cae en cuestiones semánticas ya entendidas como sinónimos (Lamas. 2015), a lo que finaliza determinando que en poblaciones universitarias debe ser denominado como rendimiento académico y rendimiento escolar en las poblaciones de educación básica, regular y alternativa.

Tourón (1984) expone que el rendimiento académico en la educación resulta del producto de la interrelación entre el educador y el estudiante, con el fin de evidenciar el aprendizaje. Esto deja en claro que el rendimiento académico es resultado producido intencionalmente por el docente, como representante de la sociedad educativa. Si bien es cierto esta es la premisa general del rendimiento académico, no todo aprendizaje es producto de la intervención del educador, porque también se toma en cuenta las condiciones que reúne el estudiante y los factores que rodean su realidad.

Concuenda Navarro (2003) agregando una equivalencia a la definición de rendimiento académico términos como aptitud académica, resultados escolares, desempeño académico, resultado académicos, etc., todo esto siendo el producto de factores con estrecha relación entre sí: La motivación escolar, el autocontrol del alumno y sus habilidades sociales, además de tomar en cuenta la influencia de sus iguales ya sea durante las sesiones de clase como fuera, el contexto educativo y la organización en el aula.

El rendimiento académico es la capacidad de medir e indicadores surgidos de la actividad formativa que presenta en términos estimativos, el aprendizaje logrado como resultado de la instrucción y formación recibida (Pizarro, 1985).

Para Rodríguez, Fita y Torrado (2004), resulta muy importante crear instrumentos que puedan medir el éxito académico o el fracaso académico de los estudiantes además de



enmarcarlo en un contexto educativo. Por tanto, el rendimiento académico se considera como una serie de ratios o medidas específicas logrados por un individuo en un marco académico formativo, esto como un resultado del proceso de formación realizado en una en una institución de educación superior determinada en base a los objetivos institucionales trazados; es decir que el rendimiento académico requiere para ser exitoso un logro de objetivos trazados por la institución educativa además de las correspondientes metas esperadas por el estudiante, para cada asignatura y esta debe ser expresada en calificaciones (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Tal es así que Garbanzo (2007) entiende que esta multidimensionalidad del rendimiento académico actúa en el estudiante y le hace producir en él, este rendimiento dentro del contexto formal educativo, para esto asignándole un valor cuantitativo a los logros realizados por el estudiante.

Es por esto que asignamos al rendimiento académico el propósito de lograr satisfacer una meta u objetivo, es decir, un aprendizaje; esto mediante del uso de instrumentos determinados en una estructura académica con el uso de elementos cognitivos.

Por ende, el rendimiento académico es el producto de una serie de actividades y procesos de enseñanza que se cuantifica mediante instrumentos que determinan los resultados obtenidos por un estudiante en un periodo de tiempo. A pesar de que el rendimiento académico debe enmarcarse como un resultado de la interacción educador-estudiante, no se debe dejar de lado que el desempeño de los estudiantes converge en diversos y diferentes factores.

En conclusión, para Garbanzo (2007) el poder definir el rendimiento académico se requiere revisar y remitir a los factores presentados, aclarando que el criterio cuantitativo es el más recurrente en investigaciones empíricas; esto puesto que, son los resultados expresados en notas de rendimiento los que cuantifican los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Un análisis cuantitativo será el usado en el presente estudio, esto reforzado en los métodos de evaluación que usa la Universidad Tecnológica de los Andes en la cual se realiza la presente investigación en la que, su Reglamento Académico General, artículo 100 señala:

El sistema de calificación es único para todas las Asignaturas y Comprende la escala vigesimal de (00 a 20). La nota mínima aprobatoria es de once (11). La fracción igual o mayor a 0.5 es redondeado al entero inmediato superior sólo en el promedio Final y no en los parciales. (UTEA, 2019, p.27)

Para calificar el promedio ponderado semestral el Reglamento Académico General, artículo 101 indica:

El promedio ponderado semestral es el resultado de multiplicar la nota final obtenida por el estudiante en cada asignatura, por el número de créditos de la misma, sumar estos resultados correspondientes a todas las asignaturas y luego dividirlos por el total de créditos cursados en el semestre. (UTEA, 2019, p.27)

2.2.2.1 Dimensiones del Rendimiento Académico.

Las dimensiones de la variable Rendimiento Académico, serán distribuidos según las calificaciones que cada estudiante obtiene en las asignaturas matriculadas y el promedio ponderado semestral; que, aunque incluye resultados cuantitativos están distribuidos en una escala de intensidad donde a menor resultado equivale a un menor rendimiento académico y a mayor resultado mayor rendimiento académico; tal es que queda de la siguiente manera:

- **00-10**, el estudiante no logra superar el proceso de evaluación por lo que requerirá repetir la asignatura para asegurar el aprendizaje proyectado.
- **11-14**, el estudiante logra superar el proceso de evaluación, pero presenta deficiencias en los aprendizajes proyectados.
- **15-17**, el estudiante logra superar el proceso de evaluación, presentando de manera satisfactoria en los aprendizajes proyectados.



- **18-20**, el estudiante logra superar el proceso de evaluación, demostrando de manera sobresaliente el cumplimiento de los aprendizajes proyectados.

2.3 Hipótesis

2.3.1 Hipótesis General

Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.

2.3.2 Hipótesis Específicas

- a. Existe un nivel medio en el uso de la metacomprensión lectora en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.
- b. La tendencia del rendimiento académico semestral de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, está entre 11-14.
- c. Existe una relación directa entre las dimensiones de la metacomprensión lectora y las dimensiones del rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.

2.4 Variables

2.4.1 Identificación de Variables de Estudio

2.4.1.1 Variable de Estudio 1.

Metacomprensión lectora.

2.4.1.2 Variable de Estudio 2.

Rendimiento académico.



			Auto preguntas.	El lector se realiza auto preguntas para poner a prueba los conocimientos obtenidos.	<p>Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.</p> <p>Después de haber leído un material:</p> <p>Pienso si logré mi propósito respecto a la lectura del texto.</p>
			Uso de conocimientos previos.	El lector usa sus conocimientos previos para comparar información almacenada e información nueva.	<p>3 Ítems</p> <p>Antes de empezar a leer:</p> <p>Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.</p> <p>Utilizo las preguntas que me he formulado con una razón válida para hacer esta lectura.</p> <p>Mientras estoy leyendo:</p> <p>Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.</p> <p>6 Ítems</p> <p>Antes de empezar a leer:</p> <p>Pienso acerca de lo que ay sé con respecto a las figuras de este material de lectura.</p> <p>Pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.</p> <p>Imagino cómo serán abordados los temas en el texto.</p> <p>Mientras estoy leyendo:</p> <p>Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones acerca de lo que seguirá tratando en él.</p> <p>Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.</p> <p>Después de haber leído un material:</p> <p>Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.</p>



<p>Rendimiento académico</p>	<p>Conjunto de factores que condicionan el desempeño académico de los estudiantes de un determinado nivel de acuerdo a su contexto social, académico y pedagógico.</p>	<p>Resultados cuantitativos de la evaluación realizada a los estudiantes en un periodo de tiempo para comprobar el aprendizaje logrado.</p>	<p>Resumen y aplicación de estrategias definidas.</p>	<p>El lector realiza resúmenes y diversas estrategias para afirmar los conocimientos nuevos.</p>	<p>4 Ítems Mientras estoy leyendo: Evalúo si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en el hasta este momento. Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura. Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no tengan sentido. Después de haber leído un material: Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí.</p> <p>Datos recogidos de las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el semestre 2019 – I de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, y recolectadas de la oficina de Servicios Académicos de la universidad en mención.</p>
			0-10	El estudiante no logra superar el proceso de evaluación por lo que requerirá repetir la asignatura para asegurar el aprendizaje proyectado.	
			11-14	El estudiante logra superar el proceso de evaluación, pero presenta deficiencias en los aprendizajes proyectados.	
			15-17	El estudiante logra superar el proceso de evaluación, presentando de manera satisfactoria en los aprendizajes proyectados.	
			18-20	El estudiante logra superar el proceso de evaluación, demostrando de manera sobresaliente el cumplimiento de los aprendizajes proyectados.	



2.5 Definición de Término Básicos

Aprendizaje

Organización e integración de la información obtenida en la estructura cognoscitiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1997).

Calidad educativa

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Barrera y Aguado, 2011).

Educación Superior

Formación de capacidades y actitudes de los individuos para la formación de profesionales competentes que resuelvan creativamente, de manera novedosa, eficiente y eficaz los problemas sociales (Ibáñez, 1994).

Metacognición

Conjunto de conocimientos que posee un individuo en relación a sus procesos cognitivos propios (Flavell, 1970).

Metacompreensión Lectora

Procesos cognitivos tales como la atención, la comprensión y la producción lingüística que permiten controlar los textos leídos (Peronard, 2009).

Rendimiento Académico

Producto de la interacción entre el educador y el estudiante, con el fin de evidenciar el aprendizaje (Touron, 1984).



Capítulo 3: Método

3.1 Alcance del Estudio

La presente investigación tiene su campo de aplicación en un tipo descriptivo correlacional de nivel básico sustantivo, puesto que describe los fenómenos sociales, académicos y formativos del aprendizaje de la carrera contable y sus competencias lectoras además de relacionar estos aspectos para fundar la relación resultante para las variables estudiadas por la presente, la Metacomprensión Lectora y el Rendimiento Académico.

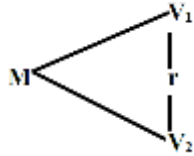
Hernández, Fernández & Baptista (2014) señalan que el alcance de una investigación es el resultado que se espera obtener del estudio; es por ello que la presente investigación es considerada de alcance descriptivo correlacional, de enfoque cuantitativo, para ello las variables de estudio son medidas, cuantificadas para ser analizadas finalmente.

3.2 Diseño de la Investigación

La presente investigación presenta un diseño no experimental, ya que el trabajo no busca modificar las variables de estudio, sólo observar las reacciones de estas en su contexto natural, para después ser analizadas y presentadas.

Esta investigación posee un corte transversal, puesto que los instrumentos son aplicados una única vez durante el trabajo de campo.

El esquema es:



Donde:

M = Muestra.

V1= Metacomprensión lectora.

V2= Rendimiento académico.

r= relación de correlación entre las variables.

3.3 Población de Estudio

La población del presente estudio está conformada por los estudiantes ingresantes y matriculados a la carrera profesional de contabilidad de una universidad privada de Andahuaylas que su total asciende a 34 estudiantes matriculados, para el periodo 2019 – I.

3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

3.4.1 Técnica

Para la variable Metacomprensión lectora la técnica usada es el análisis documental; usando como instrumento de recolección, el cuestionario; aplicado a los estudiantes objetos del estudio.

Para la variable Rendimiento académico la técnica usada es el análisis documental, usando como instrumento los documentos proporcionados por la Universidad Tecnológica de los Andes, mediante su oficina de Servicios Académicos.

3.4.2 Instrumentos

Los instrumentos usados fueron:



3.4.2.1 Inventario de Estrategias de Metacompreñión Lectora (IML).

Para la presente investigación se decidió utilizar la adaptación del inventario de estrategias de metacompreñión lectora de Schmitt (1990), traducido por Meza y Lazarte (2007) para poder calcular y medir la variable metacompreñión lectora.

Ficha Técnica 01

Inventario de metacompreñión lectora (IML)

Autor: Maribeth Cassidy Schmitt

Origen de la prueba: Usada en la Universidad Pudue, Indiana, Estados Unidos; para evaluar el conocimiento de los estudiantes acerca de las estrategias que aplican en sus lecturas.

Descripción: Es un cuestionario de 25 ítems, agrupados en tres etapas que miden las estrategias de metacompreñión lectora antes, durante y después de la lectura; según el puntaje obtenido la escala de niveles de metacompreñión lectora está estructurado en: 0-13 bajo; 14-18 medio y 19-25 alto. Con respecto al cálculo de las dimensiones tenemos, para la predicción y verificación con los ítems 1, 4, 13, 15, 16, 18, 23; para la revisión a vuelo de pájaro con los ítems 2, 3; para el establecimiento de propósitos u objetivos con los ítems 5, 14, 21; para las auto preguntas 6, 7, 17; para el uso de conocimientos previos con los ítems 8, 9, 10, 19, 24, 25 y para el resumen y aplicación de estrategias definidas con los ítems 11, 12, 20, 22.

Administración: Individual o grupal.

Duración: 15 minutos aproximadamente.

Pautas: Se lee con calma cada uno de los ítems y se selecciona la alternativa que el cuestionado considere por correcta.

Corrección: De forma manual.

Objeto de aplicación: Adultos y adolescentes.



3.4.2.2 Ficha de Notas Finales de los Cursos Correspondientes al Primer Semestre de la Escuela Profesional de Contabilidad en una Universidad privada de Andahuaylas 2019 – I.

Para la presente investigación también se consideró las calificaciones obtenidas de los estudiantes de la carrera de contabilidad de una universidad privada de Andahuaylas, ya que son el medio más útil de cuantificar su rendimiento académico.

Ficha Técnica 02

Revisión de calificaciones del rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de un la Universidad Tecnológica de los Andes de Andahuaylas durante el periodo 2019-I.

Autor: Universidad Tecnológica de los Andes - Andahuaylas

Origen de la prueba: La revisión de resultados de las calificaciones de los estudiantes en la forma más usada para medir el rendimiento académico de una forma cuantitativa y precisa a la hora de obtener datos con los que trabajar.

Descripción: Es una lista otorgada por una universidad privada de Andahuaylas, conformada por las calificaciones obtenidas por cada estudiante ingresante a la carrera de contabilidad durante el periodo 2019-I, está conformado por los resultados finales de todas las asignaturas cursadas dentro del primer ciclo de formación profesional; todas por separado, para un análisis individual y que permite mediante el cálculo obtener los promedios ponderados necesarios para establecer el rendimiento académico general de los estudiantes; estos resultados permitirán dividir el rendimiento académico en: 0-10, 11-14, 15-17, 18-20.

Sistematización: SPSS 25, Excel.



Pautas: Se registra los resultados obtenidos en una hoja de cálculo, para proceder a obtener los resultados ponderados y su posterior análisis en el sistema estadístico.

Registro: Individual.

Objeto de aplicación: Estudiantes.

Análisis Estadístico: Prueba de Chi cuadrado y la Prueba Tau b y c de Kendall

3.5 Validez y Confiabilidad de Instrumentos

Al calcular la confiabilidad global fue usado el estadístico Kuder Richarson 20, y este arrojó un valor de 0.87, de consideración moderada (Wong, 2011).

