



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION**

**Facultad de Educación**

**TESIS**

**Título:**

**LA LECTURA COMO PROCESO MENTAL**

**Presentado por:**

**CARO ESPINOZA, Stacey Antonelli**

**FLORES PAICO, Angélica María**

**Para optar el Título Profesional de  
Licenciado en Educación**

**ESPECIALIDAD: Lengua, Comunicación e Idioma Inglés**

**HUACHO, PERÚ**

2018

## ÍNDICE

Resumen.....	v
Introducción.....	vii

### TÍTULO I

#### ASPECTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### CAPÍTULO I

##### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. 1	Descripcion de la realidad problemática.....	3
1. 2	Formulacion del problema.....	4
	1.2. 1 Problema general	
	1.2. 2 Problemas especificos	
1. 3	Objetivos de la investigación.....	4
	1.3. 1 Objetivo general	
	1.3. 2 Objetivos específicos	
1. 4	Justificacion.....	5

## CAPÍTULO II

ii

### MARCO TEORICO

2. 1	Antecedentes.....	7
2. 2	Bases Teóricas – Científicas.....	8
2.2. 1	Procesos Cognitivos	
2.2. 2	Estrategias para la lectura como proceso mental	
2.2. 3	Tipos de enseñanza cognitiva	
2.2. 4	Componentes de lectura	
2.2. 5	Niveles	
2.2. 6	Comprensión a través de la lectura	
2. 3	Definiciones de términos.....	23
2. 4	Hipótesis y variables.....	26
2.4. 1	Formulación de Hipótesis.	
	• Hipótesis General	
	• Hipótesis Específicos	
2. 5	Identificación de variables.....	26
2. 6	Operacionalizacion de variables.....	27

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

3. 1	Diseño Metodológico.....	29
3.1. 1	Diseño de investigación	
3.1. 2	Diseño de investigación	
3.1. 3	Población y muestra.	

## CAPITULO IV

### TECNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

4. 1	Instrumentos de recolección de datos – Cuestionarios.....	32
4. 2	Técnicas de recolección de datos.....	32
4. 3	Técnica, análisis y procedimiento de datos.....	32

TÍTULO II  
ASPECTOS PRÁCTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

iii

CAPÍTULO V  
LOS RESULTADOS

5. 1	Análisis de los Resultados.....	35
5. 1. 1	Análisis estadísticos de la variable independiente	

CAPÍTULO VI  
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6. 1	Conclusiones.....	66
6. 2	Recomendaciones.....	67

CAPÍTULO VII  
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

7. 1	Bibliografía.....	69
------	-------------------	----

ANEXO

a.1.	Encuesta.....	71
a.2.	Matriz de consistencia.....	75

## RESUMEN

La presente investigación fue realizada en el colegio San Pedro de Pirca-Huaral cuyos participantes fueron los estudiantes del 5° Año de secundaria. La adquisición y desarrollo adecuado de la comprensión lectora es un proceso básico y fundamental para el desarrollo de otras habilidades lingüísticas, que en conjunto hacen posible que el estudiante, logre asimilar los conocimientos que le brindan sus docentes. Esta asimilación supone un factor determinante en el desenvolvimiento exitoso de cada estudiante. Si un individuo no logra desarrollar de forma adecuada cada uno de los procesos cognitivos involucrados en las habilidades de comprensión e interpretación, será un ser limitado y no podrá alcanzar los objetivos propuestos para su vida. El éxito de desarrollar y fortalecer convenientemente ambas habilidades, depende en gran medida de los roles y responsabilidades que asumen los padres, la sociedad y, principalmente, del desempeño del docente, ya que es él quien formalmente se encarga de enseñar al estudiante a ser capaz analizar, decodificar e interpretar todo lo que lee mediante estrategias dirigidas para el fin principal de la comprensión lectora. Un maestro que innova, crea e inventa nuevos métodos de enseñanza, sumadas a las ya existentes, garantiza que sus alumnos logren activar sus habilidades y procesos cognitivos necesarios para la interpretación y comprensión que determinaran su éxito o fracaso escolar. Se debe tener claro que estos procesos no solo son útiles en ciertas áreas curriculares como comunicación o matemática, sino que también son fundamentales en todas las áreas del saber y en todos los niveles de la educación. Este estudio, fue aplicado a una población de estudiantes entre 16 y 17 años para indagar cómo leen, interpretan y comprenden los jóvenes en dicha etapa de su desarrollo educativo. El fundamento teórico, se hizo en base a temas directamente relacionados con los procesos de interpretación y comprensión textual correspondiente a diferentes investigadores, teorías, enfoques, etcétera. Se partió de una investigación bibliográfica y de campo, utilizando la encuesta y la observación, cuyos datos se tabularon y procesaron en función de la estadística descriptiva.

### **Palabras claves:**

Comprensión e Interpretación, Enseñanza Cognitiva, Metacognición, Procesos Cognitivos

v

## **ABSTRACT**

The present investigation was carried out in the San Pedro de Pirca-Huaral School whose participants were the students of the 5th year of high school. The acquisition and adequate development of reading comprehension is a basic and fundamental process for the development of other linguistic skills, which together make it possible for the student to assimilate the knowledge provided by their teachers. This assimilation is a determining factor in the successful development of each student. If an individual fails to adequately develop each of the cognitive processes involved in comprehension and interpretation skills, he or she will be a limited being and will not be able to achieve the objectives set for his or her life. The success of developing and strengthening both skills, depends largely on the roles and responsibilities assumed by parents, society and, mainly, the performance of the teacher, since it is he who formally is responsible for teaching the student to be able Analyze, decode and interpret everything you read through strategies aimed at the main goal of reading comprehension. A teacher, who innovates, creates and invents new teaching methods, added to existing ones, guarantees that his students will be able to activate their cognitive abilities and processes necessary for the interpretation and understanding that will determine their success or failure at school. It should be clear that these processes are not only useful in certain curricular areas such as communication or mathematics, but they are also fundamental in all areas of knowledge and at all levels of education. This study was applied to a population of students between 16 and 17 years old to investigate how young people read, interpret and understand this stage of their educational development. The theoretical foundation was based on topics directly related to the processes of interpretation and textual understanding corresponding to different researchers, theories, approaches, and so on. It was based on a literature and field research, using the survey and observation, whose data were tabulated and processed according to the descriptive statistics.

### **Keywords:**

Understanding and Interpretation, Cognitive Teaching, Metacognition, Cognitive Processes

vi

## **INTRODUCCION**

El presente tesis pretende ofrecer al público en general una visión acerca de cómo es que la lectura vista como un proceso mental cognitivo influyen en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral

En su libro *Las neuronas de la lectura*, Stanislas Dehaene, del Collège de France, indica que las áreas cerebrales implicadas en la lectura participan así: primero, cuando vemos un texto, usamos la corteza visual, ubicada en el lóbulo occipital. Luego identificamos las letras encadenadas, para ello se activa una zona ubicada en la frontera entre la corteza occipital e inferotemporal (área de asociación) que es el área especializada en palabras escritas. Finalmente, la información puede ir al lóbulo temporal superior izquierdo en donde se traducirán las palabras en sonidos o irá al lóbulo temporal medial izquierdo en donde se decodificará el significado de un vocablo.

La comprensión textual es un proceso cognitivo que requiere del desarrollo óptimo de las todas las áreas cerebrales. Por ello, desde hace varios años, las investigaciones realizadas por los psicopedagogos enfocados en el tema de la lectoescritura y la didáctica, han hecho del tema un aspecto de gran importancia ya que no se trata de que el estudiante "aprenda las letras y sus sonidos, las palabras y sus significados", sino que establezca una relación con el acto de producir lenguaje para comunicarse y, a continuación, interpretar y comprender lo que lee.

Este proceso, es complejo a la hora de llevarlo a la práctica; más aún cuando los educandos de hoy en día están "*peleados*" con los libros y en especial en los últimos años donde se ve que muestran el menor interés al momento de leer. Es por esto que el docente, se convierte en un eje fundamental, a la hora de llevar a la práctica las enseñanzas para estos estudiantes, transformándose así, en un guía, orientador y

facilitador para todo aquel que quiere aprender a leer y entender correctamente y así poder desenvolverse en el mundo actual.

Así, la educación cumple una función fundamental, por tanto la escuela se hace responsable de tal formación, de manera que introduce la enseñanza de la lectura, la decodificación, comprensión y la metacompreensión como principales habilidades a potenciar, puesto que son la base para los aprendizajes posteriores de los sujetos (Olivera y Salgado, 2006).

Considerando los aspectos mencionados anteriormente, el trabajo de investigación está formado por las siguientes 7 partes y/o capítulos:

El primer capítulo, contiene aspectos relacionados con el planteamiento del problema de investigación, descripción de la realidad problemática referido a la variable dependiente y la educación peruana; los objetivos y la justificación del trabajo de investigación.

El segundo capítulo, se refiere al marco teórico que sirve de base al desarrollo de la problemática enunciada; también se presenta los antecedentes de investigación locales y nacionales; las bases teóricas y sus desagregados; definición de términos recurrentes en la investigación, formulación de la hipótesis general y específicas, etc.

El tercer capítulo, constituye la metodología de la investigación, aborda puntos como el diseño y el tipo de la investigación; la determinación de la población y muestra a través de fórmulas matemáticas.

El cuarto capítulo aborda la técnica e instrumento de recolección de datos y las técnicas para el procesamiento y análisis de la información.

El quinto capítulo, abarca la presentación de los resultados obtenidas en la encuesta; se presenta el cuadro de tabulación de datos; la representación gráfica y la interpretación de cada uno de las preguntas y respuestas de la encuesta aplicada a la población estudiada que permiten priorizar los factores determinantes ayuden a validar las hipótesis planteadas.

El sexto capítulo, presentamos las conclusiones a los que se ha llegado al final del proceso de investigación, y en las recomendaciones se sugiere lo que se debe hacer para mejorar el desarrollo óptimo de las habilidades comprensivas de los estudiantes.

El séptimo capítulo, se especifican las referencias bibliográficas que se han empleado para la correcta ejecución del trabajo de investigación y la elaboración sistemática del marco teórico y otros.

En los anexos se adjunta el modelo de la encuesta realizada a los estudiantes y la matriz de consistencia del trabajo de investigación.

viii

## **TÍTULO I**

### **ASPECTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## 1.1 DESCRIPCION DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Existe una dificultad en la comprensión lectora, que se presenta como un caso de carácter nacional como consecuencia de la intervención de diferentes factores. El problema central está en encontrar una mejor comprensión lectora, aplicando procesos mentales, es decir, una acción autorreflexiva principalmente de los procesos metacognitivos; vale decir entendido como un conjunto de procesos mentales que utilizamos, para guiar una tarea, que puede ser leer un texto cualquiera. Estos procesos no solo se utilizan para lograr una mejor comprensión de lectura, sino también se pueden utilizar en otros casos como:

- a) Capacidad de comunicación, a través del lenguaje oral.
- b) Comprensión oral
- c) Lectura expresiva.
- d) Capacidad de recordar.
- e) Capacidad de atender.

La comprensión lectora genera significaciones a través de procesos cognitivos y también metacognitivos.

La comprensión lectora al inicio de los 2000, ha presentado serias deficiencias. De acuerdo al informe del Programa Internacional para la evaluación de estudiantes, (PISA) y el estudio internacional del progreso en comprensión lectora (PIRLS), estableció un programa de emergencia educativa, tendiente a la superación de dichas debilidades en comunicación y lógico matemática.

Como consecuencia de dichas debacles, en el Perú se establece el Programa de Emergencia Educativa para paliar las dificultades en las áreas curriculares de comunicación y su matemática.

En la I.E.P. San Pedro de Pirca, provincia de Huaral, el nivel de comprensión lectora atraviesa dificultades. La situación no ha mejorado; la comprensión de textos literarios, y de estudios no ha mejorado todavía, aun con procesos cognitivos, que es urgente superar.

Con las interrogantes siguientes, expresamos los problemas a resolver:

## **1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA**

### **1.2.1 Problema General**

¿Cómo la lectura vista como un proceso mental cognitivo influyen en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral?

### **1.2.2 Problemas específicos**

- a) ¿Qué procesos cognitivos influyen en los niveles de comprensión lectora?
- b) ¿En que niveles de comprensión lectora influyen los procesos cognitivos?

## **1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION**

### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar cómo los procesos cognitivos influyen con los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- a) Explicar los procesos cognitivos que influyen en los niveles de comprensión lectora.
  
- b) Identificar los niveles de comprensión lectora que se logra a través de los procesos cognitivos?

### **1.4 JUSTIFICACION**

La presente investigación parte de la necesidad de lograr un mejor entendimiento de un texto escrito y superar las dificultades de aprendizaje, para lo cual consideremosla como una justificación de carácter procesal. Es procesal porque no ha de permitir resolver, a través de la aplicación de pasos la falta de comprensión de un texto, cualquiera sea su naturaleza porque su aplicación nos permitira un aprendizaje sustantivo o significativo.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEORICO**

## 2.1 Antecedentes

- **A nivel local**

“Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria de la I.E. Mercedes Indacochea Lozano” Ocaña Aguilar, Sara María, Olórtegui Aquino, Hilda Lucia. UNJFSC. Facultad de Educación.

### **Resumen**

Promover el afianzamiento de la comprensión lectora

“La comprensión lectora en los niños del 5° y 6° grados de educación primaria, según los niveles conductistas y constructivista” Ricardo De La Cruz Durand, CICITE. UNJFSC. Huacho.