Meza y Lazarte (2007) en su adaptación y traducción del inventario no ponen en conocimiento los datos de confiabilidad y validez obtenidos, por lo que realizar una prueba piloto contextualizada a la realidad de la ciudad de Andahuaylas se hace necesaria y es por ello que para su aplicación se realizó una prueba piloto obteniendo como se muestra en la Tabla 1, un resultado de confiabilidad según el alfa de Cronbach de un 0.704 que según George y Mallery (2003), se ubica en un rango aceptable de fiabilidad, por lo que se considera el instrumento aplicable en la presente investigación.

Tabla 1

*Alfa de Cronbach de la Prueba
Piloto de Fiabilidad*

ALFA DE CRONBACH	N° DE ELEMENTOS
.704	25

3.6 Plan de Análisis de Datos

Inicialmente se usó Office Excel para generar la data resultado de la recolección obtenida de la aplicación del instrumento por el cuestionario y la documentación alcanzada por la universidad, estos datos fueron analizados y trabajados con el IBM SPSS v.25, para su



organización, cálculo, estructura y presentación de resultados; los resultados se transcribieron en figuras de barras que presentan los porcentajes de incidencia de los resultados, con lo que pudo dar respuesta a los objetivos de la presente investigación.

Para las tablas y figuras presentadas en la presente tesis fueron realizada con los estadísticos del chi cuadrado y Tau b y c de Kendall para la prueba de hipótesis y la calcular el nivel de la relación respectivamente.

El instrumento de investigación permitirá acceder a la información consolidada en base a las dimensiones que corresponden a las variables del estudio.

Es considerado notar la importancia que ejerce la estadística descriptiva, ya que permitió obtener, organizar, presentar y describir la información obtenida de forma numérica para analizarlos.



Capítulo 4: Resultados

El instrumento usado, Inventario de Metacompreñión Lectora, validado en la localidad con una prueba de alfa de Cronbach de 0.704, se aplicó en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019 – I, quienes cumplieron con brindar sus respuestas con transparencia y honestidad para obtener los mejores resultados posibles, estos resultados fueron sistematizados con el Office Excel y el IBM SPSS v.25, del cual se obtuvieron las tablas y figuras presentadas en el presente trabajo de investigación y que son analizados de acuerdo a lo expuesto en el marco teórico

4.1 Resultados Respecto a los Objetivos Específicos

4.1.1 Resultados de la Variable Metacompreñión Lectora

Tabla 2

Frecuencia de Niveles de la Metacompreñión Lectora

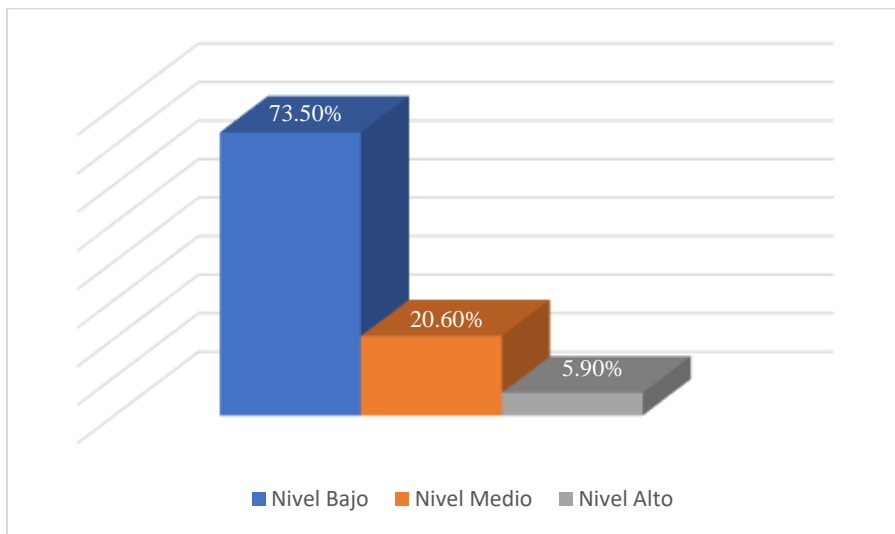
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	Nivel Bajo	25	73,5	73,5	73,5
	Nivel Medio	7	20,6	20,6	94,1
	Nivel Alto	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento



Figura 1

Distribución de la Variable Metacompreensión Lectora



Interpretación

Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento Inventario de Metacompreensión Lectora de Maribeth Schmitt revelan que el 73.50% de los estudiantes presentan un nivel bajo de uso de la Metacompreensión Lectora, mientras que un 20.6% de los estudiantes presentan un nivel medio de uso de la Metacompreensión Lectora y por último un 5.90% de los estudiantes presentan un nivel alto de uso de la Metacompreensión Lectora.

Análisis

Los hallazgos presentados reflejan que un 73.5% de los estudiantes ingresantes a la carrera profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, presentan un nivel bajo de uso de la Metacompreensión Lectora, lo que representa un riesgo para la calidad educativa de este grupo de estudiantes que de seguir esta tendencia deberán afrontar el resto de su vida universitaria con serias deficiencias en su capacidad metacompreensiva y por ende su capacidad comprensiva de textos académicos y científicos lo que pone en riesgo su proceso de graduación y su desempeño profesional; el nivel medio y el nivel alto representan un 26.5% de los estudiantes, lo que significa que uno de cada cuatro



estudiantes poseen competencias metacomprendivas como mínimo básicas para que puedan afrontar su formación profesional, estos estudiantes son a priori los que superaran la etapa formativa de manera satisfactoria y desempeñarán adecuadamente su labor profesional.

El hallazgo de que el nivel de metacompreñsion lectora es bajo en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019 – I, rechaza la hipótesis alterna que señala que el nivel de metacompreñsion lectora es de nivel medio; aceptando de esta manera el enunciado de la hipótesis nula.

Ha: Existe un nivel medio en el uso de la metacompreñsion lectora en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.

Ho: No existe un nivel medio en el uso de la metacompreñsion lectora en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I

4.1.1.1 Resultados de la variable Metacompreñsion Lectora por dimensiones

a. Dimensión predicción y verificación

Tabla 3

Frecuencia de la Dimensión Predicción y Verificación

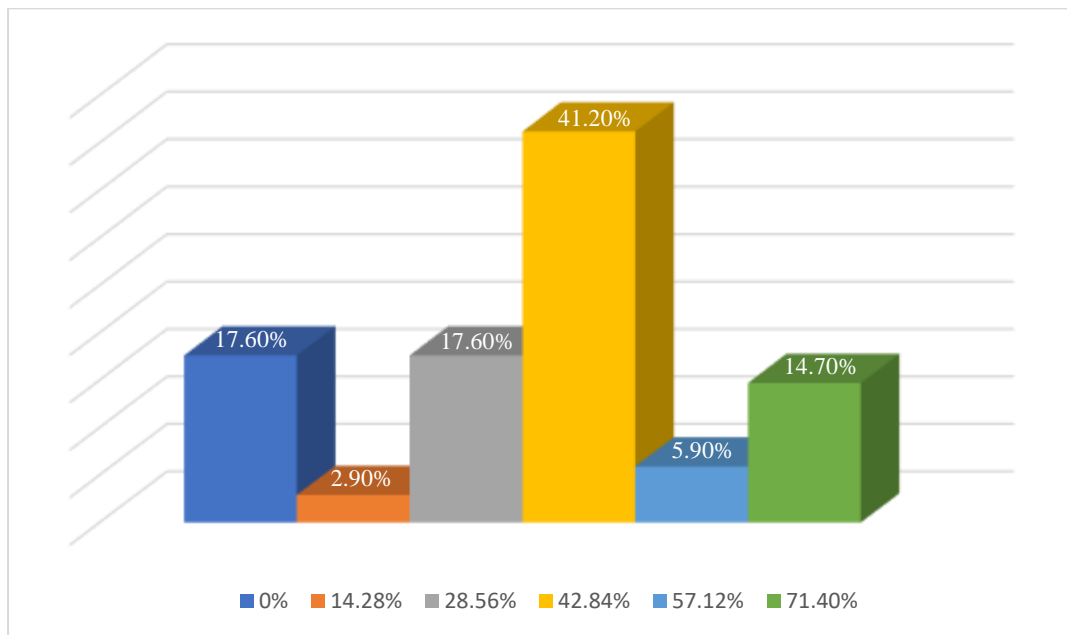
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0%	6	17,6	17,6	17,6
	14.28%	1	2,9	2,9	20,6
	28.56%	6	17,6	17,6	38,2
	42.84%	14	41,2	41,2	79,4
	57.12%	2	5,9	5,9	85,3
	71.40%	5	14,7	14,7	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento



Figura 2

Distribución de la Dimensión Predicción y Verificación



Interpretación

Los hallazgos presentados reflejan que un 17.60% de los estudiantes usan un 0% la Predicción y Verificación, un 2.90% de los estudiantes usan un 14.28% la Predicción y Verificación, un 17.60% de los estudiantes usan un 28.56% la Predicción y Verificación, un 41.20% de los estudiantes usan un 42.84% la Predicción y Verificación, un 5.90% de los estudiantes usan un 57.12% Predicción y Verificación y un 14.70% de los estudiantes usan en un 71.40% la estrategia de Predicción y Verificación en sus lecturas.

Análisis

Podemos apreciar de los resultados que un 38.10% de los estudiantes utilizan en una baja capacidad la Predicción y Verificación, esto significa que estos estudiantes leen inmediatamente el texto leído sólo por interesarse en el contenido escrito en él y no en su análisis; tampoco al terminar la lectura verifican la información obtenida generando el riesgo de memorizar información errada ; por el contrario un 61.90% de los estudiantes utilizan de manera más adecuada la Predicción y Verificación, lo que los vuelve menos propensos a ser

engañados por información falsa así como podrán adelantarse a entender el contenido del texto mediante el uso de sus conocimientos previos.

b. Dimensión revisión a vuelo de pájaro

Tabla 4

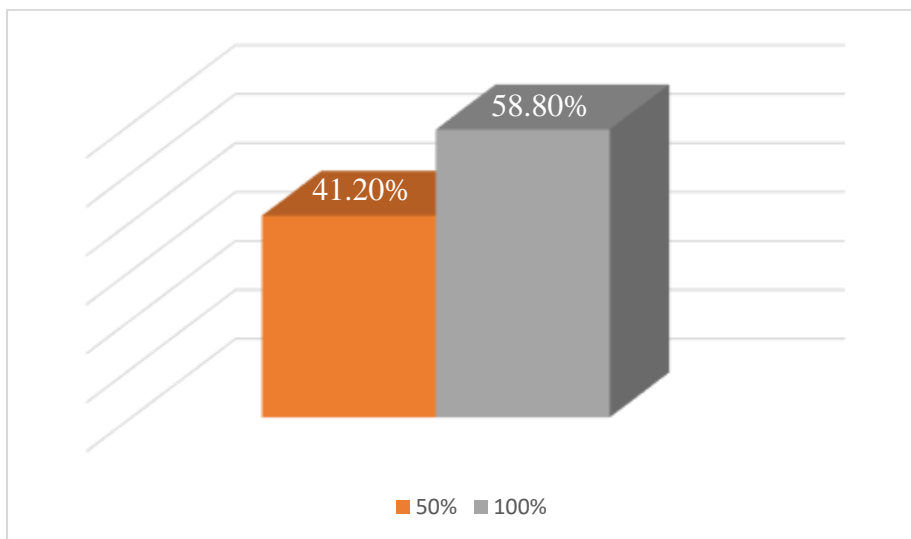
Frecuencia de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	50%	14	41,2	41,2	41,2
	100%	20	58,8	58,8	100,0
Total		34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del Instrumento

Figura 3

Distribución de la dimensión revisión a vuelo de pájaro



Interpretación

Los hallazgos presentados reflejan que un 41.20% de los estudiantes realizan a medias una revisión previa del texto para poder entender previamente el texto que se va a leer, mientras que un 58.80% de los estudiantes realizan una revisión previa del texto a leer para darse una idea del contenido general del texto.



Análisis

Los resultados arrojan que un 41.20% de los estudiantes no realizan un revisión previa del texto a leer, esto dificulta el proceso de la lectura puesto que no tienen información del contenido del libro y no pueden adaptar su proceso metacomprendivo a una situación más sencilla puesto que al leer usualmente todo resulta nuevo y por ende más complicado de entender; mientras que un 58.80% realizan una revisión previa de la lectura, de este modo pueden estar al tanto del contenido, gráficos, tablas y figuras, que permiten dar mayor entendimiento al texto que se planea leer y de este modo mejorar el proceso de comprensión.

c. Dimensión establecimiento de propósitos u objetivos

Tabla 5

Frecuencia de la Dimensión Establecimiento de Propósitos y Objetivos

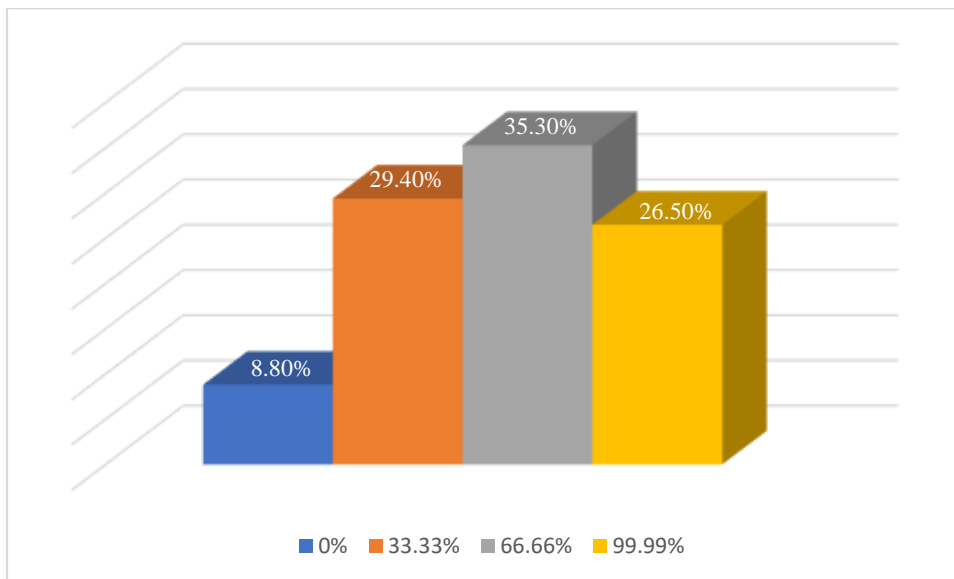
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0%	3	8,8	8,8	8,8
	33.33%	10	29,4	29,4	38,2
	66.66%	12	35,3	35,3	73,5
	99.99%	9	26,5	26,5	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del Instrumento



Figura 4

Distribución de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos



Interpretación

Los hallazgos presentan que un 8.80% de los estudiantes no establecen sus propósitos u objetivos a la hora de leer un texto, un 29.40% de los estudiantes establecen deficientemente sus propósitos u objetivos, un 35.30% de los estudiantes establecen medianamente aceptables sus propósitos u objetivos y un 26.5% de los estudiantes establecen sus propósitos u objetivos de manera adecuada.

Análisis

Los resultados previamente mostrados reflejan que un 38.20% de los estudiantes no establecen claramente sus propósitos u objetivos de la lectura, esto refleja una ausencia parcial o total de motivación a la hora de leer algún texto puesto que reflejan pocas ganas de realizar la lectura, usualmente estos estudiantes son obligados a leer por que el docente se los requiere y no por el ánimo de aprender de parte del estudiante; mientras que un 61.80% de los estudiantes si establecen de manera aceptable o adecuada sus propósitos u objetivos, esto señala que estos estudiantes practican la lectura para poder obtener algún nuevo conocimiento de manera ordenada con iniciativa en el proceso de aprendizaje.



d. Dimensión autopreguntas

Tabla 6

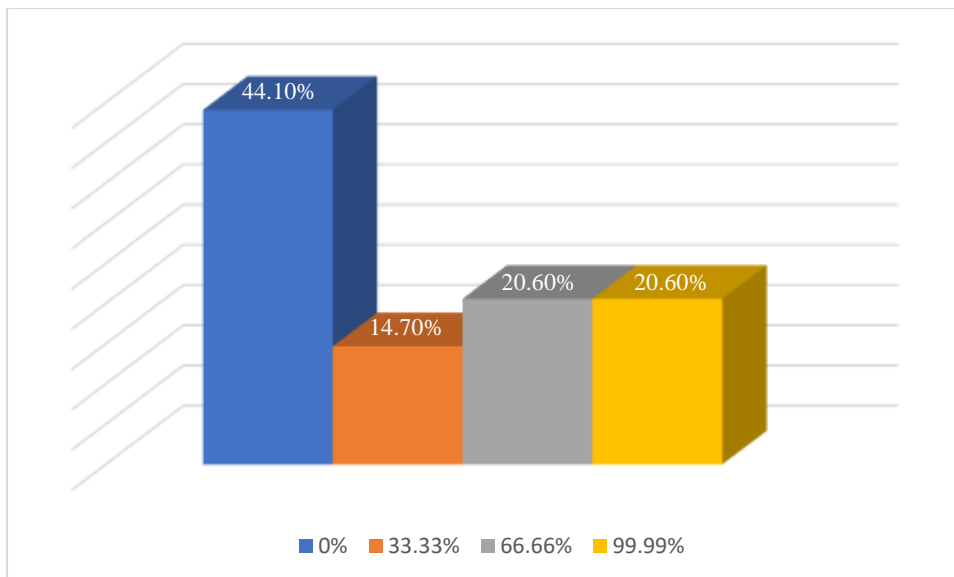
Frecuencia de la Dimensión Autopreguntas

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0%	15	44,1	44,1	44,1
	33.33%	5	14,7	14,7	58,8
	66.66%	7	20,6	20,6	79,4
	99.99%	7	20,6	20,6	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del Instrumento

Figura 5

Distribución de la Dimensión Autopreguntas



Interpretación

De los hallazgos obtenidos se extrae que un 44.10% de los estudiantes no se realizan autopreguntas del texto que leyeron, un 14.70% de estudiantes rara vez se realizan autopreguntas del texto que leyeron, un 20.60% de los estudiantes ocasionalmente se realizan autopreguntas referentes al texto que leyeron y un 20.60% de estudiantes frecuentemente se realizan autopreguntas referente al texto que leyeron.



Análisis

Los hallazgos reflejan que un 58.80% de los estudiantes no se realizan autopreguntas después de concluir de leer un texto, al no hacerlo no pueden comprobar si realmente están captando el contenido o mensaje emitido por el autor en el texto leído, mientras que un 41.2% sí realizan estas autopreguntas de manera que si puedo controlar y comprobar si están obteniendo algún conocimiento significativo de la lectura leída.

e. Dimensión uso de conocimientos previos

Tabla 7

Frecuencia de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos

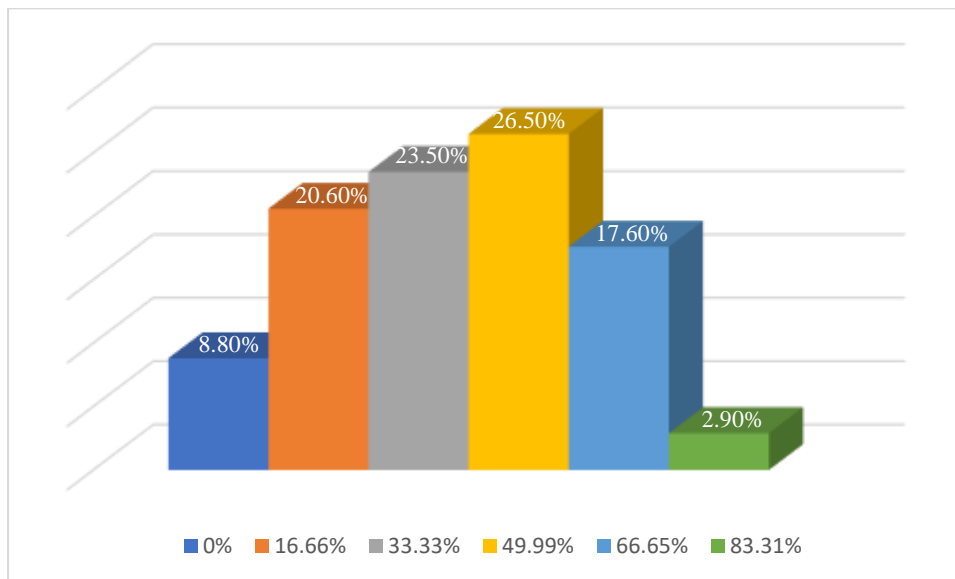
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0%	3	8,8	8,8	8,8
	16.66%	7	20,6	20,6	29,4
	33.33%	8	23,5	23,5	52,9
	49.99%	9	26,5	26,5	79,4
	66.65%	6	17,6	17,6	97,1
	83.31%	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento



Figura 6

Distribución de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos



Interpretación

De los resultados obtenidos vemos que un 8.80% de los estudiantes no usa sus conocimientos previos, un 20.60% de los estudiantes usa muy deficientemente sus conocimientos previos, un 23.50% de los estudiantes usa deficientemente sus conocimientos previos, un 26.50% de los estudiantes usa ocasionalmente sus conocimientos previos, un 17.60% de los estudiantes usa frecuentemente sus conocimientos previos y un 2.90% usa muy frecuentemente sus conocimientos previos a la hora de leer un texto.

Análisis

Los hallazgos señalan que un 79.40% de los estudiantes no usan o usan deficientemente sus conocimientos previos, esto supone sugiere dos escenarios en el primero, los estudiantes no tienen conocimientos previos del tema que les atañe y en el segundo los estudiantes rechazan la idea de aplicar y comparar sus conocimientos previos con la nueva información que están obteniendo y por ende no pueden discernir qué información es la más adecuada, por otro lado el 20,50% de los estudiantes usan y comparan sus conocimientos previos para adquirir mayores



conocimientos y de acuerdo a lo adquiridos adquirir nuevos conocimientos previos más significativos que los anteriores.

f. Dimensión resumen y aplicación de estrategias definidas

Tabla 8

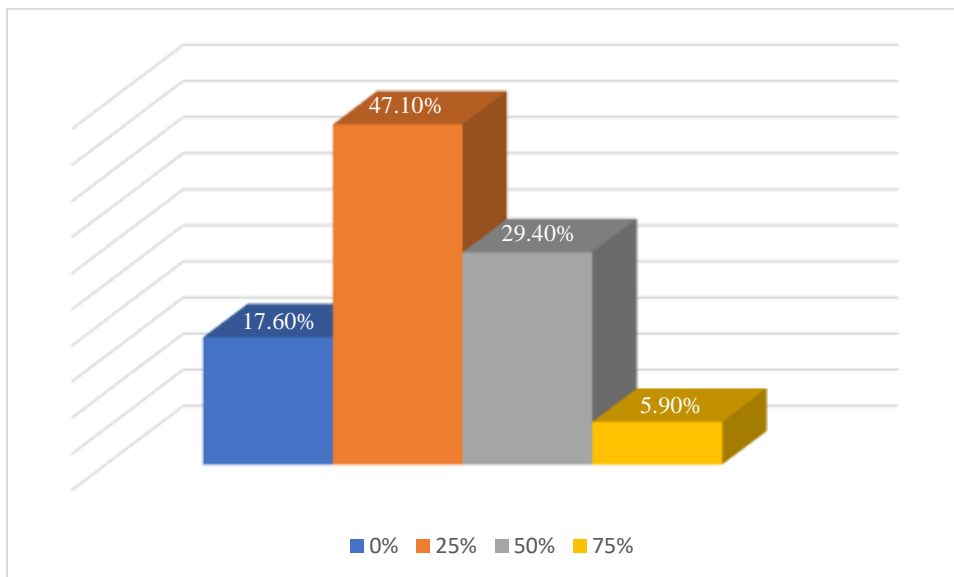
Frecuencia de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0%	6	17,6	17,6	17,6
	25%	16	47,1	47,1	64,7
	50%	10	29,4	29,4	94,1
	75%	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del Instrumento

Figura 7

Distribución de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas





Interpretación

De los hallazgos obtenidos se observa que un 17.60% de los estudiantes no realizan resúmenes ni aplican estrategias definidas de los textos que leen, un 47.10% de los estudiantes aplican deficientemente el uso de resúmenes y estrategias definidas, un 29.40% aplica ocasionalmente el uso de resúmenes y estrategias definidas y el 5.90% aplica frecuentemente el uso de resúmenes y estrategias definidas.

Análisis

Los resultados señalan que un 94.10% de los estudiantes no realizan, realizan deficientemente o realizan ocasionalmente el uso de resúmenes y estrategias definidas, esto refleja un riesgo puesto que sin hacer resúmenes el riesgo de no captar, o peor aún, olvidar el texto leído puede volverse una realidad sin una estrategia definida para comprender mejor el texto, el riesgo de no comprender adecuadamente un texto se eleva, es necesario que los estudiantes en la individualidad inherente de su condición diseñen estrategias personalizadas con el fin de poder entender y captar de la mejor manera el texto; mientras que un 5.90% realiza la actividad de crear resúmenes y usar estrategias definidas frecuentemente lo que les permite tener una mayor facilidad de entender y captar un texto y con ello generar un conocimiento más perdurable en el tiempo.

4.1.2 Resultados de la Variable Rendimiento Académico

Tabla 9

Frecuencia de la Variable Rendimiento Académico

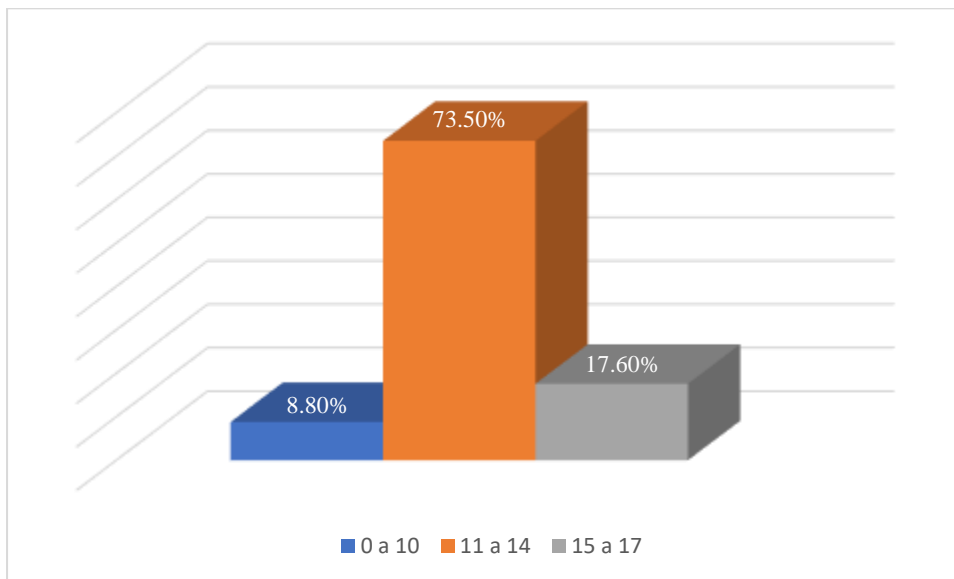
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0 -10	3	8,8	8,8	8,8
	11 - 14	25	73,5	73,5	82,4
	15 - 17	6	17,6	17,6	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento



Figura 8

Distribución de la Variable Rendimiento Académico



Interpretación

Los resultados muestran que para la variable Rendimiento Académico, un 8.80% de los estudiantes obtuvieron un promedio en el rango 0 – 10, un 73.50% de los estudiantes obtuvieron un promedio en el rango 11 – 14 y un 17.60% de los estudiantes obtuvieron un promedio en el rango 15 – 17.

Análisis

Los hallazgos presentados señalan que un 8.80% de los estudiantes no lograron superar el semestre académico por lo que su Rendimiento Académico fue deficiente a la hora de afrontar sus sesiones de clases, estos estudiantes deben replantearse sus estrategias de estudio y las motivaciones que los impulsan a estudiar la carrera de contabilidad, un 73.50% de los estudiantes lograron superar el semestre académico sin mostrar grandes aptitudes para el estudio de la carrera contable, debiendo mejorar sus procesos de aprendizaje para poder alcanzar a su rango de mejora y el 17.60% de los estudiantes lograron superar de manera satisfactoria el semestre académico demostrando aptitudes para el aprendizaje de la carrera



contable, no hubieron estudiantes que superaron el semestre académico de manera sobresaliente.

Estos resultados concuerdan con el enunciado de la hipótesis específica b) que señala que la tendencia del rendimiento académico semestral de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, está entre 11 – 14; resultado que aprueba la hipótesis alterna del presente trabajo de investigación, rechazando, por ende, la hipótesis nula.

Ha: La tendencia del rendimiento académico semestral de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, está entre 11-14.

Ho: La tendencia del rendimiento académico semestral de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, no está entre 11-14.