### **Resumen**

Estudia los niveles de comprensión lectora, comparativamente entre los modelos pedagógicos conductista con el constructivista.

- **A nivel nacional**

“Desarrollando estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión de lectura” Héctor Velásquez Chafalote. 2005. PUC

### **Resumen**

Aportes teóricos de manera concreta a la práctica en el aula con el objetivo de conseguir que el proceso de lectura se interiorice en el estudiante como una actividad plenamente dinámica a partir de su incorporación de una estructura de conocimientos previos.

“Comprensión de lectura y velocidad lectora en los alumnos del sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima”. Miguel Escurra. Universidad de Lima.

### **Resumen**

El estudio permitió analizar la relación que existe entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora. Los alumnos provenientes de colegios particulares presentaron mejores niveles de comprensión de lectura y la velocidad lectora que los alumnos de colegios estatales.

## **2.2 Bases Teóricas – Científicas**

### **2.2.1 Procesos Cognitivos**

#### **a) Metacognición**

La metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, enseñar una clase, trazar un mapa, investigar un tema en una enciclopedia, etcétera. La metacognición nos sirve para guiar nuestra ejecución con el fin de hacerla más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias.

Se trata de pensar sobre la mejor forma de hacer la tarea, la actividad o la acción que estamos llevando a cabo. En otro lugar (Pinzas 2000), la hemos definido como pensar sobre el propio pensamiento para dirigirlo, para ayudarnos a pensar mejor. En este sentido, es una acción autorreflexiva: consiste en pensar sobre cómo estamos pensando, como estamos trabajando, y si estamos

usando adecuadamente las estrategias. Consiste en darnos cuenta si estamos cometiendo errores, si no estamos siendo eficientes o si hay mejores maneras de actuar (maneras que debemos buscar, encontrar o crear) y alcanzar un nivel eficaz de desempeño en las tareas o aprendizajes que asumimos.

## **b) Área de utilización**

Como hemos mencionado, los procesos metacognitivos no solo se usan para lograr una mejor comprensión de lectura. Se utilizan también en las siguientes áreas:

- La capacidad de comunicar a los demás lo que sabemos usando el lenguaje oral (metacomunicación),
- La comprensión oral (saber entender bien lo que escuchamos y seguir el hilo del pensamiento de la persona que expone),
- La escritura expresiva (manifestar los propios pensamientos o ideas, o lo que uno sabe, utilizando el lenguaje escrito de una manera tal que se entienda lo que se intenta comunicar),
- La capacidad de recordar (metamemoria),
- La capacidad de atender (metaatención),
- La resolución de problemas matemáticos (metamatemática).

## **c) Componentes de la metacognición**

Brown, Armbruster y Baker (1984) señalan que la metacognición tiene dos componentes:

- (a) El conocimiento sobre la propia metacognición; y,
- (b) La autorregulación de la cognición.

La propia metacognición se refiere a lo que las lectoras y los lectores saben sobre las características de sus propios recursos y capacidades cognitivos y como pueden mejorarlos.

Así, podemos saber que nos toma tiempo empezar a leer un texto con comprensión y que necesitamos esperar a haber leído cinco o seis páginas para sentirnos seguros de lo que interpretamos.

Podemos saber que cuando un texto expositivo es muy largo necesitamos dividirlo en cuatro o cinco segmentos para entenderlo bien.

Cuando hablamos del segundo componente, la autorregulación, nos estamos refiriendo al uso, manejo, guía y control de la cognición. La primera pregunta que viene a la mente es: ¿cuáles son los recursos de un estudiante? Estos son: su capacidad de centrar su atención en la tarea y sostener esa atención durante un tiempo prolongado (20-30 minutos); la capacidad de llevar a cabo dos o más tareas a la vez eficientemente; la capacidad de recordar bien lo que ha escuchado en clase o ha visto, su manejo y distribución del tiempo, su organización y hábitos de trabajo y estudio; la capacidad de expresar sus ideas en palabra: la capacidad de deducir, inferir, de razonar. Es decir, las capacidades que permiten aprender y que anteriormente hemos denominado procesos cognitivos.

#### **d) La autorregulación**

La segunda pregunta que nos viene a la mente es: ¿qué es la autorregulación de los recursos? La regulación de los recursos es la habilidad de controlar o modificar las acciones durante la actividad. La autorregulación incluye la planificación de los pasos para llevar a cabo la tarea, el monitoreo o guía continua de la comprensión mientras se lee asegurándose que uno sigue comprendiendo bien lo que va leyendo, el poner a prueba, revisar y evaluar los

resultados y las estrategias que se utilizan cuando uno lee y cuando uno aprende. Este aspecto de la autorregulación incluye la habilidad de detectar palabras, errores o contradicciones en el texto que interfieren con la comprensión y la capacidad de separar información importante de la que no lo es. Además, según Baker y Brown (1984), si el alumnado sabe realmente cómo hacer para entender un texto y aprender la información que ofrece, puede explicar oralmente a otras personas como lo hicieron, que pasos siguieron.

## **2.2. 2 Estrategias para la lectura como proceso mental**

### **a) Antes de leer**

La prelectura o la etapa previa a la lectura misma del texto (preparándose para leer)

“La prelectura tiene como uno de sus propósitos reconocer los diferentes contexto, experiencias, sesgos, creencias, y conocimientos previos de los estudiantes (llamados “lo dado”) que pueden tener un impacto sobre como leen y aprenden de un texto (“lo nuevo”). Al saber que están trayendo las alumnas y los alumnos a la lectura de un texto, los docentes pueden proporcionarles puentes o andamiajes entre “lo dado” y “lo nuevo” aclarando vocabularios y conceptos poco familiares, y ofreciendo durante el proceso otra información necesaria. Las actividades de prelectura también promueven que los estudiantes se involucren y se interesen al proveerles de herramientas para tener una idea general del texto y anticipar su contenido. Esta actividad preparatoria es crítica para que pueda darse la comprensión. (Jacobs 2005:1; la traducción es nuestra.)

### **b) Durante la lectura**

La “lectura guiada” o la etapa en la cual se lee el texto (que hacer mientras se lee).

El segundo estadio del proceso de lectura se denomina “lectura guiada”. Durante esta fase los estudiantes y las estudiantes necesitan medios estructurados para integrar el conocimiento y la información que traen ellas y ellos a la lectura del texto con “lo nuevo” que el texto contiene. Las actividades de lectura guiada deben involucrar a los estudiantes en el texto más allá de su significado literal para lograr una comprensión más profunda. Deben, asimismo, incluir la enseñanza de puntos de vista múltiples, algo que demandan los estadios avanzados de la lectura. Los estudiantes deben tener la oportunidad de revisar sus pregunta preliminares; buscar respuestas tentativas; reunir, analizar y sintetizar evidencia, y empezar a hacer generalizaciones o afirmaciones sobre su nueva comprensión”

### **c) Después de la lectura**

El tercer estadio del proceso de lectura con estudiantes de secundaria se llama poslectura. En él, las profesoras y los profesores dan al alumnado “(...) maneras de articular su comprensión de lo que han leído, y de poner a prueba su validez, que la apliquen a una situación nueva o que argumenten defendiéndola contra una aseveración opuesta”.

## **2.2. 3 Tipos de enseñanza cognitiva**

### **a) Directiva**

En la enseñanza directiva se demuestra cómo se realiza la estrategia que se está enseñando. Al empezar, se explica qué es lo que se va a aprender, por qué lo que se va a aprender es útil y cómo se va a aprender.

Se anuncia, también, qué alumnas y alumnos van a verbalizar los procesos cognitivos de razonamiento.

El docente juega un papel predominante no solo en organizar la manera como se va a estructurar el periodo de clase y las partes que va a incluir. Además, selecciona los textos y materiales a utilizar y prepara cuidadosamente las actividades o tareas que se van a llevar a cabo. En el caso de la enseñanza de la comprensión de lectura, es sumamente importante que el docente no solo provea información sino que también dé forma a las interpretaciones de la información que hacen los estudiantes. Esto quiere decir, que ayude al estudiante a organizar su pensamiento y ordenar sus ideas, que lo acompañe en el esfuerzo de expresar lo que está pensando y sintiendo, que lo ayude a frasear apropiadamente sus ideas, opiniones e impresiones.

#### **b) No directiva**

En este caso, el papel docente es otro. Aquí, el estudiante asume el protagonismo, pues interactúa directamente con las actividades y los materiales o textos de su aprendizaje, se ponen de lado y se mantienen como facilitadores de los procesos cognitivos y metacognitivos de sus estudiantes. Como en la enseñanza directiva, antes de la enseñanza no directiva se ha invertido tiempo en seleccionar y organizar la actividad y preparar los materiales. Al empezar se recuerda al estudiante que requiere leer bien las instrucciones. Se pueden anotar los pasos y la meta en la pizarra o en un papelógrafo. Luego, el estudiante lee las instrucciones en silencio y trabaja independientemente.

## 2.2. 4 Componentes de lectura

### a) Concepto

Leer es un proceso mucho más complejo de lo que usualmente creemos.

Parte de su complejidad radica en que es una actividad intencional, con propósito. Por ello, es importante tener presente que si su estudiante realiza algún tipo de actividad de comprensión de lectura después de leer cuidadosamente un texto, esto no significa que la actividad sea adecuada y que realmente este enseñando a comprender mejor los textos. ¿Por qué? Porque es probable que sus estudiantes hayan llevado a cabo la lectura sin tener metas en mente. No sabían que era lo que tenían que hacer. Así, las metas o intenciones con las que deberían haber leído-porque la lectura es una actividad con propósito- aparecen solo al final, cuando ya concluyeron la lectura, y estas metas se traducen en actividades de evocación y análisis, expresadas en respuestas escritas a preguntas específicas. Cuando la enseñanza de la lectura se hace de esta manera-es decir, cuando se define la meta después de leer-, la comprensión se limita a la evocación correcta de lo que se leyó y lo que se comprendió.

Por ello, queremos que al disponerse a leer, el estudiante se sienta mentalmente comprometido en una actividad exigente (leer pensando). Esta actividad es exigente porque demanda concentración sostenida (mantener la energía mental centrada en seguir el hilo del sentido del texto y conectarlo con lo que ya saben) y tener una idea muy clara de cuál es la meta (la meta es entender, darle sentido, captar las ideas centrales, inferir las relaciones implícitas; en suma, formarse un modelo mental del texto).

En general, la meta de la lectura consiste siempre en entender el texto-lo explícito y lo implícito-, y esto debe ser directa e indirectamente comunicado, explicado y modelado repetidas veces al estudiante, tanto en actividades propias del área de Comunicación cuanto en tareas de lectura de otras áreas curriculares. En pocas palabras, entender o lograr una adecuada comprensión de lectura de un texto significa aprender a generar significados desde antes de leerlo, mientras se lee y después de leerlo.

## **b) Los componentes**

La lectura tiene dos componentes: la decodificación y la comprensión. Hay que tener esto siempre presente pues hay situaciones en las cuales los problemas que el estudiante tiene con la comprensión de lectura se deben mayormente a una pobre decodificación.

### **▪ La decodificación**

Sabes que hay determinados procesos cognitivos que apoyan la decodificación. La decodificación buena se caracteriza por ser veloz, correcta y fluida, lo que indica que se sustenta en procesos de automatización. La decodificación requiere ser automatizada, lo que significa que es necesario que se decodifique sin esfuerzo mental, casi sin detenerse a mirar las letras, casi sin prestarles atención. ¿Por qué? Porque al no centrar su atención en qué letras son las que están viendo, cómo suenan y qué palabras forman, el lector puede dedicar su atención a comprender lo que está leyendo (Márquez y Atanacio.2013)

Por lo general, la decodificación se automatiza durante los tres primeros años de la Educación Primaria. Hay quienes saben decodificar con automaticidad desde muy temprano- por ejemplo, desde el primer grado o incluso desde antes-, mientras otros lo logran lenta y gradualmente, y están decodificando con comodidad hacia finales del tercer grado. La precocidad o lentitud en el aprendizaje de la decodificación no es ningún sentido de un indicador de mayor o menor capacidad intelectual. Quien aprende a decodificar fluidamente a los cinco años no es más inteligente que quien demora hasta fines del tercer grado, no comprenden que se les pide o lo que han leído.

Estos parámetros de tiempo en los que se esperan ciertos progresos lectores indican que si ustedes tienen estudiantes en Educación Secundaria que leen con dificultad, silabeando, cortando las palabras o vacilando, su nivel de decodificación está cercano al de tercer grado de Educación Primaria. En este caso, están ustedes frente a un problema mayor de decodificación, mas no de comprensión.

También puede suceder en las aulas algo que sorprende: estudiantes que, aunque decodifican muy bien (tienen una lectura oral veloz, correcta y fluida), no entienden lo que leen. Con frecuencia, esto se debe a que no saben cómo hacer para entender lo que han leído, no comprenden qué se les pide o no saben que uno debe siempre leer comprendiendo y que el hecho de no comprender es una señal de que algo anda mal.

- **La comprensión**

Hemos dicho que la comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado. Las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la Educación Inicial por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o láminas y en las conversaciones, preguntas y respuestas con la que el profesor o la profesora estimulan constantemente a los niños y niñas mientras les leen cuentos. En primer y segundo grado se enseña tanto la decodificación como la comprensión de lectura. De modo que cuando llega a tercer grado, la mayoría ya tiene abundante experiencia en la interpretación de ilustraciones, mensajes icono-verbales y textos escritos. Tiene una idea básica de qué es leer un texto: leerlo es comprenderlo y pensar sobre él.