4.1.2.1 Resultados de la Variable Rendimiento Académico por Dimensiones

a. Dimensión matemática básica

Tabla 10

Frecuencia de la Dimensión Matemática básica

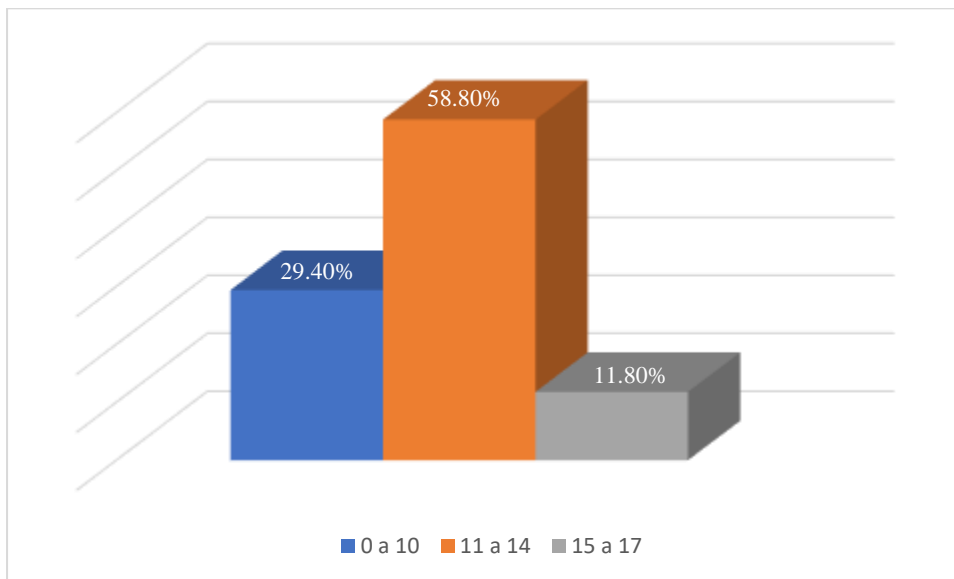
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0 -10	10	29,4	29,4	29,4
	11 - 14	20	58,8	58,8	88,2
	15 - 17	4	11,8	11,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento



Figura 9

Distribución de la Dimensión Matemática Básica



Interpretación

Los resultados muestran que para la dimensión Matemática Básica, un 29.40% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 0 – 10, un 58.80% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 11 – 14 y un 11.80% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 15 – 17.

Análisis

Para la dimensión Matemática Básica se puede indicar que los hallazgos presentados señalan que un 29.40% de los estudiantes no lograron superar el semestre académico por lo que su Rendimiento Académico fue deficiente a la hora de afrontar sus sesiones de clases, estos estudiantes deben replantearse sus estrategias de estudio y sus motivaciones, un 58.80% de los estudiantes lograron superar el semestre académico sin mostrar grandes aptitudes para el estudio, debiendo mejorar sus procesos de aprendizaje para poder alcanzar a su rango de mejora y el 11.80% de los estudiantes lograron superar de manera satisfactoria el semestre académico



demostrando aptitudes para el aprendizaje, no hubieron estudiantes que superaron el semestre académico de manera sobresaliente.

b. Dimensión lenguaje y comunicación

Tabla 11

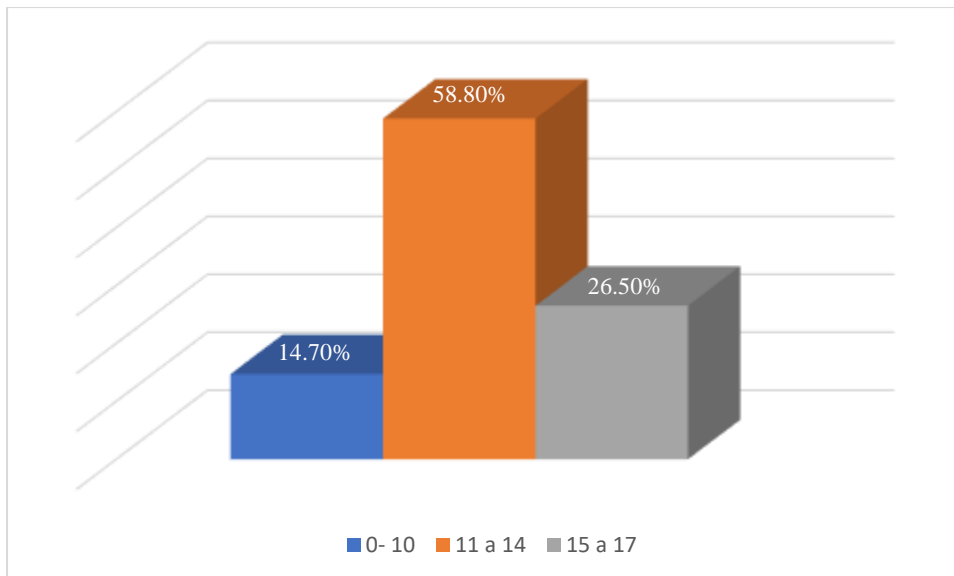
Frecuencia de la Dimensión Lenguaje y Comunicación

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0 -10	5	14,7	14,7	14,7
	11 - 14	20	58,8	58,8	73,5
	15 - 17	9	26,5	26,5	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento

Figura 10

Distribución de la Dimensión Lenguaje y Comunicación



Interpretación

Los resultados muestran que para la dimensión Lenguaje y Comunicación, un 14.70% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 0 – 10, un 58.80% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 11 – 14 y un 26.50% obtuvieron un rendimiento en el rango 15 – 17.



Análisis

Para la dimensión Lenguaje y Comunicación se puede indicar que los hallazgos presentados señalan que un 14.70% de los estudiantes no lograron superar el semestre académico por lo que su Rendimiento Académico fue deficiente a la hora de afrontar sus sesiones de clases, estos estudiantes deben replantearse sus estrategias de estudio y sus motivaciones, un 58.80% de los estudiantes lograron superar el semestre académico sin mostrar grandes aptitudes para el estudio, debiendo mejorar sus procesos de aprendizaje para poder alcanzar a su rango de mejora y el 26.50% de los estudiantes lograron superar de manera satisfactoria el semestre académico demostrando aptitudes para el aprendizaje, no hubieron estudiantes que superaron el semestre académico de manera sobresaliente.

c. Dimensión constitución política del Perú

Tabla 12

Frecuencias de la Dimensión Constitución Política del Perú

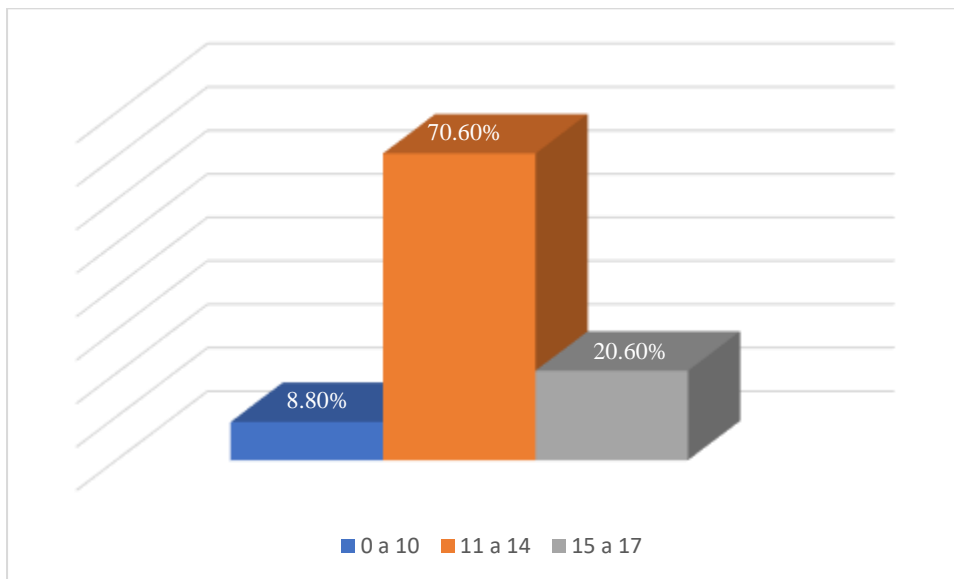
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0 -10	3	8,8	8,8	8,8
	11 - 14	24	70,6	70,6	79,4
	15 - 17	7	20,6	20,6	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento



Figura 11

Distribución de la Dimensión Constitución Política del Perú



Interpretación

Los resultados muestran que para la dimensión Constitución Política del Perú, un 8.80% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 0 – 10, un 70.60% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 11 – 14 y un 20.60% obtuvieron un rendimiento en el rango 15 – 17.

Análisis

Para la dimensión Constitución Política del Perú se puede indicar que los hallazgos presentados señalan que un 8.80% de los estudiantes no lograron superar el semestre académico por lo que su Rendimiento Académico fue deficiente a la hora de afrontar sus sesiones de clases, estos estudiantes deben replantearse sus estrategias de estudio y sus motivaciones, un 70.60% de los estudiantes lograron superar el semestre académico sin mostrar grandes aptitudes para el estudio, debiendo mejorar sus procesos de aprendizaje para poder alcanzar a su rango de mejora y el 20.60% de los estudiantes lograron superar de manera satisfactoria el



semestre académico demostrando aptitudes para el aprendizaje, no hubieron estudiantes que superaron el semestre académico de manera sobresaliente.

d. Dimensión metodología del estudio universitario

Tabla 13

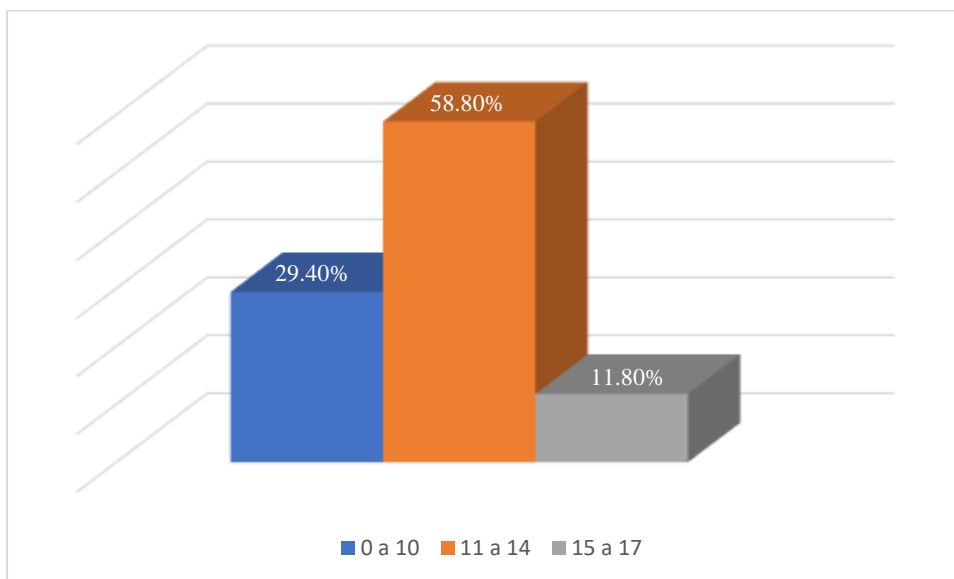
Frecuencias de la Dimensión Metodología del Estudio Universitario

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0 -10	10	29,4	29,4	29,4
	11 - 14	20	58,8	58,8	88,2
	15 - 17	4	11,8	11,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento

Figura 12

Distribución de la Dimensión Metodología del Estudio Universitario



Interpretación

Los resultados muestran que para la dimensión Metodología del Estudio Universitario, un 29.40% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 0 – 10, un 58.80% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 11 – 14 y un 11.80% obtuvieron un rendimiento en el rango 15 – 17.



Análisis

Para la dimensión Metodología del Estudio Universitario se puede indicar que los hallazgos presentados señalan que un 29.40% de los estudiantes no lograron superar el semestre académico por lo que su Rendimiento Académico fue deficiente a la hora de afrontar sus sesiones de clases, estos estudiantes deben replantearse sus estrategias de estudio y sus motivaciones, un 58.80% de los estudiantes lograron superar el semestre académico sin mostrar grandes aptitudes para el estudio, debiendo mejorar sus procesos de aprendizaje para poder alcanzar a su rango de mejora y el 11.80% de los estudiantes lograron superar de manera satisfactoria el semestre académico demostrando aptitudes para el aprendizaje, no hubieron estudiantes que superaron el semestre académico de manera sobresaliente.

e. Dimensión ética

Tabla 14

Frecuencias de la Dimensión Ética

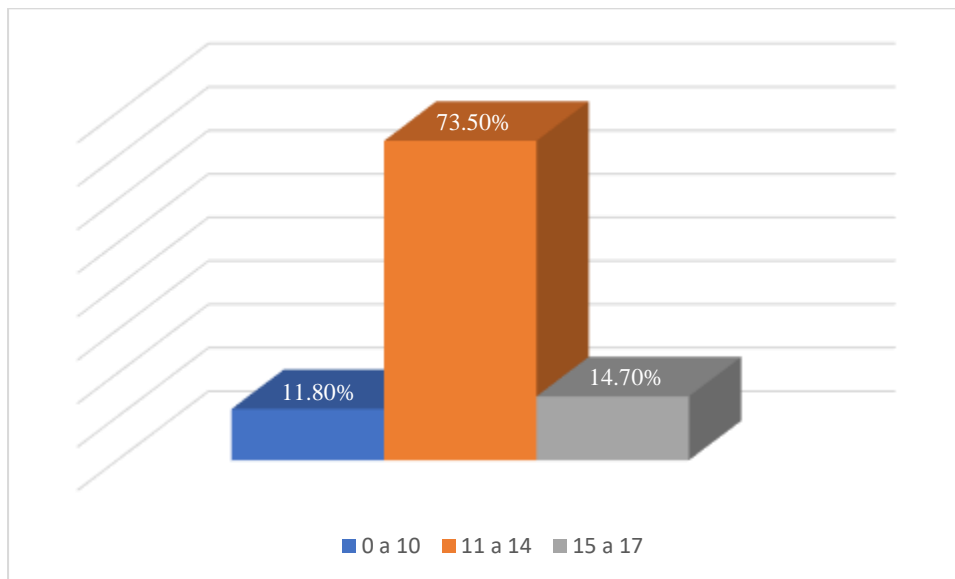
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0 -10	4	11,8	11,8	11,8
	11 - 14	25	73,5	73,5	85,3
	15 - 17	5	14,7	14,7	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento



Figura 13

Distribución de la Dimensión Ética



Interpretación

Los resultados muestran que, para la dimensión Ética, un 11.80% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 0 – 10, un 73.50% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 11 – 14 y un 14.70% obtuvieron un rendimiento en el rango 15 – 17.