## **2.2. 5 Niveles**

### **a) Literal**

La comprensión literal, también llamada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección. Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba?

### **b) Inferencial**

La comprensión inferencial es muy diferente de la comprensión literal. Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información,

conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar conclusiones y establecer causas y efectos, si no recordamos los datos o la información del texto?

Si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre. Por ello, lo primero que se debe hacer es asegurarse de que la comprensión literal sea buena. Una vez logrado esto, se pasa a trabajar la comprensión inferencial. Cuando el alumnado ya ha desarrollado una buena lectura y una buena memoria de corto plazo que le permita recordar con comodidad lo que se ha leído, no es necesario verificar la comprensión literal, pues se asume que lo puede lograr sin problemas.

### **c) Afectiva**

Tomemos como ejemplo la comprensión afectiva, que es parte de la comprensión inferencial. Este tipo de comprensión se relaciona con la capacidad del estudiante de entender los sentimientos de los personajes y las emociones que los llevan a actuar de una manera u otra.

También involucra la capacidad de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en nosotros mismos: si nos entristece, nos alegra, nos hace sentir cólera o miedo, etcétera. Y qué cosa en el texto nos producen estas emociones. En esta comprensión no se juzga si los personajes actuaron bien o mal, más bien se trata de entender su mundo emocional. En la comprensión afectiva, la lectora o lector expresan los sentimientos que el texto les suscita, o aquello que experimentan los personajes y sobre los cuales puede ofrecer evidencias en las partes del texto que conducen a estos sentimientos o

conclusiones. Este tipo de comprensión es muy importante, pues nos permite trabajar desde la lectura el desarrollo personal social del estudiante. Posibilita trabajar la “empatía” o la capacidad de entender los sentimientos de otras personas y de actuar de acuerdo a esta percepción. A esto se le llama también “inteligencia interpersonal” (Howard Gardner).

#### **d) Crítica**

Un tipo de comprensión de lectura característico de la secundaria es la comprensión evaluativa, también llamada lectura crítica. En la lectura evaluativa o crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

Una tarea que se suele utilizar para ayudar al alumnado a desarrollar una lectura evaluativa o crítica es la denominada “técnica del texto interferido” o “anómalo”. En esta técnica el profesor - investigador prepara deliberadamente textos en los que coloca un error, una anomalía o una incongruencia.

Cogemos un pasaje determinado de un libro y lo convertimos en un texto anómalo o interferido. Luego, le damos el pasaje al alumnado para que lo lea y “detecte” el error.

Cada vez que se hace la lectura, la tarea es leer el texto como un detective, ubicando los errores y evaluando. Las investigaciones han demostrado que el entrenamiento en este tipo de textos mejora significativamente el nivel de comprensión de lectura. La técnica se puede utilizar también con estudiantes de Educación Primaria.

En investigaciones acerca de textos anómalos o sobre las contradicciones contenidas en ellos se halló que incluso cuando se informa a los estudiantes de antemano que van a encontrar errores, fallan en detectarlos y además, se da un fenómeno de “falsa alarma” (identifican frases que no son contradictorias como si lo fueran). En otros estudios sobre las contradicciones en los textos se ha descubierto que con frecuencia el alumnado presenta lo que se ha denominado la “ilusión de haber comprendido”. Cuando se evalúa su grado de comprensión, los puntajes suelen ser más bajos que la autoevaluación del alumnado; es decir, creen que han entendido el texto mejor de lo que realmente lo han entendido.

## **2.2. 6 Comprensión a través de la lectura**

### **a) Operación compleja**

Leer es una tarea imprescindible en el ejercicio de toda actividad intelectual. La realización cabal de toda tarea ayuda a adquirir, consolidar y perfeccionar el conocimiento.

Pero se trata de una operación intelectual bien compleja, cuyo fin último ha de ser despertar y estimular al ejercicio del espíritu crítico. Leer con espíritu crítico implica el destierro de la pasión y convoca a la necesaria objetividad.

Es el quehacer habitual de todo hombre culto; uno y otro descubren en la lectura una reconfortante actividad creadora del hombre. Leer con espíritu crítico no significa poner atención con ánimo de retener en la memoria lo leído.

Significa discernir cuales son las ideas medulares de un texto a través de las cuales se refleja el modo de pensar de un pueblo, de una generación, o de un autor.

Es equivalente a admitir que el autor es un individuo situado en el mundo y asumiendo posiciones frente al conjunto de ideas y de costumbres de su tiempo. Así

leído, un texto implica la vigencia en un momento determinado de muchos otros textos leídos con anterioridad y que una buena lectura actualiza y rememora.

La presencia del espíritu crítico viene prefigurada en la historia de la palabra que nombra a la operación de leer.

Leer significa etimológicamente “recoger el buen grano en la hora de cosecha”. Es voz perteneciente al mundo latino de la agricultura, al léxico del cultivo y el cuidado de los productos que aseguran el alimento humano. Esa primera noción sugiere, pues, una idea de selección que nos remite a cierta experiencia humana sólidamente instalada en el agricultor romano. Para pueblo de agricultura como el latino, escoger la buena semilla en la cosecha, impedía que una falta de criterio permitiera amontonar lo bueno y lo malo juntamente.

Hay que discernir para sacar provecho de lo sembrado. Ese discernimiento es fruto de un “saber escoger”. Leer termina siendo, así, la tarea de seleccionar las ideas sustanciales (y por ende, nutritivas) de un texto. En el curso de la historia, la palabra ilustrara otros aspectos de la lectura, incorporada al latín servirá para aludir también al acto de recoger las cenizas del muerto; una vez cremado el cuerpo, guardar las cenizas del difunto ayuda a cuidar el mejor testimonio de lo que había sido su vida. Una presencia viva y permanente de su actuación.

## **b) Una actividad natural**

Leer y comprender significados constituyen una actividad natural de quienes son competentes en el manejo de una lengua. Y aun cuando para muchos resulta desconocido este mundo de los complejos procesos que respaldan la espontanea manifestación de la lectura, ciertamente no sabemos de un sistema que permita reconocer las

secuencias graficas propuestas a la vista y nos faculta también para interpretarlas.

Estamos endeudados a que cada elemento escrito, al ser espontáneamente reconocido por la vista, sea comprendido, es decir, despierta en nosotros “un conjunto de representaciones capaz de proporcionarnos al sentido semántico. Dicho de otro modo, es necesario que el texto destinado a ser leído renueve en nosotros el concepto de léxico mental que vienen manejando algunos especialistas y que representan un enlace del campo puramente perceptivo y el campo gramatical y lingüístico.

El reconocimiento visual de una palabra suele sugerir la creencia en una automática comprensión de su significado.

### **c) Significado textual**

Pero ni siquiera están de acuerdo los especialistas en que tal reconocimiento sea precisamente automático. Para mucho “ver” no es un sinónimo de comprender ni síntoma, por lo tanto, de haber leído con eficacia. Digamos de antemano que reconocimiento no significa necesariamente “identificación”, percibir un término lingüístico no implica ni exige reconocerlo ni identificarlo.

Mi memoria puede identificar una letra o un conjunto de letras, pero eso no garantiza ni asegura haber reconocido el valor de cada una de ellas ni el haber comprendido el sentido del conjunto.

Pero reconocer el significado, a la hora de leer, no es sentirse respaldado por lo que el diccionario pueda decirnos respecto de un vocablo. Es preferible considerar que la lectura nos impone hacernos cargo de la significación textual, el significado de un texto.

## 2.3 Definiciones de términos

- **Estrategias**  
Conjunto de procedimientos metodológicos para lograr un objetivo y/o capacidades en un proceso de enseñanza – aprendizaje.
- **Metacognición**  
Conjunto de procesos mentales que utilizamos para llevar a cabo una tarea o actividad.
- **Autorreflexiva**  
Autoevaluarse uno mismo (docentes y alumnos) luego de una actividad de enseñanza y /o aprendizaje.
- **Texto**  
Conjunto de símbolos escritos y/o de carácter verbal u oral.
- **Capacidad de comunicación**  
Conjunto de habilidades o potencialidades para producir una comprensión entre el emisor y receptor.
- **Comprensión oral**  
Capacidad para interpretar un mensaje verbal a través de una imagen acústica o de sonido.
- **Lectura expresiva**  
Es la lectura en voz alta respetando los signos de puntuación, para darle el tono adecuado.
- **Resolución de problemas matemáticos**  
Razonamiento lógico del pensamiento a través de una expresión escrita u oral.

- **PISA**  
Programa internacional para la evaluación del estudiante.
- **PIRLS**  
Estudio internacional del progreso en comprensión lectora.
- **Emergencia educativa**  
Programa pedagógico para superar déficit del aprendizaje a través de una mejor comprensión lectora.
- **Indicadores**  
Son las proposiciones que indican con precisión el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
- **Desempeño docente**  
Capacidad profesional del docente para una conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
- **Gestión**  
Capacidad para conducir una determinada institución y lograr metas planteadas.
- **Currículo**  
Eje integrador o vertebrador de las actividades orientados a la concreción de la formación del estudiante.
- **Plan lector**  
Estrategias para promover, organizar y orientar la práctica de los estudiantes.
- **Texto**  
Proposiciones orales o escritos que merece una interpretación y su respectiva comprensión.

- **Texto literario**  
Texto dirigido a las manifestaciones narrativas, poéticas y dramáticas.
- **Textos de información**  
Refiere a los medios escritos u orales e imágenes como la prueba escrita, oral o televisiva.
- **Texto de estudios**  
Texto de contenidos y capacidades que contiene objetivos y las áreas curriculares.
- **Niveles de comprensión lectora**  
Se refiere a los grados de comprensión de un texto oral o escrito.

## **2.4 HIPOTESIS Y VARIABLES**

### **2.4 .1 Formulación de Hipótesis.**

#### **Hipótesis General**

La lectura vista como proceso mental influye en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral.

#### **Hipótesis Específicos**

- a) Los procesos cognitivos influyen en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral.
  
- b) Los procesos cognitivos influyen en todos los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral.

## **2.5 Identificación de variables**

### **- Lectura como proceso mental (V.I.)**

Como acciones orientadores de acciones para desarrollar tareas en este caso para el logro de una comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral.

### **- Niveles de comprensión lectora (V.D.)**

Capacidades para una mejor comprensión lectora a partir de la aplicación de estrategias metacognitivas.

## 2.6 Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
<b>LECTURA COMO PROCESO MENTAL</b>	- Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas previas</li> <li>• Conocimiento previo</li> <li>• Predicciones</li> <li>• Lluvia de ideas</li> </ul>
	Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar ideas principales</li> <li>• Tomar nota</li> <li>• Guías de estudio</li> </ul>
	- Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parafraseo</li> <li>• Organizadores gráficos</li> <li>• Resúmenes</li> </ul>
<b>NIVELES DE COPMPRENSION LECTORA</b>	- Literalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legibilidad</li> <li>• Precisa el espacio y el tiempo</li> <li>• Correcta escritura</li> <li>• Secuencia de sucesos</li> </ul>
	- Inferencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deducción de ideas</li> <li>• Asignaciones de títulos distintos para un texto.</li> </ul>
	- Valoración o afectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juicio de verisimilitud o valor de texto</li> <li>• Separación de hechos</li> <li>• Juicio de rol de personajes</li> </ul>
	- Critica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociación de ideas</li> <li>• Reafirmación o cambio de conducta</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION**

### 3.1 Diseño Metodológico

#### 3.1.1 Diseño de investigación

Descriptivo aplicativo. Vale decir que luego de presentar tal como son las estrategias cognitivas, se explica el nivel de comprensión lectora como consecuencia de la aplicación de dichas estrategias.

#### 3.1.2 Diseño de investigación

**Es descriptivo – explicativo, que se expresa en el esquema siguiente:**

Xa – Yb

Yb – Xa

#### 3.1.3 Población y muestra.

##### **Población**

El universo estará formado por el total de los alumnos de todas las aulas de educación secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral. La población estará formada por los alumnos del 5° grado de secundaria, que equivale a 52 alumnos pertenecientes al año escolar del **2015**.

##### **Muestra**

La muestra es de tipo probabilística, es decir cualquiera de los elementos de nuestra población tiene posibilidad de ser tomado en cuenta, considerando solo un aula de la I.E.P. mencionada que se expresa en la formula siguiente:

$$M = \frac{\sqrt{z^2 \times N \times P \times Q}}{E^2(N - 1) + z^2 \times P \times Q}$$

**Donde:**

M = Tamaño de la muestra

N = Población

Z = Nivel de confianza (95 % = 1.96)

E = Margen de error (5 %)

P = Probabilidad de ocurrencia (0.5)

Q = Probabilidad de no ocurrencia

$$M = \frac{1.96^2 \times 52 \times 0.5 \times 0.5}{0.05^2(52 - 1) + z1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} = \frac{25.48}{1.0879} = 23.42$$

En consecuencia la muestra será equivalente a 23 niños del 5to grado de secundaria.

## **CAPITULO IV**

### **TECNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS**

#### **4.1 Instrumentos de recolección de datos – Cuestionarios**

- ❖ DE OPINION SOBRE ESTRATEGIAS
- ❖ COMPRENSION LECTORA

#### **4.2 técnicas de recolección de datos**

- **TECNICA DE ENCUESTA PARA ALUMNOS**
  
- **COMPRENSION LECTORA**

Elaborado nuestras técnicas e instrumento, después de la obtención de la información confiable, se realizara el procesamiento de análisis y síntesis: para lo cual se ordenara la información siguiendo la lógica de las variables, a fin de lograr los objetivos del trabajo de investigación, comprobando, verificando la hipótesis planteada, el cual será el motor de la investigación.

#### **4.3 Técnica, análisis y procedimiento de datos**

- ✎ Se aplicara el SPSS (Statistical Packge for the Social Sciencies)
- ✎ Prueba de hipótesis: prueba de Chi cuadrado.
- ✎ El análisis de datos se realizara analizando los datos procesados, descomponiendo las variables e indicadores.

## **TÍTULO II**

### **ASPECTOS PRÁCTICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## **CAPÍTULO V**

### **LOS RESULTADOS**

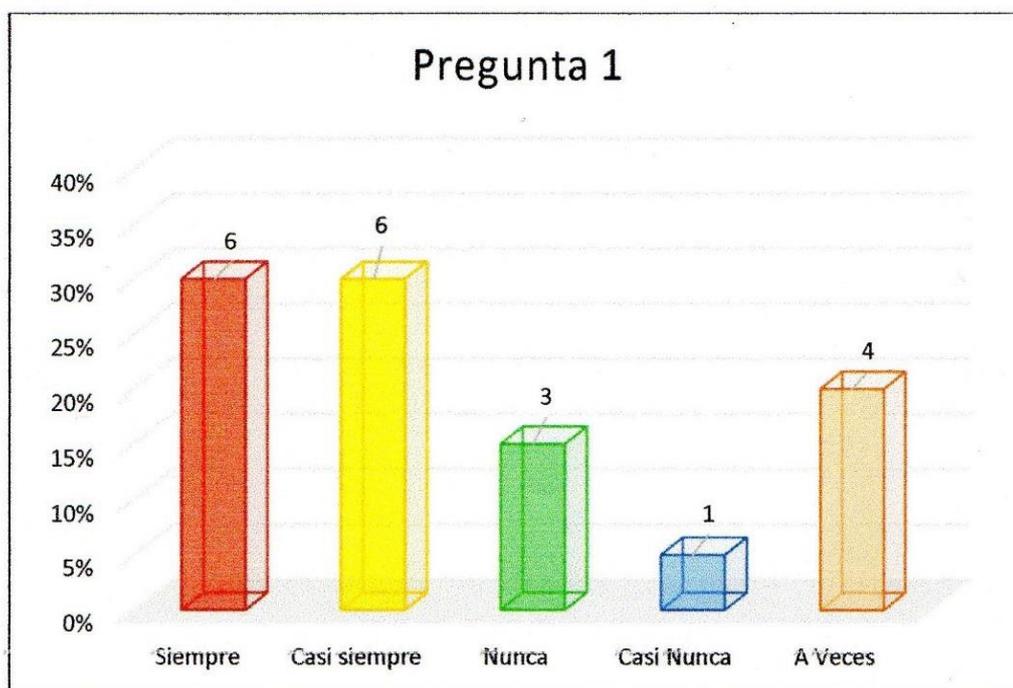
## 5. 1. Análisis de los Resultados

### 5. 1.1 Análisis estadísticos de la variable independiente

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

## 1. ¿Cuándo lees textos; identificas el tipo de texto?

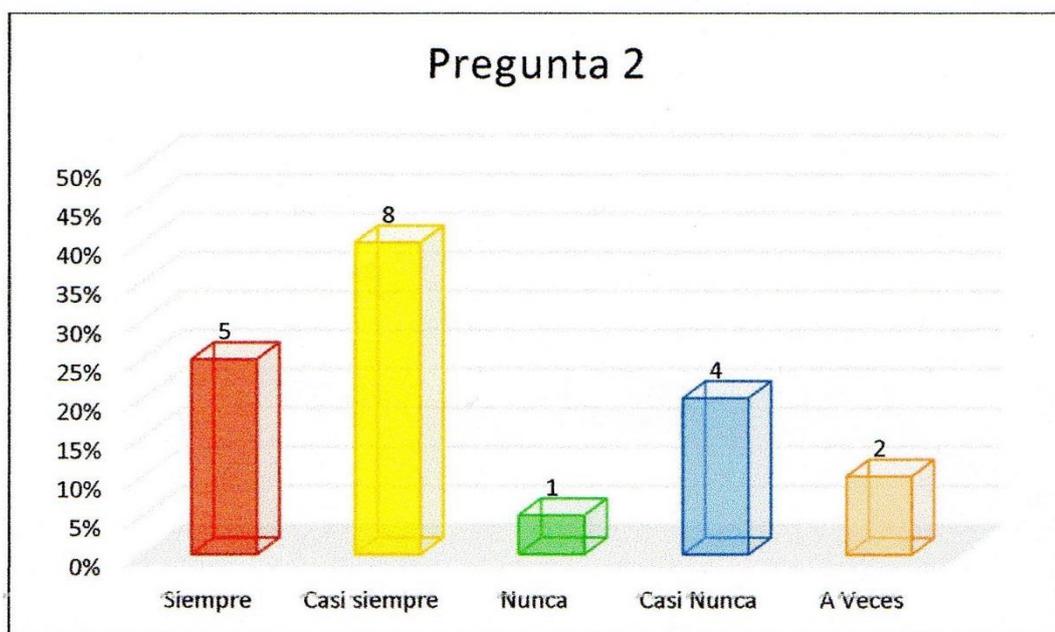


De 20 estudiantes encuestados que representan el 100%, 6 respondieron que, al leer los textos, siempre identifican el tipo de texto, en tanto que otros 6 alumnos respondieron que casi siempre; 3 nunca; 1 casi nunca y 4 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

2. ¿Predices los acontecimientos del texto al momento de leer?

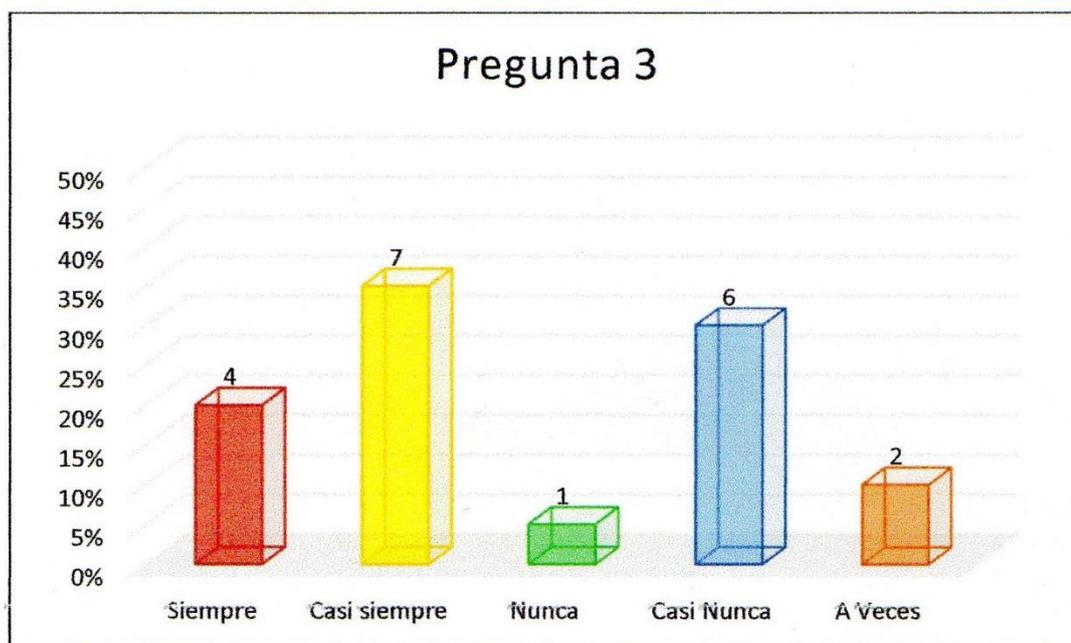


Respecto al ítem dos, predicción de los acontecimientos del texto al momento de leer, 5 estudiantes respondieron que siempre, 8 casi siempre, 1 nunca, 4 casi nunca y 2 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

## 3. ¿Cuándo lees ¿analizas la intención del autor?

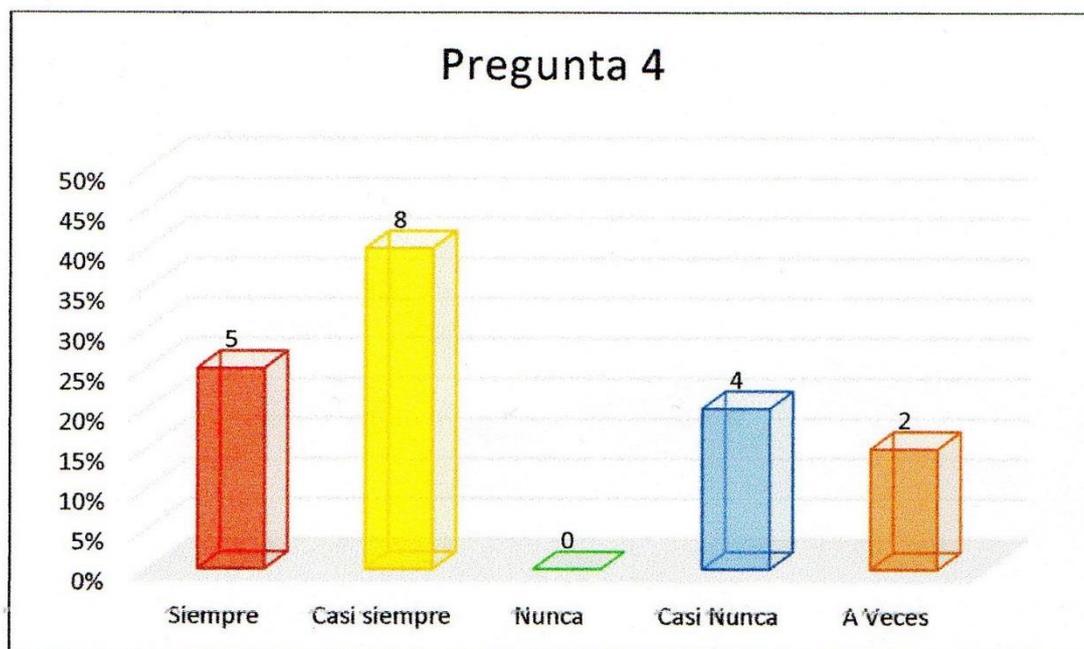


Sobre el ítem tres, 4 respondieron que siempre analizan la intención del autor, 7 casi siempre, 1 nunca, 6 casi nunca y 2 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

## 4. ¿Inferes en el tema central del texto?

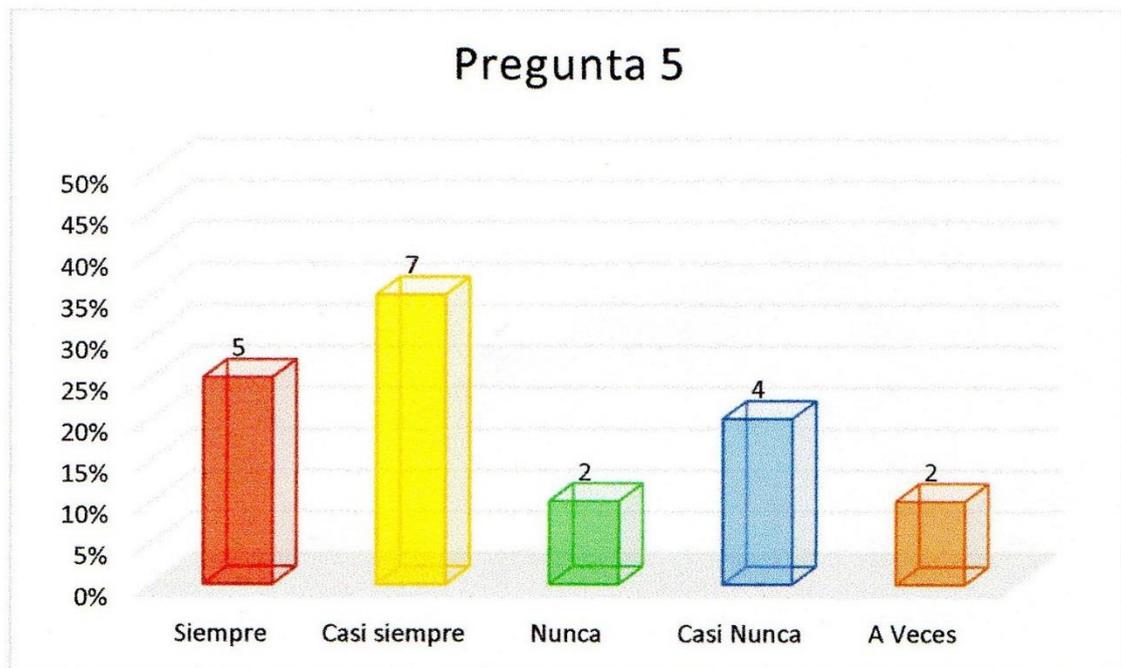


La pregunta cuatro respecto a la inferencia en el tema control del texto, 5 alumnos afirmaron que siempre, 8 casi siempre, ninguno respondió que nunca, 4 casi nunca y 2 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