Análisis

Para la dimensión Ética se puede indicar que los hallazgos presentados señalan que un 11.80% de los estudiantes no lograron superar el semestre académico por lo que su Rendimiento Académico fue deficiente a la hora de afrontar sus sesiones de clases, estos estudiantes deben replantearse sus estrategias de estudio y sus motivaciones, un 73.50% de los estudiantes lograron superar el semestre académico sin mostrar grandes aptitudes para el estudio, debiendo mejorar sus procesos de aprendizaje para poder alcanzar a su rango de mejora y el 14.70% de los estudiantes lograron superar de manera satisfactoria el semestre académico demostrando aptitudes para el aprendizaje, no hubieron estudiantes que superaron el semestre académico de manera sobresaliente.



f. Dimensión documentación y redacción empresarial

Tabla 15

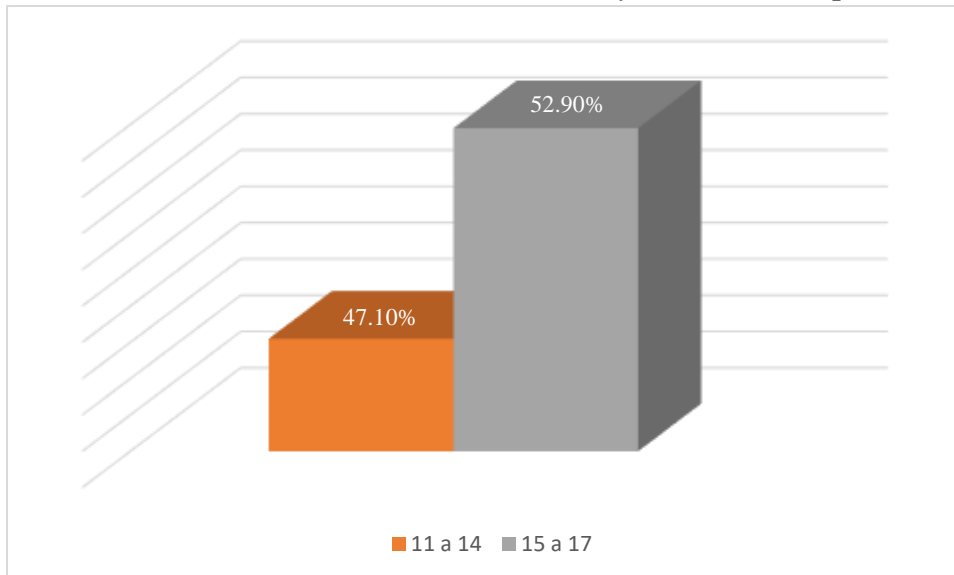
Frecuencias de la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	11 - 14	16	47,1	47,1	47,1
	15 - 17	18	52,9	52,9	100,0
Total		34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento

Figura 14

Distribución de la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial



Interpretación

Los resultados muestran que para la dimensión Documentación y Redacción Empresarial, un 47.10% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 11 – 14 y un 52.90% obtuvieron un rendimiento en el rango 15 – 17.



Análisis

Para la dimensión Documentación y Redacción Empresarial se puede indicar que los hallazgos presentados señalan que no hubieron estudiantes que no lograron superar el semestre académico, un 47.10% de los estudiantes lograron superar el semestre académico sin mostrar grandes aptitudes para el estudio, debiendo mejorar sus procesos de aprendizaje para poder alcanzar a su rango de mejora y el 52.90% de los estudiantes lograron superar de manera satisfactoria el semestre académico demostrando aptitudes para el aprendizaje, no hubieron estudiantes que superaron el semestre académico de manera sobresaliente.

g. Dimensión doctrina contable

Tabla 16

Frecuencias de la Dimensión Doctrina Contable

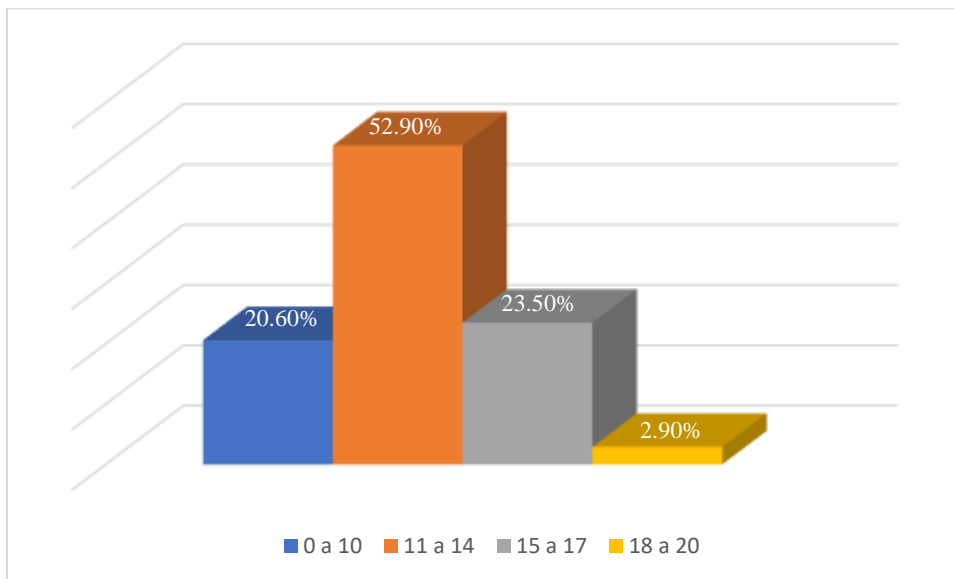
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	0 -10	7	20,6	20,6	20,6
	11 - 14	18	52,9	52,9	73,5
	15 - 17	8	23,5	23,5	97,1
	18 - 20	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Aplicación del instrumento



Figura 15

Distribución de la Dimensión Doctrina Contable



Interpretación

Los resultados muestran que, para la dimensión Doctrina Contable, un 20.60% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 0 – 10, un 52.90% de los estudiantes obtuvieron un rendimiento en el rango 11 – 14, un 23.50% obtuvieron un rendimiento en el rango 15 – 17 y un 2.90% obtuvo un rendimiento en el rango 18 – 20.

Análisis

Para la dimensión Doctrina Contable se puede indicar que los hallazgos presentados señalan que un 20.60% de los estudiantes no lograron superar el semestre académico por lo que su Rendimiento Académico fue deficiente a la hora de afrontar sus sesiones de clases, estos estudiantes deben replantearse sus estrategias de estudio y sus motivaciones, un 52.90% de los estudiantes lograron superar el semestre académico sin mostrar grandes aptitudes para el estudio, debiendo mejorar sus procesos de aprendizaje para poder alcanzar a su rango de mejora, el 23.50% de los estudiantes lograron superar de manera satisfactoria el semestre académico demostrando aptitudes para el aprendizaje y un 2.90% obtuvo un rendimiento



sobresaliente demostrando un aprendizaje apropiado y adecuado en el desarrollo de sus sesiones de estudio.

4.1.3 Resultados del Cruce de las Dimensiones de las Variables Metacomprensión

Lectora y Rendimiento Académico

4.1.3.1 Relación entre la Dimensión Predicción Y Verificación de la Variable Metacomprensión Lectora y las Dimensiones de la Variable Rendimiento Académico

Tabla 17

Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Matemática Básica

		Error estándar		Significación
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,498	,117	4,244
N de casos válidos		34		

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Predicción y Verificación y Matemática Básica, la Significación aproximada arroja un resultado de ,000 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es del .498 o lo que lo mismo decir un 49.80%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,000 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación bajo positivo de un 49.50%



Tabla 18

Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Lenguaje y Comunicación

		Error estándar		Significación	
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b	
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,369	,131	2,819	
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Predicción y Verificación y Lenguaje y Comunicación, la Significación aproximada arroja un resultado de ,005 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es del .36.9 o lo que lo mismo decir un 36.90%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,005 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación bajo positivo de un 36.90%

Tabla 19

Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Constitución Política del Perú

		Error estándar		Significación	
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b	
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,415	,116	3,579	
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento



Interpretación

Para las dimensiones Predicción y Verificación y Constitución Política del Perú, la Significación aproximada arroja un resultado de ,000 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,415 o lo que lo mismo decir un 41.50%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,000 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación bajo positivo de un 41.50%

Tabla 20

Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,413	,124	3,340	,001
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Predicción y Verificación y Metodología del Estudio Universitario, la Significación aproximada arroja un resultado de ,001 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,413 o lo que lo mismo decir un 41.30%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación baja positiva.



Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,001 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación bajo positivo de un 41.30%

Tabla 21

Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Ética

		Error estándar		Significación
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,239	,105	2,276
N de casos válidos		34		

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Predicción y Verificación y Ética, la Significación aproximada arroja un resultado de ,023 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,239 o lo que lo mismo decir un 23.90%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), indica que si existe una correlación es muy baja.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,001 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación entre dimensiones, con un nivel de correlación muy pequeño de 23.90%.

Tabla 22

Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial

		Error estándar		Significación
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,360	,172	2,095
N de casos válidos		34		

Fuente: Aplicación del Instrumento



Interpretación

Para las dimensiones Predicción y Verificación y Documentación y Redacción Mercantil, la Significación aproximada arroja un resultado de ,036 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,360 o lo que lo mismo decir un 36.00%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,036 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación bajo positivo de un 36.00%.

Tabla 23

Cruce de la Dimensión Predicción y Verificación y la Dimensión Doctrina Contable

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,422	,134	3,146	,002
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Predicción y Verificación y Doctrina Contable, la Significación aproximada arroja un resultado de ,002 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,422 o lo que lo mismo decir un 42.20%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación baja positiva.



Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,002 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación bajo positivo de un 42.20%.

4.1.3.2 Relación de la dimensión Revisión de Vuelo de Pájaro de la variable Metacomprensión Lectora y las dimensiones de la variable Rendimiento Académico

Tabla 24

Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Matemática Básica

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,228	,158	1,445	,148
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Revisión a Vuelo de Pájaro y Matemática Básica, la Significación aproximada arroja un resultado de ,148 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,228.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,148 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 25

Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Lenguaje y Comunicación

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,166	,164	1,013	,311
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento



Interpretación

Para las dimensiones Revisión a Vuelo de Pájaro y Lenguaje y Comunicación, la Significación aproximada arroja un resultado de ,311 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,116.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,311 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 26

Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Constitución Política del Perú

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,367	,134	2,733	,006
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Revisión a Vuelo de Pájaro y Constitución Política del Perú, la Significación aproximada arroja un resultado de ,006 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,367 o lo que lo mismo decir un 36.70%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,006 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación bajo positivo de un 36.70%.



Tabla 27

Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,332	,152	2,189	,029
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Revisión a Vuelo de Pájaro y Metodología del Estudio Universitario, la Significación aproximada arroja un resultado de ,029 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,332 o lo que lo mismo decir un 33.20%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,029 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación bajo positivo de un 33.20%.

Tabla 28

Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Ética

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,145	,143	1,013	,311
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Revisión a Vuelo de Pájaro y Ética, la Significación aproximada arroja un resultado de ,311 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,145.



Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,311 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 29

Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,049	,171	,288	,774
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Revisión a Vuelo de Pájaro y Documentación y Redacción Empresarial, la Significación aproximada arroja un resultado de ,774 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,0.49.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,774 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 30

Cruce de la Dimensión Revisión a Vuelo de Pájaro y la Dimensión Doctrina Contable

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,353	,156	2,259	,024
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento



Interpretación

Para las dimensiones Revisión a Vuelo de Pájaro y Doctrina Contable, la Significación aproximada arroja un resultado de ,024 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,353 o lo que lo mismo decir un 35.30%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,024 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación bajo positivo de un 35.30%.

4.1.3.3 Relación entre la dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos de la variable Metacompreensión Lectora y las dimensiones de la variable Rendimiento Académico

Tabla 31

Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Matemática Básica

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,125	,171	,728	,466
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Establecimiento de Propósitos u Objetivos y Matemática Básica, la Significación aproximada arroja un resultado de ,466 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,0.125.



Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,125 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 32

Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Lenguaje y Comunicación

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,135	,136	,989	,323
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Establecimiento de Propósitos u Objetivos y Lenguaje y Comunicación, la Significación aproximada arroja un resultado de ,323 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,0.135.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,323 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 33

Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Constitución Política del Perú

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,278	,112	2,480	,013
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Establecimiento de Propósitos u Objetivos y Constitución Política del Perú, la Significación aproximada arroja un resultado de ,013 que al ser menor que $p=0.05$



señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,278 o lo que lo mismo decir un 27.80%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una pequeña correlación.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,013 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 27.80%.

Tabla 34

Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,018	,138	,132	,895
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Establecimiento de Propósitos u Objetivos y Metodología del Estudio Universitario, la Significación aproximada arroja un resultado de ,895 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,0.018.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,895 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.



Tabla 35

Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Ética

		Error estándar			Significación
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b	aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,151	,141	1,066	,287
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Establecimiento de Propósitos u Objetivos y Ética, la Significación aproximada arroja un resultado de ,287 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,0.151.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,287 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 36

Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial

		Error estándar			Significación
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b	aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,083	,188	-,441	,659
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Establecimiento de Propósitos u Objetivos y Documentación y Redacción Empresarial, la Significación aproximada arroja un resultado de ,659 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de -,083.



Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,659 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 37

Cruce de la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y la Dimensión Establecimiento de Propósitos u Objetivos y Doctrina Contable

		Error estándar		Significación
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b
		aproximada		
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,359	,133	2,600
N de casos válidos		34		

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Establecimiento de Propósitos u Objetivos y Doctrina Contable, la Significación aproximada arroja un resultado de ,009 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,359 o lo que lo mismo decir un 35.90%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una pequeña correlación.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,009 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 35.90%.



4.1.3.4 Relación entre la Dimensión Autopreguntas de la Variable Metacompreensión Lectora y las Dimensiones de la Variable Rendimiento Académico

Tabla 38

Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Matemática Básica

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,314	,125	2,512	,012
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Autopreguntas y Matemática Básica, la Significación aproximada arroja un resultado de ,012 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,314 o lo que lo mismo decir un 31.40%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,012 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 31.40%.