## 5. ¿Jerarquizas las secuencias narrativas del texto?

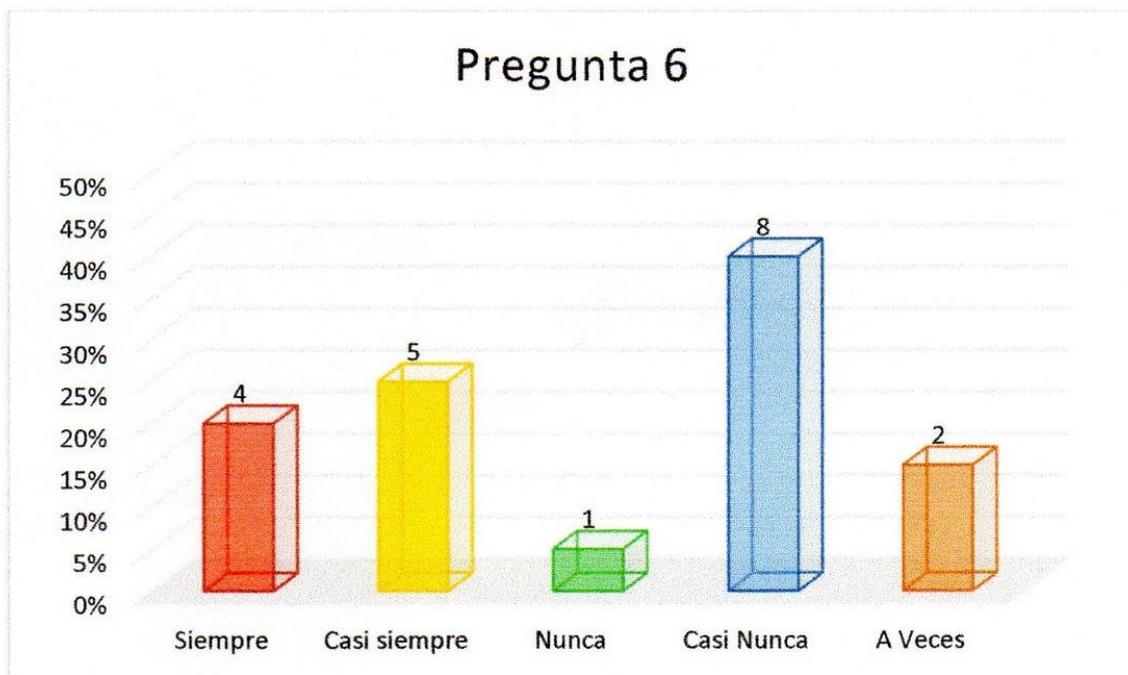


Sobre la jerarquización de las secuencias narrativas del texto, 5 dijeron que siempre, 7 casi siempre, 2 nunca, 4 casi nunca y 2 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

6. ¿Cuándo lees, ¿Jerarquizas las ideas principales de una lectura?

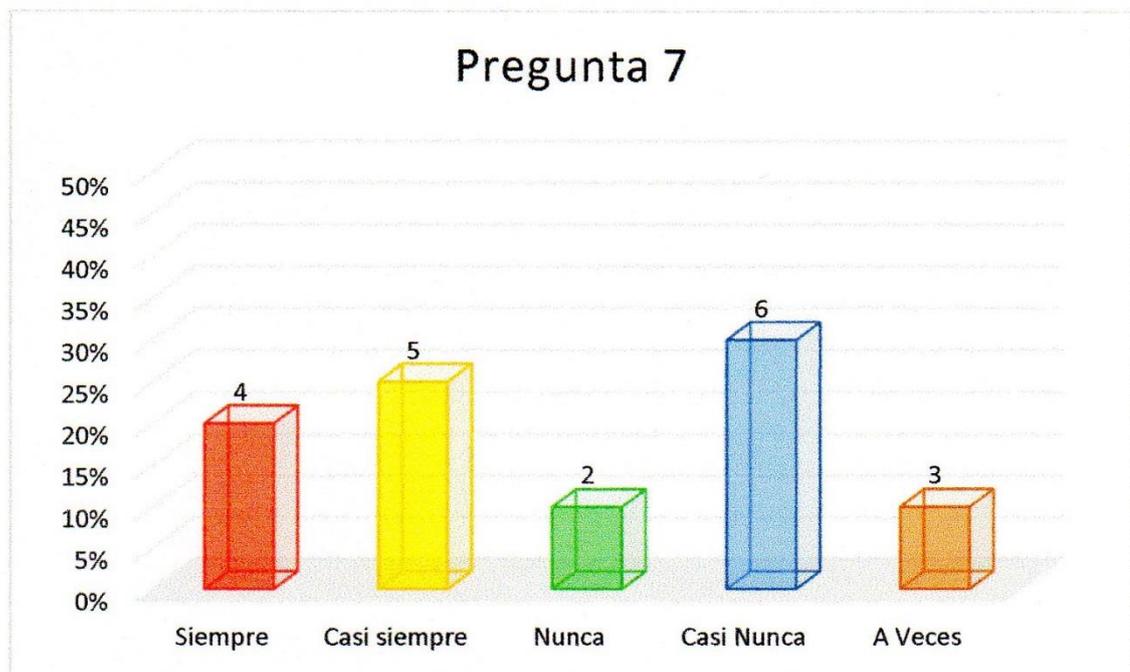


En la jerarquización de las ideas principales de la lectura, 4 alumnos respondieron que siempre jerarquizan; 5 casi siempre, 1 nunca, 8 casi nunca y 2 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

## 7. ¿Interpretas de manera correcta cuándo lees?

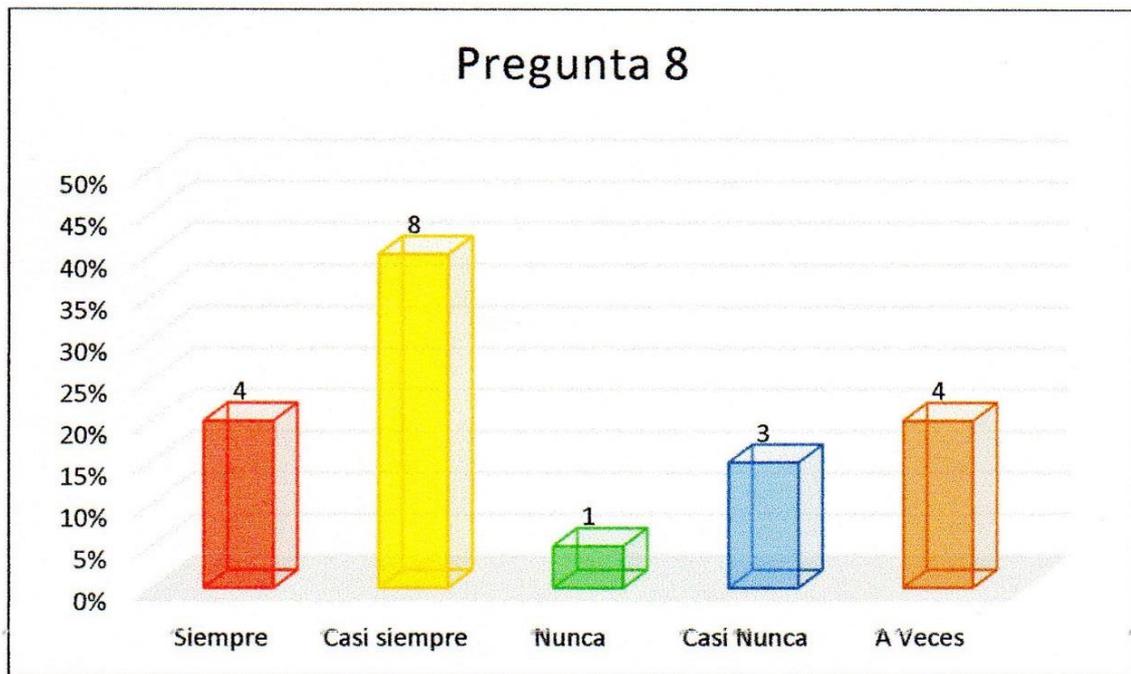


La interpretación correcta cuando leen, los alumnos dijeron, 4 alumnos respondieron que siempre; 5 casi siempre, 2 nunca, 6 casi nunca y 3 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

8. ¿Discriminas los hechos y opiniones que el autor menciona?

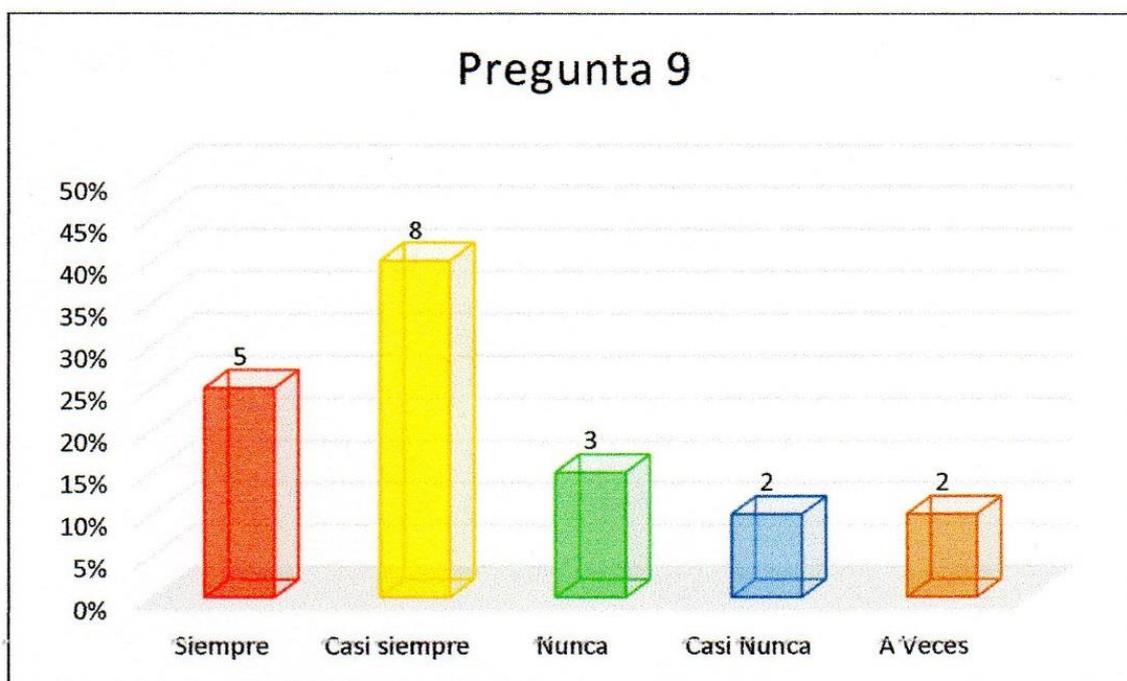


La discriminación de hechos y opiniones que el autor menciona, 4 alumnos mencionaron que siempre; 8 casi siempre, 1 nunca, 3 casi nunca y 4 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

9. ¿Enjuicias la consistencia del argumento de lectura?

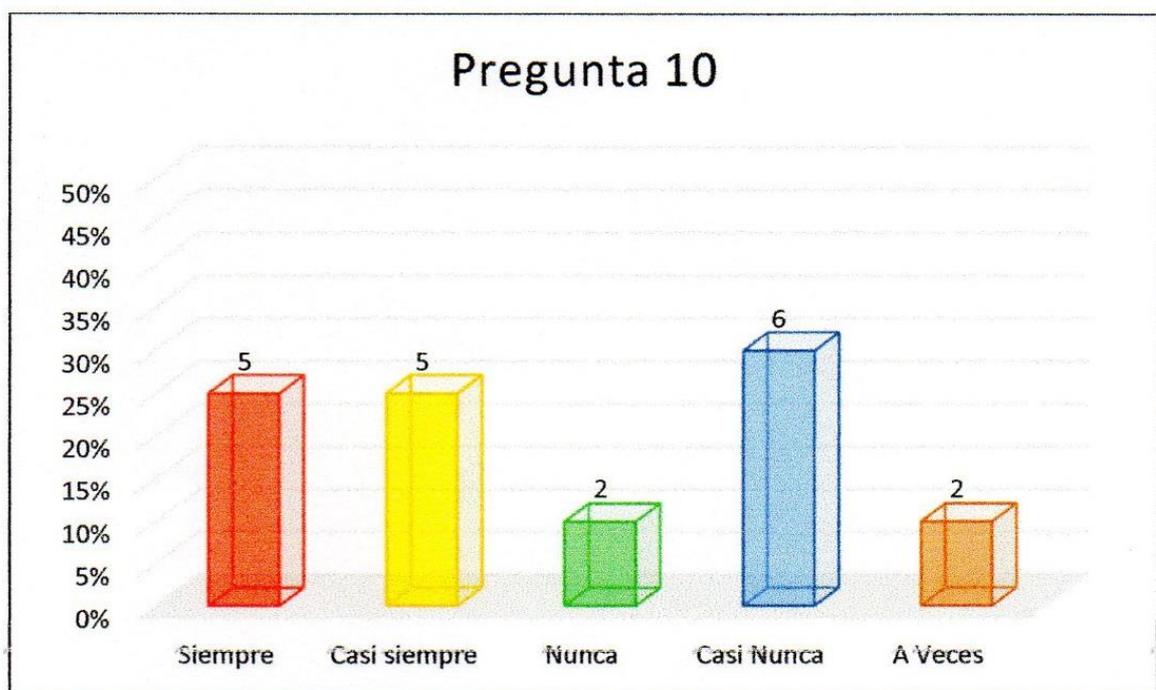


Sobre el ítem si enjuicias la consistencia del argumento de lectura, 5 alumnos respondieron que siempre; 8 casi siempre, 3 nunca, 2 casi nunca y 2 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

10. Cuándo lees ¿Identificas las cosas positivas que da a conocer la lectura?

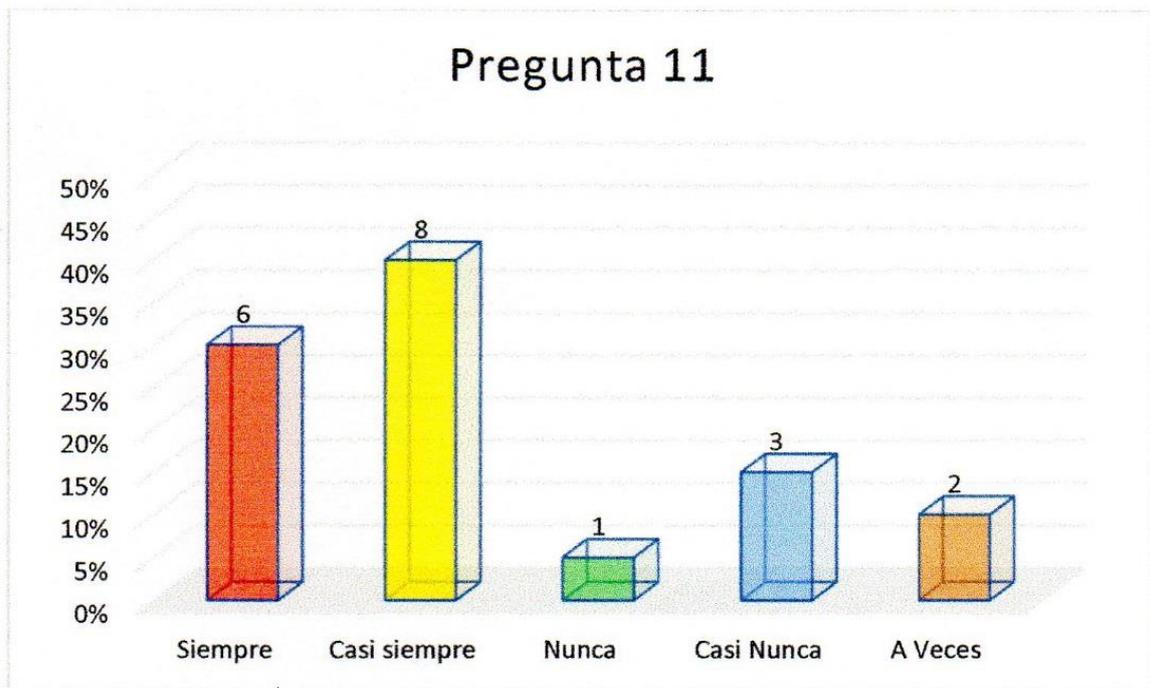


La identificación de cosas positivas que da a conocer la lectura, 5 alumnos respondieron que siempre; 5 casi siempre, 2 nunca, 2 casi nunca y 2 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

## 11. Cuándo lees ¿Comprendes lo que lees?

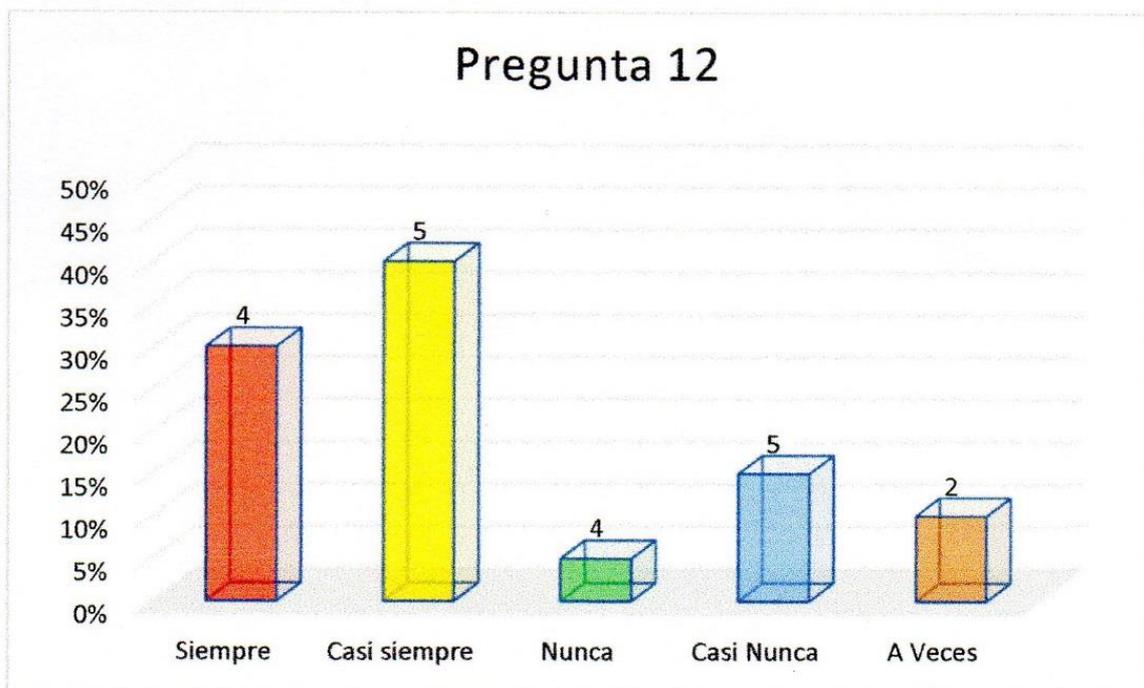


La comprensión de la lectura, 6 alumnos dijeron que siempre comprenden; 8 casi siempre, 1 nunca, 3 casi nunca y 2 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

## 12. Cuándo lees ¿Comprendes lo que lees?

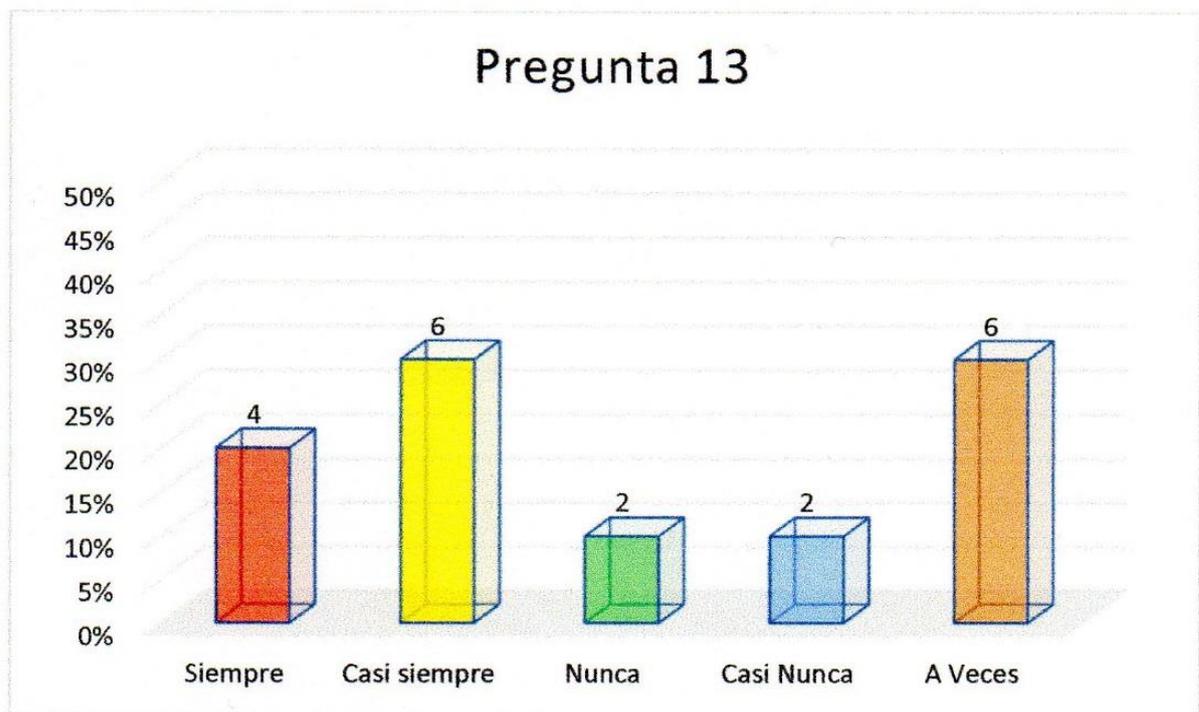


La identificación de la finalidad del autor en el texto, 4 alumnos dijeron que siempre comprenden; 5 casi siempre, 4 nunca, 5 casi nunca y 2 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

13. ¿Organizas el texto en esquemas?

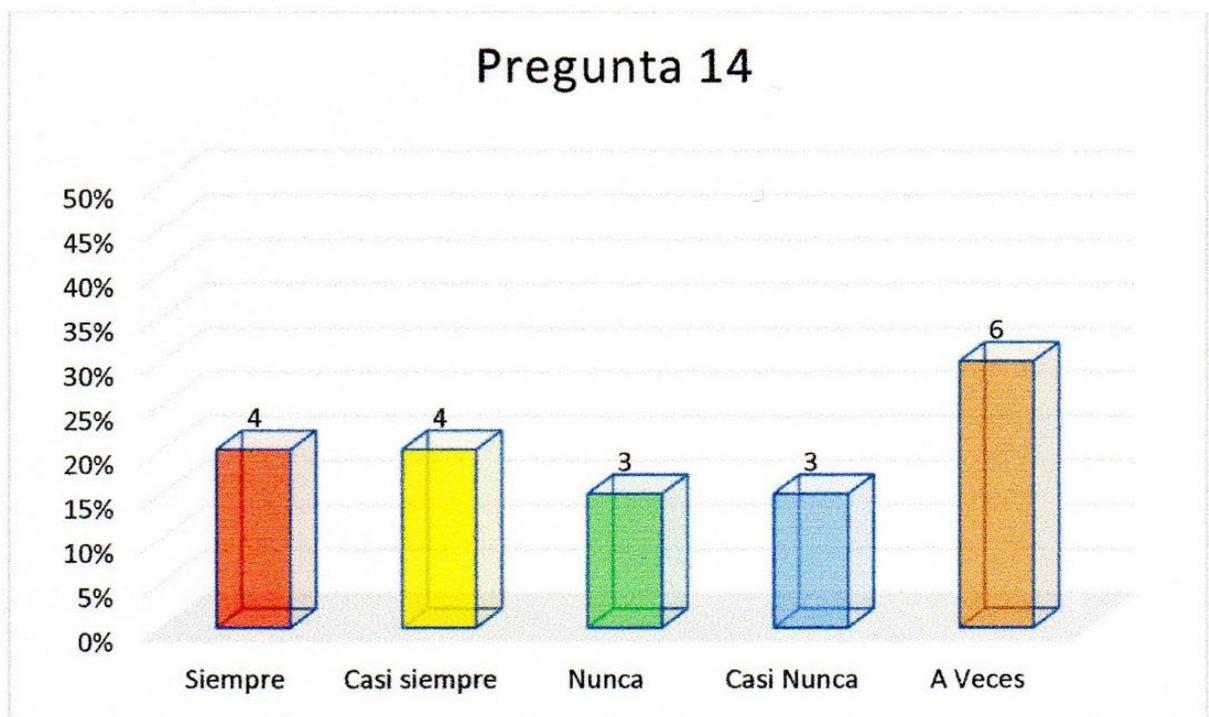


Sobre la organización del texto en esquemas, 4 alumnos dijeron que siempre; 6 casi siempre, 2 nunca, 2 casi nunca y 6 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

14. Al finalizar la lectura ¿Qué síntesis haces?

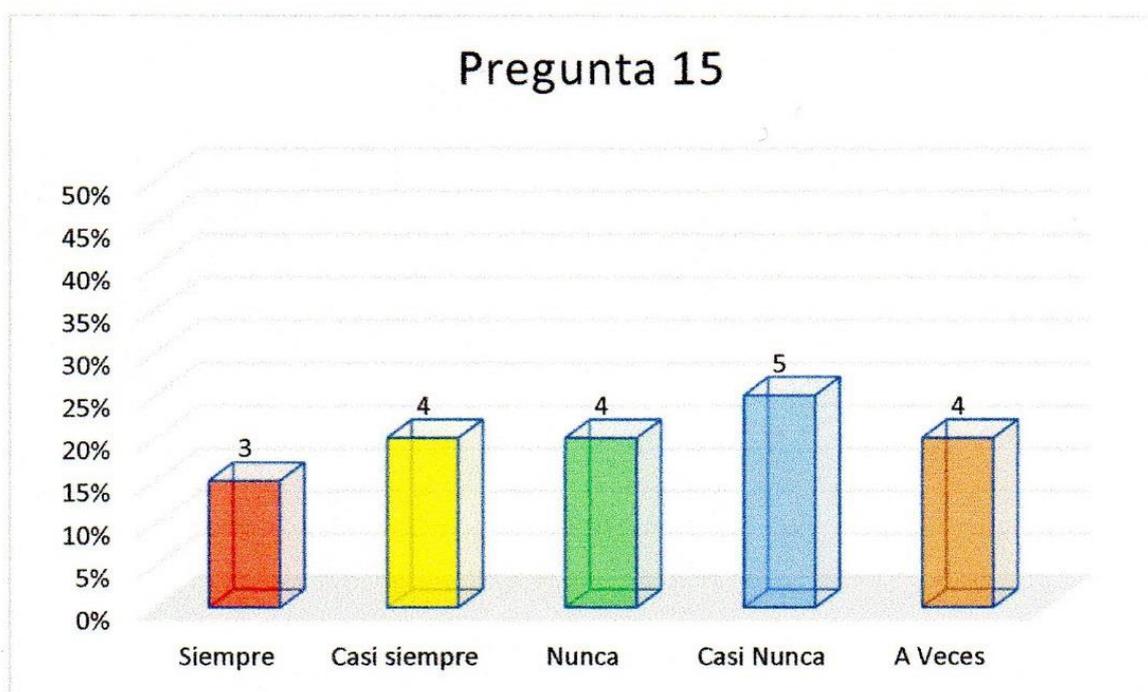


Sobre al final de la lectura se realiza alguna síntesis, 4 alumnos contestaron que siempre realizan una síntesis; 4 casi siempre, 3 nunca, 3 casi nunca y 6 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

15. ¿Relacionas la lectura con algunas vivencias y tratas de recoger las cosas positivas de lectura?