Tabla 39

Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Lenguaje y Comunicación

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,215	,147	1,462	,144
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento



Interpretación

Para las dimensiones Autopreguntas y Lenguaje y Comunicación, la Significación aproximada arroja un resultado de ,144 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,215.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,144 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 40

Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Constitución Política del Perú

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,231	,132	1,751	,080
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Autopreguntas y Constitución Política del Perú, la Significación aproximada arroja un resultado de ,080 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,231.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,080 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 41

Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,314	,125	2,512	,012
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento



Interpretación

Para las dimensiones Autopreguntas y Metodología del Estudio Universitario, la Significación aproximada arroja un resultado de ,012 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,314 o lo que lo mismo decir un 31.40%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,012 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 31.40%.

Tabla 42

Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Ética

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,073	,120	,604	,546
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Autopreguntas y Ética, la Significación aproximada arroja un resultado de ,546 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,073.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,546 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.



Tabla 43

Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,284	,179	1,588	,112
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Autopreguntas y Documentación y Redacción Empresarial, la Significación aproximada arroja un resultado de ,112 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,284.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,112 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 44

Cruce de la Dimensión Autopreguntas y la Dimensión Doctrina Contable

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,425	,119	3,296	,001
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del Instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Autopreguntas y Doctrina Contable, la Significación aproximada arroja un resultado de ,001 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,425 o lo que lo mismo decir un 42.50%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una correlación baja positiva.



Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,001 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 42.50%.

4.1.3.5 Relación entre la Dimensión Uso de Conocimientos Previos de la Variable Metacompreensión Lectora y las Dimensiones de la Variable Rendimiento Académico

Tabla 45

Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Matemática Básica

		Error estándar		Significación
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,384	,157	2,442
N de casos válidos		34		,015

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Uso de Conocimientos Previos y Matemática Básica, la Significación aproximada arroja un resultado de ,015 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de , 384 lo que lo mismo decir un 38.40%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,015 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 38.40%.



Tabla 46

Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Lenguaje y Comunicación

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,327	,135	2,430	,015
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Uso de Conocimientos Previos y Lenguaje y Comunicación, la Significación aproximada arroja un resultado de ,015 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de , 327 lo que lo mismo decir un 32.70%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una correlación baja positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,015 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 32.70%.

Tabla 47

Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Constitución Política del Perú

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,503	,121	4,162	,000
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Uso de Conocimientos Previos y Constitución Política del Perú, la Significación aproximada arroja un resultado de ,000 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,503 lo



que lo mismo decir un 50.30%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una correlación moderada positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,000 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 50.30%.

Tabla 48

Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,272	,155	1,758	,079
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Uso de Conocimientos Previos y Metodología del Estudio Universitario, la Significación aproximada arroja un resultado de ,079 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,272.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,079 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 49

Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Ética

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,247	,133	1,854	,064
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento



Interpretación

Para las dimensiones Uso de Conocimientos Previos y Ética, la Significación aproximada arroja un resultado de ,064 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,247.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,064 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 50

Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,616	,136	4,515	,000
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Uso de Conocimientos Previos y Documentación y Redacción Empresarial, la Significación aproximada arroja un resultado de ,000 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,616 lo que lo mismo decir un 61.60%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una correlación moderada positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,000 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 61.60%.



Tabla 51

Cruce de la Dimensión Uso de Conocimientos Previos y la Dimensión Doctrina Contable

		Error estándar		Significación
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,374	,127	2,937
N de casos válidos		34		

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Uso de Conocimientos Previos y Doctrina Contable, la Significación aproximada arroja un resultado de ,003 que al ser menor que $p=0.05$ señala que existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,374 lo que lo mismo decir un 37.40%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en una correlación moderada positiva.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,003 se aprueba la hipótesis alterna que señala una relación significativa entre dimensiones con un nivel de correlación pequeño de un 37.40%.

4.1.3.6 Relación entre la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas de la Variable Metacompreensión Lectora y las Dimensiones de la Variable Rendimiento Académico

Tabla 52

Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Matemática Básica

		Error estándar		Significación
		Valor	asintótico ^a	T aproximada ^b
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,104	,145	,718
N de casos válidos		34		

Fuente: Aplicación del instrumento



Interpretación

Para las dimensiones Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y Matemática Básica, la Significación aproximada arroja un resultado de ,473 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,104.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,473 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 53

Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Lenguaje y Comunicación

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,166	,125	-1,328	,184
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y Lenguaje y Comunicación, la Significación aproximada arroja un resultado de ,184 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de -,166.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,184 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.



Tabla 54

Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Constitución Política del Perú

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,114	,117	,972	,331
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y Constitución Política del Perú, la Significación aproximada arroja un resultado de ,331 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,114.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,331 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 55

Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Metodología del Estudio Universitario

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,140	,126	1,115	,265
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y Metodología del Estudio Universitario, la Significación aproximada arroja un resultado de ,265 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,140.



Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,265 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 56

Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Ética

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,018	,136	,133	,894
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y Ética, la Significación aproximada arroja un resultado de ,894 que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de ,018.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de ,894 se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 57

Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Documentación y Redacción Empresarial

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,187	,180	-1,039	,299
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y Documentación y Redacción Empresarial, la Significación aproximada arroja un resultado de ,299 que al ser



mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de $-.187$.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de $.299$ se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.

Tabla 58

Cruce de la Dimensión Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y la Dimensión Doctrina Contable

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,019	,146	-,129	,897
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

Para las dimensiones Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas y Doctrina Contable, la Significación aproximada arroja un resultado de $.897$ que al ser mayor que $p=0.05$ señala que no existe relación entre dimensiones; la tasa de relación entre las dimensiones es de $-.019$.

Análisis

Al tener un resultado de Significación aproximada de $.897$ se aprueba la hipótesis nula que señala que no existe una relación significativa entre dimensiones.



4.1.3.7 Consolidado del Cruce de las Dimensiones de la Variable Metacompreñión Lectora y las Dimensiones de la Variable Rendimiento Académico

Tabla 59

Consolidado del Cruce de las Dimensiones de la Variable Metacompreñión Lectora y las Dimensiones de la Variable Rendimiento Académico

	Matemática Básica		Lenguaje y Comunicación		Constitución Política del Perú		Metodología del Estudio Universitario		Ética		Documentación y Redacción Empresarial		Doctrina Contable	
	Sig. Aprox	Valor	Sig. Aprox	Valor	Sig. Aprox	Valor	Sig. Aprox	Valor	Sig. Aprox	Valor	Sig. Aprox	Valor	Sig. Aprox	Valor
Predicción y Verificación	,000	,498	,005	,369	,000	,415	,001	,413	,023	,239	,036	,360	,002	,422
Revisión a Vuelo de Pájaro	,148	,228	,311	,166	,006	,367	,029	,332	,311	,145	,774	,049	,024	,353
Establecimiento de Propósitos u Objetivos	,466	,125	,323	,135	,013	,278	,895	,018	,287	,151	,650	-,083	,009	,359
Autopreguntas	,012	,314	,144	,215	,080	,231	,012	,314	,546	,073	,112	,284	,001	,425
Uso de Conocimientos Previos	,015	,384	,015	,327	,000	,503	,079	,272	,064	,247	,000	,616	,003	,374
Resumen y Aplicación de Estrategias Definidas	,473	,104	,184	-,166	0.331	,114	,265	,140	,894	,018	,299	-,187	,897	-,019

Fuente: Elaboración propia

En base a los hallazgos obtenidos se afirma que existe relación entre las dimensiones de la variable metacompreñión lectora y las dimensiones de la variable rendimiento académico de manera parcial y que no se puede afirmar que la hipótesis específica c) enunciada en el presente trabajo de investigación que señala que existe una relación directa entre las dimensiones de la metacompreñión lectora y las dimensiones del rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.

Ha: Existe una relación directa entre las dimensiones de la metacompreñión lectora y las dimensiones del rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional



de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, por lo que se acepta la hipótesis nula rechazando, por ende, la hipótesis alterna de la investigación.

Ho: No existe una relación directa entre las dimensiones de la metacompreensión lectora y las dimensiones del rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.

4.2 Resultados Respecto al Objetivo General

Con respecto a los resultados del objetivo general, Describir la relación entre la metacompreensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, los resultados fueron obtenidos mediante el uso del software estadístico SPSS v.25, y las pruebas estadísticas del Chi cuadrado y el Tau B de Kendall.



Tabla 60

Tabla Cruzada entre las Variables Metacompreñión Lectora y Rendimiento Académico

			Rendimiento Académico			Total
			0 -10	11 - 14	15 - 17	
Metacompreñión Lectora	Nivel Bajo	Recuento	3	22	0	25
		% dentro de Metacompreñión Lectora	12,0%	88,0%	0,0%	100,0%
	Nivel Medio	Recuento	0	3	4	7
		% dentro de Metacompreñión Lectora	0,0%	42,9%	57,1%	100,0%
	Nivel Alto	Recuento	0	0	2	2
		% dentro de Metacompreñión Lectora	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Recuento		3	25	6	34
	% dentro de Metacompreñión Lectora		8,8%	73,5%	17,6%	100,0%

Fuente: Aplicación del instrumento

Análisis

De la tabla cruzada presentada se puede afirmar que cuando el nivel de Metacompreñión Lectora es alto el Rendimiento Académico está ubicado en el rango 15 – 17, lo que representa el rango más alto obtenido entre los estudiantes en un 100% de los casos; cuando el nivel de Metacompreñión Lectora es medio los rangos de Rendimiento Académico oscilan entre 11 – 14 y 15 – 17 en un 42.90% y un 57.1’% respectivamente y por último cuando el nivel de Metacompreñión Lectora es bajo los rangos se distribuyen entre 0 – 10 y 11 – 14 en un 12.00% y un 88.00% respectivamente, lo que quiere decir que si aprenden a usar adecuadamente la Metacompreñión Lectora su Rendimiento Académico se verá afectado positivamente.



Tabla 61

Pruebas del Chi Cuadrado de las Variables Metacomprensión Lectora y Rendimiento Académico

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,444 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	22,849	4	,000
Asociación lineal por lineal	16,316	1	,000
N de casos válidos	34		

Fuente: Aplicación del Instrumento

Análisis

Con el resultado de calcular la prueba de Chi Cuadrado de Pearson se logra un valor de 0.000, el cual al ser un valor inferior al de $p=0.05$ demostramos que existe relación entre las variables de estudio, la Metacomprensión lectora y el Rendimiento Académico.

Tabla 62

Cruce de las variables Metacomprensión Lectora y Rendimiento Académico

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,685	,092	3,713	,000
N de casos válidos		34			

Fuente: Aplicación del instrumento

Interpretación

La tasa de relación entre las variables de estudio Metacomprensión Lectora y Rendimiento Académico es del .685 o lo que lo mismo decir un 68.50%, este resultado según Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), se ubica en la escala de correlación moderada positiva.

Análisis

Tras realizar la prueba de Tau B de Kendall y obtener un resultado de correlación del 68.50%, podemos afirmar que existe una correlación moderada entre las variables Metacomprensión Lectora y Rendimiento Académico, hallazgo que acepta la hipótesis alterna de la investigación rechazando, por ende, la hipótesis nula.



Ha. Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.

Ho. No existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.



Capítulo 5: Discusión

5.1 Descripción de los Hallazgos más Relevantes y Significativos

El presente trabajo de investigación obtuvo los siguientes hallazgos que pueden ser clasificados como relevantes y significativos:

Con respecto a la variable Metacompreensión Lectora el nivel más frecuente en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019 – I; es el bajo con un 73.5%.

Con respecto a la variable Rendimiento Académico de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de Los Andes, Andahuaylas 2019-I, el rango más frecuente de calificaciones está entre 11 - 14 con un 73.5%, seguido los rangos 15 – 17 con un 17.6% y 0 - 10 con un 8.8%.

Con respecto a la relación entre las dimensiones de las variables metacompreensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I se observó que la dimensión predicción y verificación de la variable metacompreensión lectora tiene relación directa con la dimensión doctrina contable de la variable rendimiento académico, la dimensión revisión a vuelo de pájaro tiene relación directa con la dimensión constitución política del Perú, la dimensión establecimiento de propósitos y objetivos tiene relación directa con la dimensión



matemática básica de la variable rendimiento académico, la dimensión autopreguntas de la variable metacompreensión lectora tiene relación directa con la dimensión constitución política del Perú de la variable rendimiento académico, la dimensión uso de conocimientos previos tiene relación directa con las dimensiones matemática básica, constitución política del Perú y documentación y redacción empresarial de la variable rendimiento académico.

Con respecto a la relación entre las variables metacompreensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, se observó que existe una relación positiva directa entre ambas variables con un 68.5% significancia estadística según la prueba tau b de Kendall.

5.2 Limitaciones del Estudio

La principal limitación con la que se enfrentó la presente investigación radica en la resistencia inicial de la administración académica de poder facilitar la información necesaria para el desarrollo de la presente investigación, estos aducían que la información era privada y que sólo el personal académico tenía acceso a ella, después de la coordinación respectiva y un par de entrevistas con los directivos de la Universidad Tecnológica de los Andes subsede Andahuaylas, se logró obtener la información requerida.

Otra limitación, pero en este caso no tan severa fue la de lograr contactar con los estudiantes población del presente trabajo de investigación ya que algunos faltaban conscientemente a clases, por lo que se tuvo que esperar al examen final del curso de Matemática Básica para poder lograr aplicar el instrumento en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.

Inicialmente se tenía planeado aplicar los instrumentos sobre los 36 estudiantes matriculados a la escuela profesional de Contabilidad, pero dos de los alumnos no asistieron a



clases en ningún momento del semestre académico 2019-I por lo que se optó considerarlos como estudiantes retirados y trabajar con los 34 estudiantes que sí participaron activamente de las sesiones de clases durante el semestre académico 2019 – I.

5.3 Comparación Crítica con la Literatura Existente

Primero

Los resultados obtenidos del rendimiento que obtuvieron en la metacognición de la comprensión lectora en el trabajo realizado por Ignacio Antonio Heit, en el trabajo de tesis titulado: Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura; 30 estudiantes obtuvieron bajo rendimiento, 83 estudiantes obtuvieron un rendimiento medio y 94 estudiantes obtuvieron un alto rendimiento.

Esto implica que los estudiantes en la Universidad Católica Argentina tienen mejor formación en el uso de las estrategias metacognitivas de comprensión lectora que los estudiantes de la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en una relación al que:

- Para el nivel bajo un 14.49% (UCA) contra un 73.5% (UTEA).
- Para el nivel medio un 40.1% (UCA) contra un 20.6% (UTEA).
- Para el nivel alto un 45.41% (UCA) contra un 5.9% (UTEA).

El desarrollar las competencias de lectura mediante el uso de la metacompreensión lectora genera mejores competencias académicas y posteriormente en el desempeño profesional, lo que genera una mayor competitividad a nivel internacional con respecto a la ciencia estudiada.