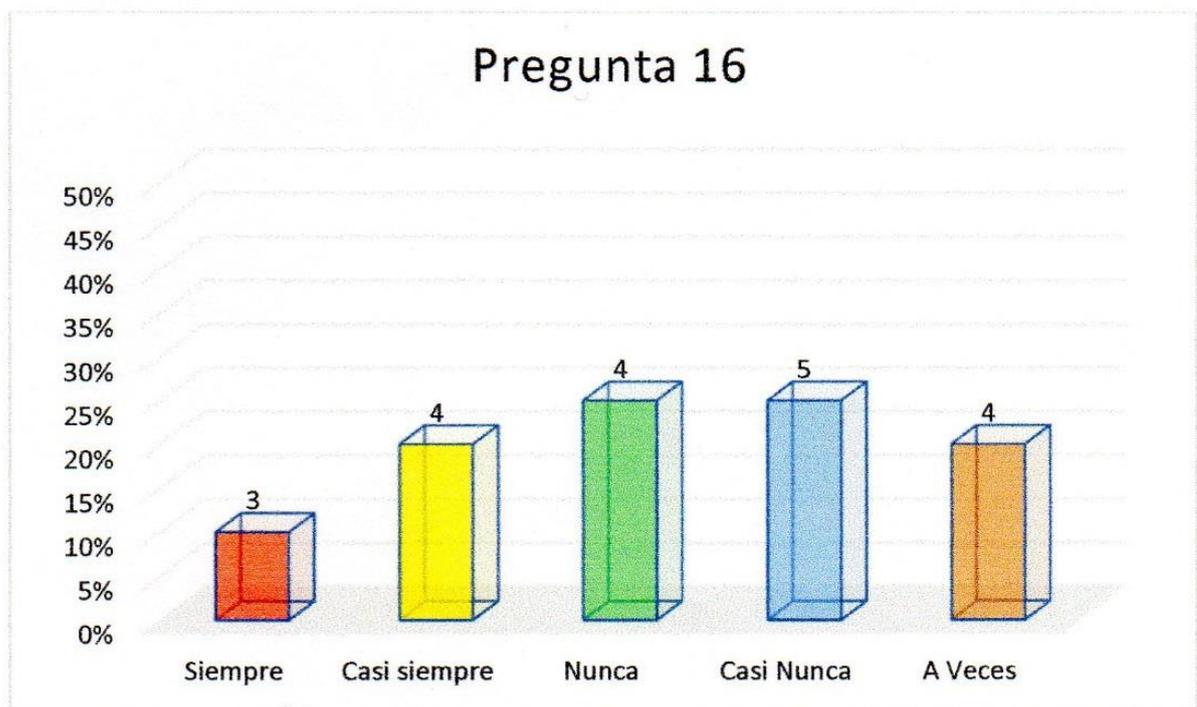


Sobre la relación entre la lectura y las vivencias y el recojo de aspectos positivos de ella, 3 alumnos respondieron que siempre; 4 casi siempre, 4 nunca, 5 casi nunca y 4 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

16. ¿Al leer un texto es fácil para ti la captación de la información?

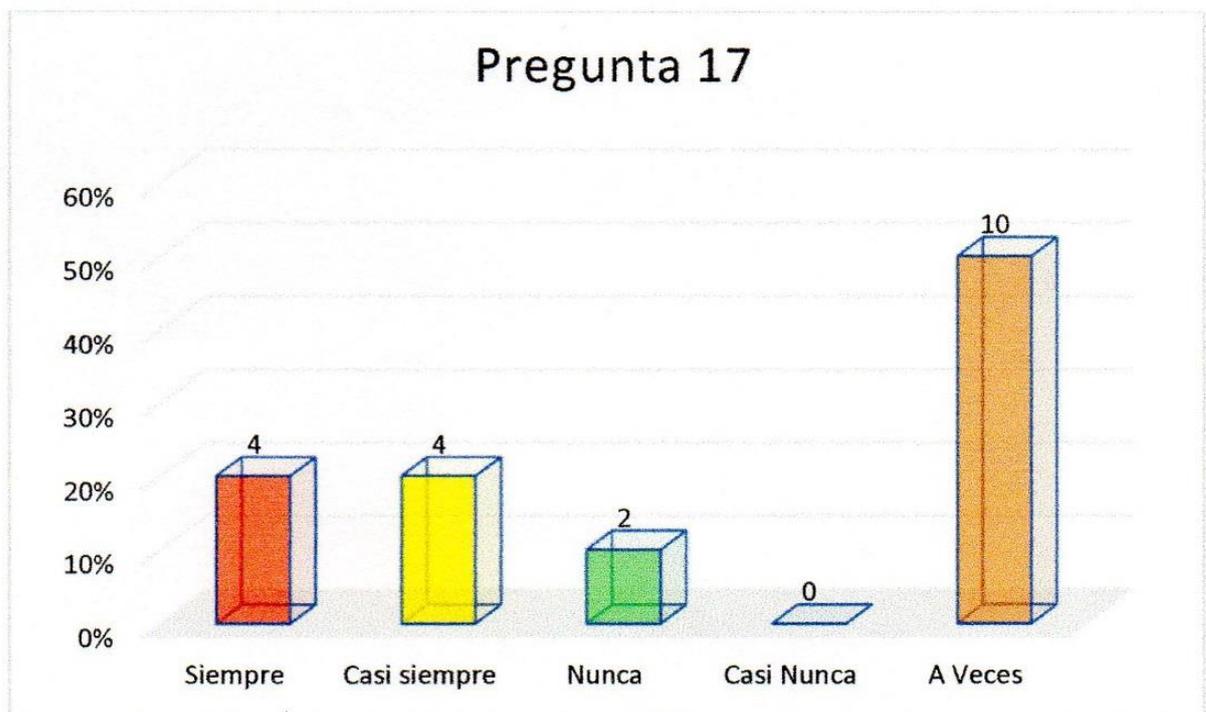


Sobre la captación de información tras la lectura de un texto, 2 alumnos contestaron que siempre; 4 casi siempre, 5 nunca, 5 casi nunca y 4 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

17. ¿Es fácil analizar las estructuras de un texto?

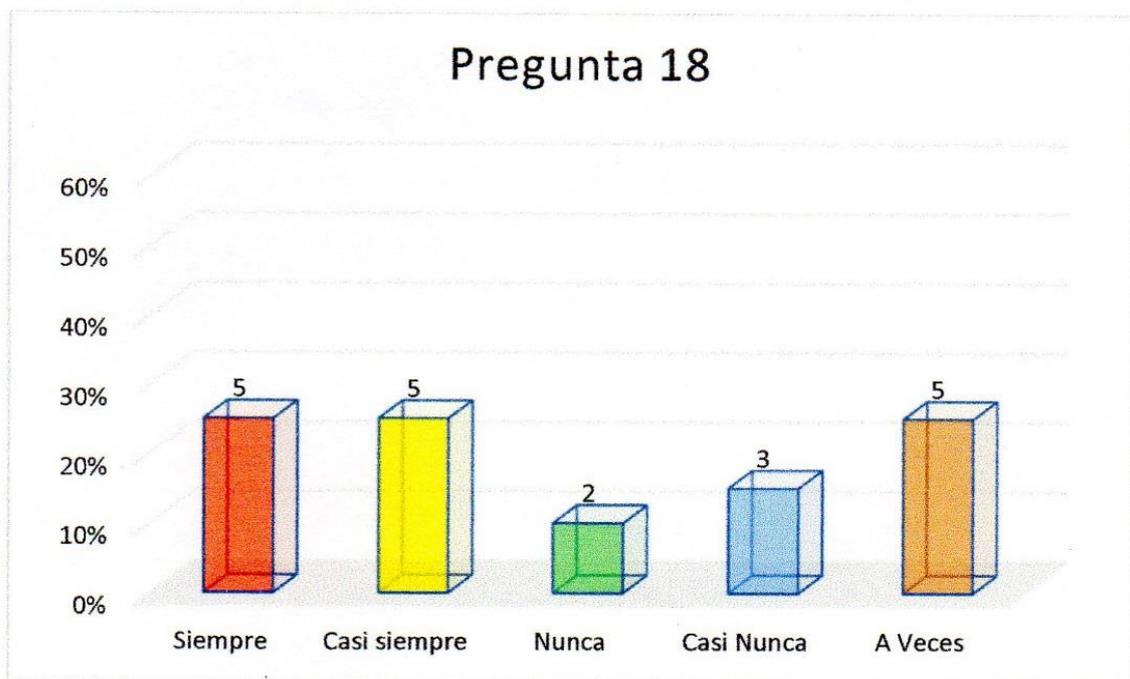


Sobre la facilidad que implica analizar las estructuras de un texto, 4 alumnos afirmaron que siempre; 4 casi siempre, 2 nunca, 0 casi nunca y 10 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

18. ¿Puedes hacer una representación mental de las escenas de un texto para así facilitar tu aprendizaje?

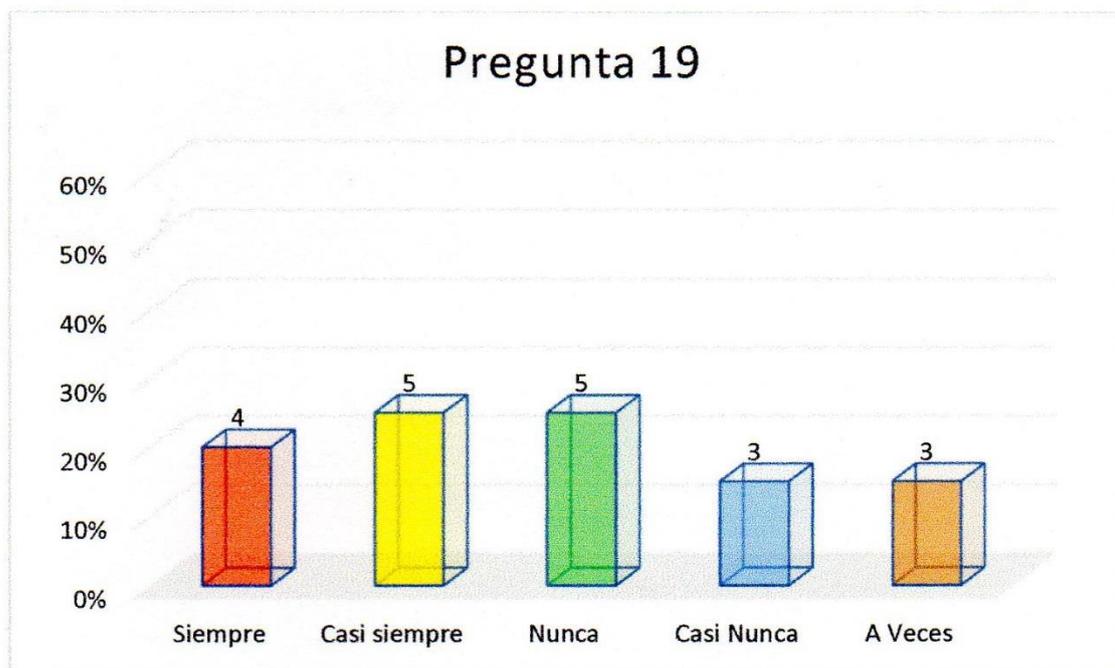


En lo que se refiere a la representación mental, para facilitar el aprendizaje, 5 estudiantes respondieron que siempre; 5 casi siempre, 2 nunca, 3 casi nunca y 5 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

**Total de encuestados 20 alumnos**

19. ¿Es más fácil exponer tus ideas de un texto al resto de tus compañeros para mejor retención?