Segundo

Los resultados obtenidos por Adela Mónica Araceli Altamirano Alvarado en su tesis titulada: “Estrategias de Metacompreensión lectora en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral para los estudiantes del nivel superior del Instituto Superior



Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” de la ciudad de Ambato, Período 2009-2010” en la Universidad Técnica de Ambato, acerca del conocimiento del uso de las estrategias de metacompreensión lectora, arroja que el 92% de los estudiantes no tiene conocimiento del uso de estrategias de metacompreensión lectora y apenas un 8% sí las usan.

Estos resultados muestran que existe una semejanza entre los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” y los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, puesto que mientras en Ambato el 92% no tiene conocimiento del uso correcto de las estrategias de Metacompreensión Lectora, en Andahuaylas es un 73.5%, en ambos casos es una amplia mayoría de estudiantes que desconocen la aplicación y ventajas que estas estrategias pueden aportar en su formación profesional.

Tercero

Coral Gonzáles Barbera, en su tesis titulada: “Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria” en la Universidad Complutense de Madrid, encontró resultados en su rendimiento académico bastante bajo (3.78 y 8.53 respectivamente).

En comparación a los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes , Andahuaylas 2019-I que obtuvieron un 73.5% de frecuencia en el rango 11 - 14 que vendría a ser un nivel medio en una escala equivalente, podría ser un indicador de similar aptitud académica de los estudiantes de Andahuaylas – Perú frente a los estudiantes de Madrid – España, o en su defecto un menor nivel de exigencia de parte de los docente de Andahuaylas – Perú frente a sus pares de Madrid – España.

Cuarto

Luis Octavio Solano Luengo, en su tesis titulada: “Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio” en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, halló que no hay una



relación significativa entre las aptitudes mentales y el éxito o rendimiento académico entre los alumnos de 4° de Educación Secundaria Obligatoria.

Esto en contraposición a lo hallado en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, que señala que existe una relación significativa de un 68.5% entre las aptitudes cognitivas del control de lectura y el éxito en el rendimiento académico.

Este resultado resulta interesante puesto que es un dato que representa la no necesidad de tener un control cognitivo como aptitud mental para obtener un adecuado rendimiento académico.

Quinto

Flavio Jesús Jamanca Amez y Vilma Norma Ramírez Mendoza, el año 2016 presentaron la tesis: “Comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería del Instituto Daniel Alcides Carrión. Lima 2016” en la Universidad César Vallejo, que en base a las calificaciones obtenidas se distribuyeron a los estudiantes en niveles y que, en contrastación con los resultados obtenidos por los estudiantes de la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas, resultan de la siguiente manera:

Nivel deficiente: 6.0% para la IDAC contra un 8.89% para la UTEA.

Nivel bajo: 62.2% para la IDAC contra un 73.5% para la UTEA.

Nivel medio: 22.4% para la IDAC contra un 17.6% para la UTEA.

Nivel superior: 9.5% para la IDAC contra un 0.0% para la UTEA.

Se aprecia una uniformidad de los resultados obtenidos por lo que se pueden considerar indicios de un nivel educativo y de exigencia pedagógica similar entre las universidades e institutos privados peruanos.



Sexto

En la tesis titulada: “Autoeficiencia hacia la lectura, comprensión y rendimiento académico en estudiante de primer ingreso de una universidad privada de Lima” presentada por Aldo Renato Zárate Amador en la Universidad San Martín de Porres, encontró que los alumnos obtuvieron un calificativo promedio de 12.99.

El promedio de 12.99 se ubica dentro de la escala 11 – 14, esto señala una similitud del rendimiento académico entre universidades privadas, lo que da cierta uniformidad en el nivel educativo y de exigencia entre instituciones educativas.

Séptimo

Fanny Wong Miñán, en la tesis magistral: “Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios”; de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos señala que los estudiantes tienen un nivel bajo en el uso de la metacompreensión lectora.

En comparación con los resultados obtenidos por los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas; observamos una similitud de los resultados puesto que el 73.5% de estos estudiantes obtuvieron nivel bajo de nivel de uso de la metacompreensión lectora.

De la misma manera Judith Yudell Gil Pérez, en la tesis: “Nivel de uso de las estrategias de Metacompreensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. “Estados Unidos” – Comas, 2015” de la Universidad Cesar Vallejo, obtuvo como resultado que el 70% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo en el uso de la metacompreensión lectora.

De las investigaciones realizadas por Wong (2011), Gil (2017) y del presente trabajo de investigación podemos expresar que el nivel de uso de metacompreensión lectora en los estudiantes superiores peruanos es en general baja, lo que va en concordancia a los resultados



obtenidos en la prueba PISA (2018) y podría ser el resultado de lo observado por lo presentado por La República (2017), en la que vemos el poco interés por la lectura en la sociedad peruana.

Los resultados obtenidos señalan que existe influencia del uso de la metacompreensión lectora en el rendimiento académico, y con la comparación con los trabajos previos genera la idea de que uno de los mayores problemas de la educación superior peruana en general es la poca difusión, enseñanza y uso de la metacompreensión lectora, con la que por lo expuesto por Arredondo (2015) resulta una importante desventaja competitiva a la hora de medir la capacidad de los profesionales que no tienen las herramientas para asimilar e interiorizar de mejor manera las sesiones de estudio desde sus formación académica.

5.4 Implicancias del Estudio

La investigación presenta resultados que implican gran responsabilidad de los actores formativos superiores en la educación profesional en la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, los hallazgos presentados señalan una gran influencia entre las variables de estudio por lo que los estudiantes deben tomar conciencia de la importancia de controlar debidamente sus procesos de Metacompreensión Lectora para lograr comprender adecuadamente los textos científicos formativos propios de la carrera contable; así mismo de la participación activa de los docentes en la exigencia de los estudiantes a la hora de afrontar las clases y los conocimientos requeridos para formarse profesionalmente y por último de la universidad para desarrollar estrategias y fundamentos de educación basados en la potenciación, desarrollo y crecimiento en las habilidades metacompreensivas tan importantes en el procesos de aprendizaje como lo muestran los resultados de la investigación.



Conclusiones

Primero

Por lo recogido tras la aplicación del instrumento de recolección Inventario de Metacompreensión Lectora; se concluye que el nivel de uso de metacompreensión lectora en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019 – I, es bajo con amplio margen por sobre los niveles medio y alto, con un 73.5% de incidencia.

Por lo que podemos afirmar que los estudiantes no usan, no conocen o no poseen habilidades para el control, gestión o aprovechamiento de sus procesos cognitivos de lectura.

Segundo

Por lo recogido tras la tabulación de los datos ofrecidos por la Universidad Tecnológica de los Andes; se concluye que el rango promedio del rendimiento académico semestral en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019 – I, es con amplio margen por sobre los demás rangos, 11 – 14 con un 73.5%.

Por lo que podemos afirmar que los estudiantes tienen dificultades para asimilar el conocimiento impartido en las sesiones de estudio.

Tercero

Tras la revisión de los resultados obtenidos por el cruce de dimensiones de las variables del presente estudio se observa que existe una correlación parcial entre las dimensiones por lo que se concluye que existe una relación directa significativa parcial en las dimensiones de las variables metacompreensión lectora y rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019 – I.



Cuarto

Tras la aplicación de las pruebas estadísticas en los resultados obtenido en las variables metacompreñión lectora y rendimiento académico mediante valores de la prueba Chi cuadrado .000 y una intensidad según Tau b de Kendall del 68.5% se concluye que existe relación significativa directa moderada de las variables metacompreñión lectora y rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019 – I.



Recomendaciones

Primero

Se recomienda iniciar con planes de concientización y facilitación de información por parte de la Universidad Tecnológica de los Andes hacia sus estudiantes de la importancia del uso de la metacompreensión lectora y sus beneficios para el cumplimiento de sus etas y la satisfacción de sus expectativas educativas.

Segundo

Se recomienda iniciar con sesiones de clases más centradas en la potenciación de aquellas estrategias educativas que permitan potenciar el proceso de aprendizaje significativo en los estudiantes para poder mejorar el desempeño y rendimiento académico y que a la postre sean conocimientos útiles para la praxis profesional.

Tercero

Se recomienda que cuando se facilite información de los beneficios del uso de la metacompreensión lectora sean de una manera completa en todos sus aspectos, puesto que es de el conjunto de estrategias metacompreensivas dónde se ve que sus beneficios calan de mejor manera y por ende las desarrollan de manera más óptima.

Cuarto

Tras el análisis de los resultados obtenidos se recomienda replicar la investigación de las variables metacompreensión lectora y rendimiento académico en otras facultades, además de un mayor número de estudiantes y en otras instituciones de educación superior de la ciudad, incluyendo investigaciones experimentales que permitan manipular las variables y determinar con mayor exactitud la influencia del uso de la metacompreensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos e instituciones objetivo del estudio.



Referencias

- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C., & Rider, C. (2014). *Cómo leer y escribir en la universidad*. Lima: Universidad peruana de ciencias aplicadas.
- Alarcón, M. (2013). Motivación, estrategias de aprendizaje y metacompreensión lectora: un estudio descriptivo en alumnos unviersitarios peruanos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 71 - 78.
- Aliaga, J. (2003). *El aprendizaje autoarreglado en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria y el rendimeinto en matemática y lenguaje (construcción de un cuestionario para la evaluación del aprendizaje autoarreglado según el modelo de Pintrich y DeGroot)*. Lima: Universidad Inca Garcilazo de la Vega.
- Alliende, F. (2002). *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Alonso, J., & Mateos, M. (1985). *Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación: Infancia y aprendizaje*. Madrid: Univerisdad Autónoma de Madrid.
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: La metacompreensión y la actividad de la lectura. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*.
- Aponte, A., De la Cruz, L., & Herrera, L. (2018). *Estrategias de metacompreensión y comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada 2018-I*. Lima: Universidad Tecnológica del Perú.
- Arredondo, J. (2015). *Perfil del Estudiante Universitario*. Corporación universitaria del caribe.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1997). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México DF: Trillas.



- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En D. L. Forrest-Pressley, M. G. E., & T. G. Waller, *Metacognition, cognition and human performance* (págs. 155 - 205). New York: Academic Press.
- Bárcena, F. (2013). Filosofía de la Educación: un aprendizaje. *Educacao & realidade*, 703 - 730.
- Barrera, M., & Aguado, G. (2011). *La evaluación integral de programas y procesos*. Jomtien: Declaración Mundial de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- Beltrán, A., & La Serna, K. (2009). *¿Cuán relevante es la educación escolar en el desempeño universitario?* Lima: Universidad del Pacífico.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*.
- Bunge, M. (2004). *Epistemología: Ciencia de la ciencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustos, J. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 98 - 111.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Canduelas, A., & Obregon, N. (2004). *Estrategias para la comprensión lectora, producción de textos y lectura expresiva*. Lima: Gráfica Zures.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Ediciones PAIDOS - IBÉRICA.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Anagrama.



- Collins, A. (1998). El potencial de las tecnologías de la información para la educación. En C. Vizcarro, & J. León, *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (págs. 29 - 51). Madrid: Pirámide.
- Crespo, N., & Ascorra, P. (2003). El Desarrollo de la Capacidad Autoreflexiva: Posibles Vínculos Entre el Clima Social de Aula y la Metacomprensión Lectora . *Psykhé*, 163 - 172.
- Crespo, N., & Peronard, M. (1999). El conocimiento metacomprensivo en los primeros años escolares. *Signos*, 103 - 119.
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives*, 1-42.
- Di Grecia, L., Porto, A., & Ripani, L. (2002). *Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas*. La plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México DF: McGraw Hill.
- Dubois, M. (1991). *Lectura y vida*. Buenos Aires.
- Dubois, M. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Espinosa, C. (1998). *Lectura y Escritura: Teorías y promoción 60 actividades*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flavell, J. (1970). *Developmental studies of mediated memory*. New York: Academic Press.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development. Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice - Hall.
- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 69 - 81.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Visor.



- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 43 - 63.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil, J. (2017). *Nivel de uso de las estrategias de Metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. "Estados Unidos" - COmas, 2015*. Lima.
- Gómez, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Gómez, V., & Zalba, E. (2003). *Comprensión de textos: Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- González, C. (2003). *Factores Determinantes del Bajo Rendimiento Académico en Educación Secundaria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González-Pineda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 247-258.
- Graesser, A., McMahan, C., & Johnson, B. (1994). Question Asking and Answering. En M. Gernbascher, *Handbook of Psycholinguistics* (págs. 517 - 538). San Diego: Academic Press.
- Guzmán, M. (2012). *Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México*. Madrid.
- Haberlandt, K. T., & Graesser, A. C. (1985). Component processes in text comprehension and some of their interactions. *Journal of experimental Psychology*, 357 - 374.
- Heimlich, J., & Pittelman, S. (1991). *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Visor/MEC.



- Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. Paraná: Universidad Católica Argentina.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill.
- Hinkle, D. E., Wiersma, M., & Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences*. Boston: Mass: Houghton Mifflin.
- Ibáñez, B. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99 - 112.
- Informe PISA. (s.f.). Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 43 - 60.
- Jamanca, F., & Ramírez, N. (2016). *Comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería del instituto Daniel Alcides Carrión. Lima 2016*. Lima: Universidad Cesar Vallejo.
- Klinger, C., & Vadillo, G. (1997). *Psicología Cognitiva*. México: McGraw Hill.
- La República. (11 de 04 de 2017). *Menos de un libro al año leen los peruanos*. Obtenido de <https://larepublica.pe/sociedad/864628-menos-de-un-libro-al-ano-leen-peruanos-en-promedio/>
- La Serna, H. (2011). *Retos para el aprendizaje: De la educación inicial a la universidad. Investigaciones explicativas sobre el rendimiento académico de los estudiantes peruanos*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 313 - 386.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.



- Meza, A., & Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Fondo Editorial.
- Miñan, F. W. (2011). *Estrategias de metacompreñión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Lima.
- Mizala, A., Romaguera, P., & Reinaga, T. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. Documento de trabajo N° 61. Serie Economía. Centro de Economía aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile*. Santiago de Chile.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 249 - 259.
- Morales, P., & Rodríguez, L. (2016). *Aplicación de los coeficientes correlación de Kendall y Spearman*. Barquisimeto: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Nietzsche, F. (1887). *La genealogía de la moral: Un escrito polémico*. Leipzig: Verlag.
- NormasApa.pro. (2020). *Guía resumen del ESTILO APA Séptima Edición*. American Psychological Association.
- Peronard, M. (2009). Metacognición: Mente y cerebro. *Boletín de filología*, 263 - 275.
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitiva para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Fimart SAC.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.



- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Santiago de Chile: Pontificia universidad Católica de Chile.
- Puelles, W. (2001). *¿Por qué falla el Estado en la educación? Doce razones para impulsar la inversión privada*. Lima: Instituto de Libre Empresa.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Puente, A., Jiménez, V., & Alvarado, J. (2009). *ESCOLA: Escala de la conciencia lectora*. Madrid: EOS.
- Rello, J. (2017). *La mejora de la Comprensión Lectora a través de Modelos Interactivos de Lectura*. Castellón de la Plana: Uniersitat Jaume-I.
- Reyes, M., & Barrero, N. (2004). *Estrategias de animación para la lectura: metacognición, audición y lenguaje*. Sevilla: Guadalmena.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 391-414.
- Rosenblat, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires.
- Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Sáez, A. (1951). *La lectura, arte del lenguaje*. Ferrer.
- Salas, D. (2017). El Desafío de la Educación en el Perú. *Strategia*, 30 - 34.
- Sanjosé, V., Gómes, A., & Solaz, J. J. (2012). Competencia en lengua inglesa de estudiantes unviersitarios españoles en el contexto de EEES: Nivel de dominio lingÚístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 175 - 363.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., & Texeira, P. N. (2010). Assessing quality and evaluating performance in higher education: worlds apart or complementary views? *Minerva*, 35 - 54.



- Schmitt, M. (1990). *A questionnaire to measure children's awareness os strategic reading processes. The reading Teacher.*
- Schmitt, M. (2003). Metacognitive Strategy Knowledge: Comparison of Former Reading Recovery Children and Their Current Classmates. *Literacy Teaching and Learning*, 57 - 76.
- Smith, F. (1980). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su Aprendizaje.* México DF: Trillas.
- Solano, L. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundanria obligarotia y sur elación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio.* Madrid.
- Solé, I. (1995). Lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*, 1 - 8.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura.* Barcelona: GRAÓ.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura. Serie didáctica de la lengua y de la literatura.* Barcelona: GRAÓ.
- Tapia, V. (2003). *Programa psicopedagógico de comprensión lectora: Aprendo a pensar através de la lectura.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tapia, V., & Silva, M. (1982). *Elaboración y estandarización de un test de comprensión lectora en estudiantes de Educación Superior de Lima Metropolitana.* Lima: Univerisdad Nacional Mayor de San Marcos.
- Taracido, L., Manzanal, A., & FLores-Vidal, P. (2016). El control de la comprensión lectora de textos científicos: una evaluación en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2).
- Tejedor, F. (2003). El poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 5-32.
- Tourón, J. (1984). La predicción del rendimiento acadpemico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista española de Pedagogía*, 473 - 495.



- UTEA. (2019). *Reglamento Académico General de la universidad Tecnológica de los Andes*. Abancay.
- Valles, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico, en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* , 43 - 63.
- Wong, F. (2011). *Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Lima.
- Wong, F., & Matalinares, M. (2011). Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista IIPSI*, 235 - 260.
- Zárate, A. R. (2019). *Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico en estudiantes de primer ingreso de una universidad privada de Lima*. Lima: Universidad San MARTÍN de Porras.



Instrumento de recolección

Inventario de estrategias de Metacompreensión lectora

Apellidos y nombres

Instrucciones: Lea cuidadosamente las preguntas y marque la alternativa con la que se sienta más identificado.

1. Antes de empezar a leer:
 - a) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
 - b) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negrita, en cursiva, etc.)
 - c) Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
 - d) Pienso acerca de lo que ya se dijo en el texto hasta donde he leído.
2. Antes de empezar a leer:
 - a) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
 - b) Calculo cuánto tiempo me tomará leer el texto.
 - c) Anoto todas las palabras que no conozco.
 - d) Evalúo todas las palabras que no conozco.
3. Antes de empezar a leer:
 - a) Pido a alguien que lea el texto.
 - b) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
 - c) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son graves, llanas o esdrújulas.
 - d) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.
4. Antes de empezar a leer:
 - a) Reviso si faltan páginas en el material de lectura.
 - b) Hago una lista de palabras de cuyo significado no estoy seguro(a).
 - c) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura.
 - d) Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece.
5. Antes de empezar a leer:
 - a) Determino por qué voy a realizar esta lectura.
 - b) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
 - c) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
 - d) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.
6. Antes de empezar a leer:
 - a) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
 - b) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.
 - c) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
 - d) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.
7. Antes de empezar a leer:
 - a) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
 - b) Utilizo las preguntas que me he formulado con una razón válida para hacer esta lectura.
 - c) Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
 - d) Pienso en un mejor título para el material de lectura.
8. Antes de empezar a leer:
 - a) Pienso acerca de lo que ay sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
 - b) Cuento el número de páginas que tienen la lectura.
 - c) Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.
 - d) Leo el texto a alguien, en voz alta.
9. Antes de empezar a leer:
 - a) Practico en voz alta la lectura de este texto.
 - b) Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.
 - c) Pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.
 - d) Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.
10. Antes de empezar a leer:
 - a) Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.



- b) Observo si las palabras tienen más de un significado.
 - c) Imagino cómo serán abordados los temas en el texto.
 - d) Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.
11. Mientras estoy leyendo:
- a) Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
 - b) Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.
 - c) Reviso las figuras para ver si les falta algo.
 - d) Evalúo si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en el hasta este momento.
12. Mientras estoy leyendo:
- a) Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
 - b) Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
 - c) Leo solo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
 - d) Me salto las partes que me son difíciles.
13. Mientras estoy leyendo:
- a) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negrita, en cursiva, etc.)
 - b) Dejo de leer el material y busco si noto que este no tiene sentido.
 - c) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.
 - d) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar” que es lo que se expresa en el texto.
14. Mientras estoy leyendo:
- a) Averiguo cuánto tiempo ya llevo leyendo.
 - b) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
 - c) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
 - d) Agregó detalles que faltan a las figuras.
15. Mientras estoy leyendo:
- a) Hago que otra persona me lea el material.
 - b) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
 - c) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
 - d) Agregó detalles que faltan a las figuras.
16. Mientras estoy leyendo:
- a) Averiguo si los ejemplos son reales.
 - b) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.
 - c) No miro las figuras porque me podrían confundir.
 - d) Leo el texto a alguien en voz alta.
17. Mientras estoy leyendo:
- a) Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.
 - b) Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.
 - c) Leo el material silenciosamente.
 - d) Veo si estoy diciendo correctamente las palabras del vocabulario.
18. Mientras estoy leyendo:
- a) Trato de ver si mis predicciones son correctas o no.
 - b) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.
 - c) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.
 - d) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.) de acuerdo a su importancia.
19. Mientras estoy leyendo:
- a) Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.
 - b) Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.
 - c) Reviso cuántas palabras ya conozco del texto.
 - d) Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones acerca de lo que seguirá tratando en él.
20. Mientras estoy leyendo:
- a) Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no tengan sentido.
 - b) Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
 - c) Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.
 - d) Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.



21. Después de haber leído un material:
 - a) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.
 - b) Reviso si hubo figuras que ilustraran e hicieran interesante la lectura.
 - c) Pienso si logré mi propósito respecto a la lectura del texto.
 - d) Subrayo las causas y los efectos.

22. Después de haber leído un material:
 - a) Subrayo la idea principal.
 - b) Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí.
 - c) Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronuncié todas las palabras correctamente.
 - d) Practico la lectura del texto en voz alta.

23. Después de haber leído un material:
 - a) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de que trata.
 - b) Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
 - c) Pienso sobre que me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.
 - d) "Adivino" que tema se tocará en el texto.

24. Después de haber leído un material:
 - a) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.
 - b) Leo las partes más importantes en voz alta.
 - c) Hago que alguien me lea el texto en voz alta.
 - d) Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.

25. Después de haber leído un material:
 - a) Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.
 - b) Practico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.
 - c) Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.
 - d) Hago una lista de las cosas que comprendí mejor.



Validación de Instrumento

El Inventario de Metacompreñión Lectora de Meredith Schmitt al ser una prueba estandarizada y usada en diversos trabajos de investigación como los presentados por Aponte, De la Cruz y Herrera (2018) en el trabajo de investigación titulado: “Estrategias de Metacompreñión y Compreñión Lectora en los Estudiantes del Primer Ciclo de Pregrado de una Universidad Privada de Lima 2018-I”; también fue usada por Wong (2011) en el trabajo de investigación titulado “Estrategias de metacompreñión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios”; además de pasar por una prueba de Alfa de Cronbach contextualizada en la ciudad de Andahuaylas, no requiere de validación por consejo de expertos.



Anexos

Matriz de Consistencia

Metacomprensión Lectora y Rendimiento Académico en los Estudiantes Ingresantes a la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema General</p> <p>¿Qué relación existe entre la metacomprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Establecer la relación entre la metacomprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.</p>	<p>Variable de estudio 1</p> <p>Metacomprensión lectora</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Predicción y verificación. - Revisión a vuelo de pájaro. - Establecimiento de propósitos y objetivos. - Auto preguntas. - Uso de conocimientos previos. - Resumen y aplicación de estrategias definidas. <p>Variable de estudio 2</p> <p>Rendimiento académico</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - 0-10. - 11-14. - 15-17. 	<p>Tipo y Diseño de investigación</p> <p>Cuantitativa – correlacional – transversal.</p> <p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test de metacomprensión lectora de Schmidt. - Documental. <p>Población</p> <p>34 estudiantes</p> <p>Análisis de Datos</p> <p>IBM SPSS 25. Excel.</p>
<p>Problemas Específicos</p> <p>¿Cuál es el nivel de metacomprensión lectora en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I?</p>	<p>Objetivo Específico</p> <p>Identificar el nivel de metacomprensión lectora en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.</p>	<p>Hipótesis Específicas</p> <p>Existe un nivel medio en el uso de la metacomprensión lectora en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.</p>		



<p>¿Cuál es el rendimiento académico semestral de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I?</p>	<p>Identificar el rendimiento académico semestral de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.</p>	<p>La tendencia del rendimiento académico semestral de los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I, está en el rango de 11-14.</p>	<p>- 18-20.</p>	
<p>¿Qué relación existe entre las dimensiones de la metacomprensión lectora y las dimensiones del rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I?</p>	<p>Establecer la relación entre las dimensiones de la metacomprensión lectora y las dimensiones del rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.</p>	<p>Existe una relación directa entre las dimensiones de la metacomprensión lectora y las dimensiones del rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2019-I.</p>		



Matriz de Instrumentos

Metacomprensión Lectora

VARIABLE	DIMENSIÓN	ÍTEM	RESPUESTA
Metacomprensión Lectora	Predicción y verificación	<p>1. Antes de empezar a leer:</p> <p>a) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.</p> <p>b) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negrita, en cursiva, etc.)</p> <p>c) Trato de predecir lo que se abordará en el texto.</p> <p>d) Pienso acerca de lo que ya se dicho en el texto hasta donde he leído.</p> <p>2. Antes de empezar a leer:</p> <p>a) Reviso si faltan páginas en el material de lectura.</p> <p>b) Hago una lista de palabras de cuyo significado no estoy seguro(a).</p> <p>c) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura.</p> <p>d) Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece.</p> <p>3. Mientras estoy leyendo:</p> <p>a) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negrita, en cursiva, etc.)</p> <p>b) Dejo de leer el material y busco si noto que este no tiene sentido.</p> <p>c) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.</p> <p>d) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar” que es lo que se expresa en el texto.</p> <p>4. Mientras estoy leyendo:</p> <p>a) Hago que otra persona me lea el material.</p> <p>b) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.</p> <p>c) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.</p> <p>d) Agrego detalles que faltan a las figuras.</p> <p>5. Mientras estoy leyendo:</p> <p>a) Averiguo si los ejemplos son reales.</p> <p>b) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.</p> <p>c) No miro las figuras porque me podrían confundir.</p> <p>d) Leo el texto a alguien en voz alta.</p> <p>6. Mientras estoy leyendo:</p> <p>a) Trato de ver si mis predicciones son correctas o no.</p> <p>b) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.</p> <p>c) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.</p> <p>d) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.) de acuerdo a su importancia.</p> <p>7. Después de haber leído un material:</p> <p>a) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de que trata.</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>B</p> <p>A</p> <p>C</p>



	<p>Revisión a Vuelo de Pájaro</p>	<p>b) Veo si em he saltado alguna palabra del vocabulario. c) Pienso sobre que me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto. d) “Adivino” que tema se tocará en el texto.</p> <p>8. Antes de empezar a leer: a) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto. b) Calculo cuánto tiempo me tomará leer el texto. c) Anoto todas las palabras que no conozco. d) Evalúo todas las palabras que no conozco.</p> <p>9. Antes de empezar a leer: a) Pido a alguien que lea el texto. b) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto. c) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son graves, llanas o esdrújulas. d) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.</p>	<p>A</p>
	<p>Establecimiento de propósitos y objetivos</p>	<p>10. Antes de empezar a leer: a) Determino por qué voy a realizar esta lectura. b) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto. c) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido. d) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.</p>	<p>A</p>
		<p>11. Mientras estoy leyendo: a) Averiguo cuánto tiempo ya llevo leyendo. b) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura. c) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura. d) Agrego detalles que faltan a las figuras.</p>	<p>B</p>
	<p>Auto preguntas</p>	<p>12. Después de haber leído un material: a) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores. b) Reviso si hubo figuras que ilustraran e hicieran interesante la lectura. c) Pienso si logré mi propósito respecto a la lectura del texto. d) Subrayo las causas y los efectos.</p> <p>13. Antes de empezar a leer: a) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído. b) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto. c) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones. d) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.</p>	<p>B</p>
		<p>14. Antes de empezar a leer: a) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente. b) Utilizo las preguntas que me he formulado con una razón válida para hacer esta lectura.</p>	<p>B</p>



Data de Trabajo

Data de la variable metacomprensión lectora

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Puntaje	Nivel	
1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	11	1	
2	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	13	2	
3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	9	1	
4	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	10	1
5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	8	1	
6	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	8	1	
7	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	6	1	
8	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	12	1	
9	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	6	1	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	19	3	
11	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	1	
12	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	12	1	
13	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	7	1		
14	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	12	1	
15	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	11	1	
16	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	9	1	
17	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	11	1	
18	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	6	1	
19	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	9	1	
20	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	15	2	
21	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	12	1	
22	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	10	1	
23	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	3	



24	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	1
25	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	10	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	16	2
27	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	10	1
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	18	2
29	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	16	2
30	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1
31	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	15	2
32	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	9	1
33	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	14	2
34	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	7	1