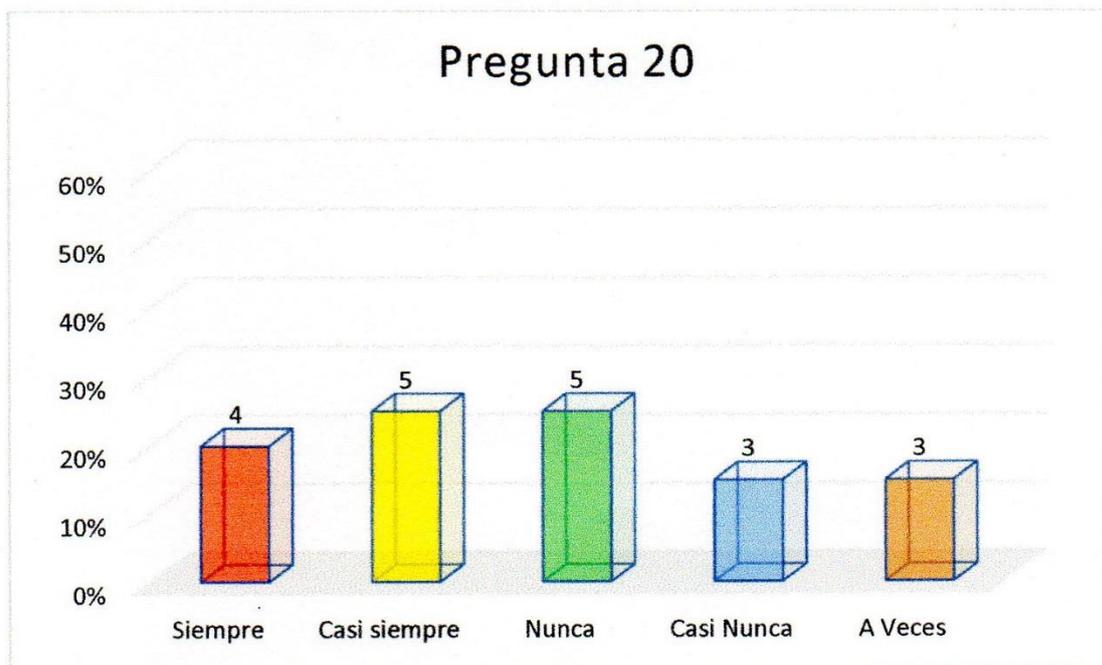


Para una mejor retención de las ideas, considera, 4 alumnos que siempre; 5 casi siempre, 5 nunca, 3 casi nunca y 3 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

20. ¿El trabajo en un grupo facilita tu comprensión cuando llega a una conclusión?

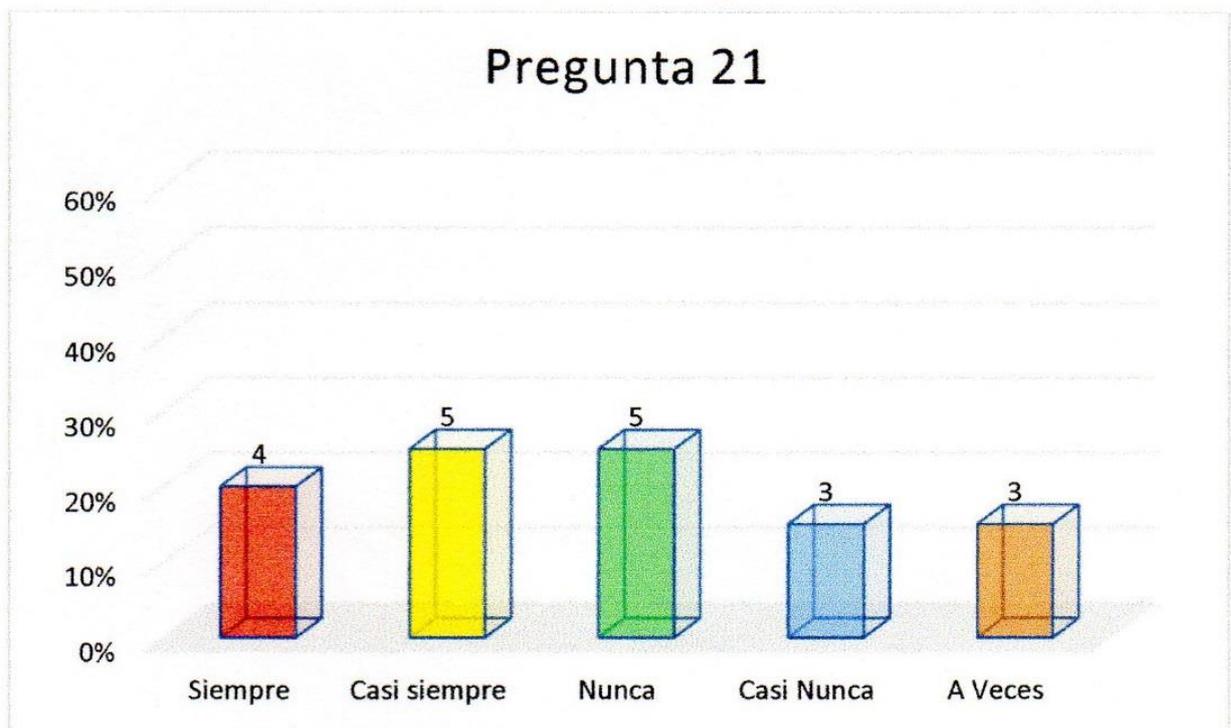


Para la comprensión es más fácil trabajar en grupo. Al respecto 4 alumnos dijeron que siempre; 3 casi siempre, 4 nunca, 4 casi nunca y 5 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

21. ¿Al leer un texto las ideas se complementan mejor cuando lo hacen en grupo?

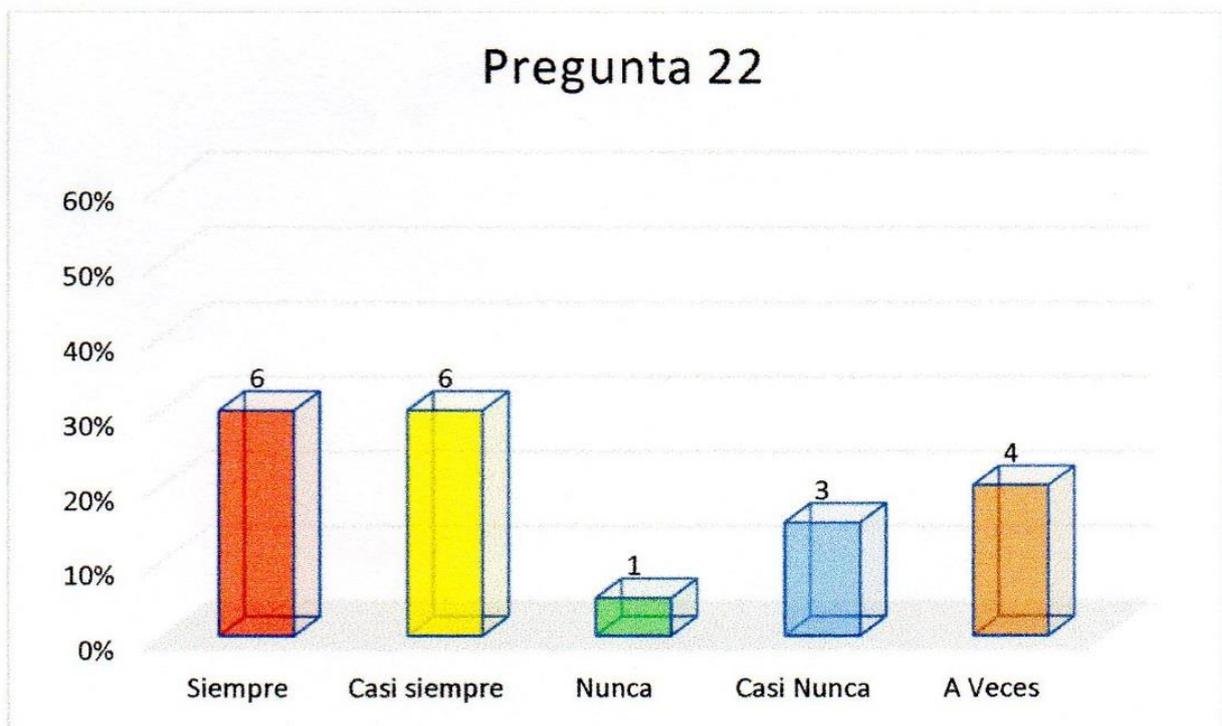


Si las ideas se complementan mejor en un trabajo grupal, 3 alumnos dijeron que siempre; 6 casi siempre, 2 nunca, 4 casi nunca y 5 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

22. ¿Haces uso de tu capacidad deductivo en un texto?

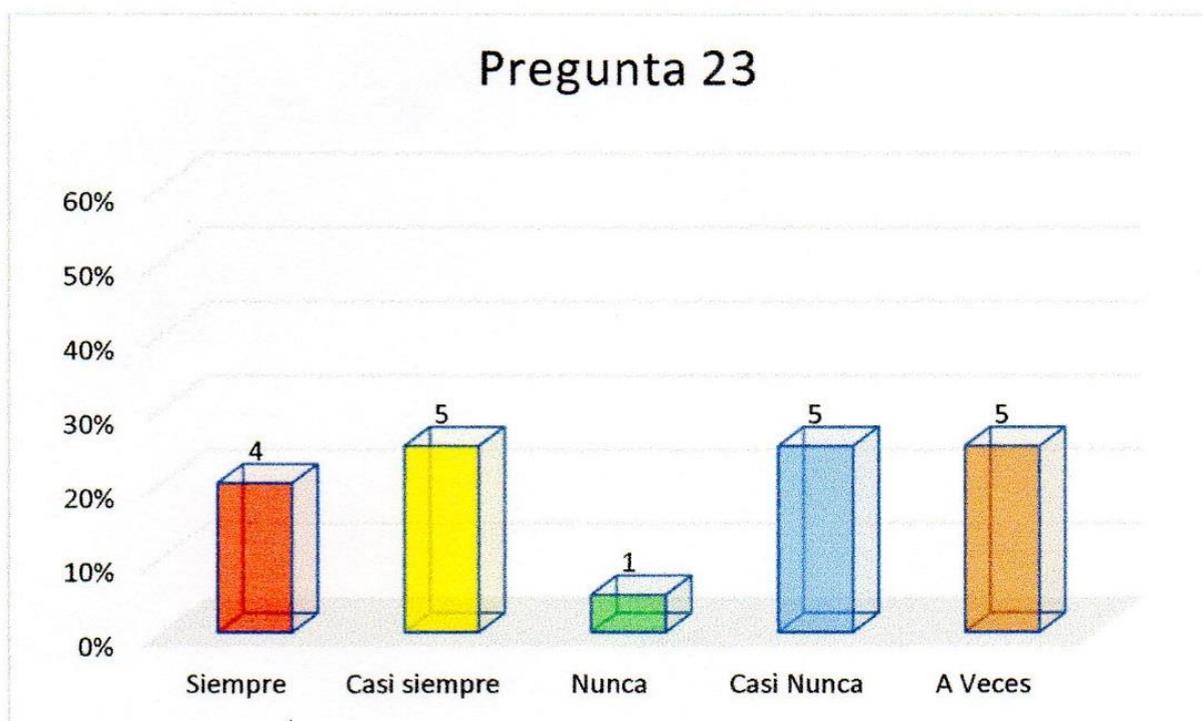


Si deduce o no con capacidad en un texto, 6 alumnos dijeron que siempre; 6 casi siempre, 1 nunca, 3 casi nunca y 4 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

23. ¿Haces uso de tu capacidad inductivo en un texto?

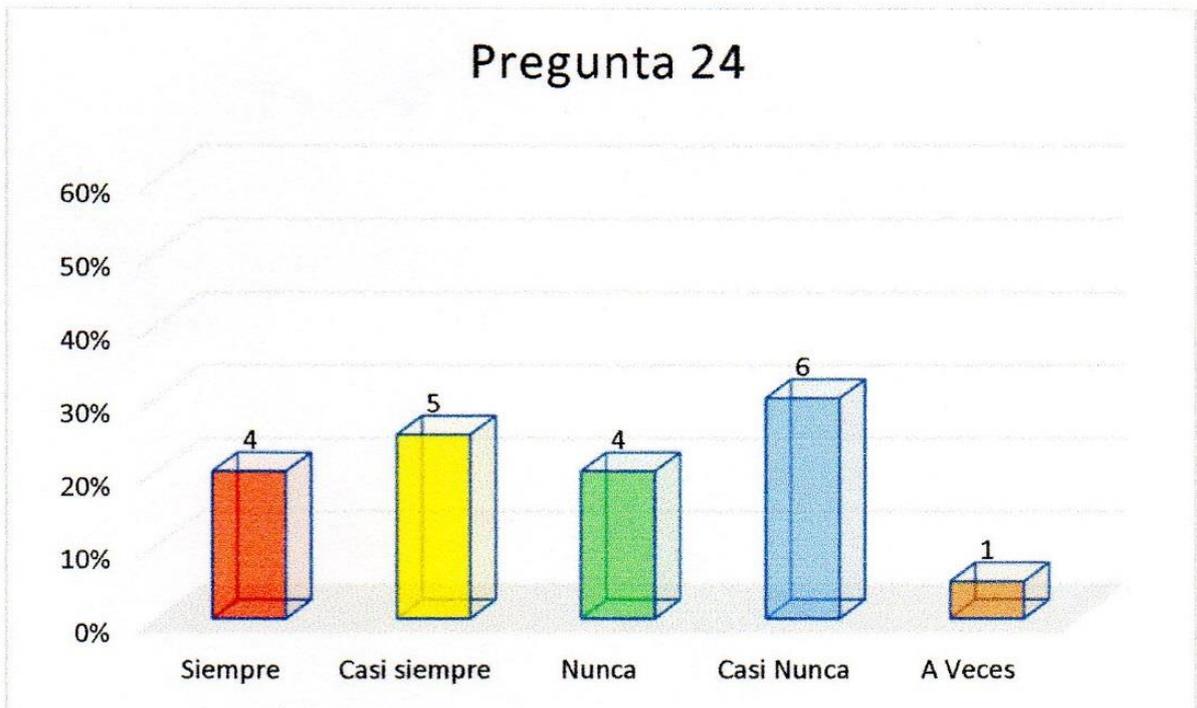


Sobre la capacidad de inducción en un texto, 4 alumnos dijeron que siempre; 5 casi siempre, 1 nunca, 5 casi nunca y 5 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

24. ¿Analizas de manera lógica y ordenada de un texto?

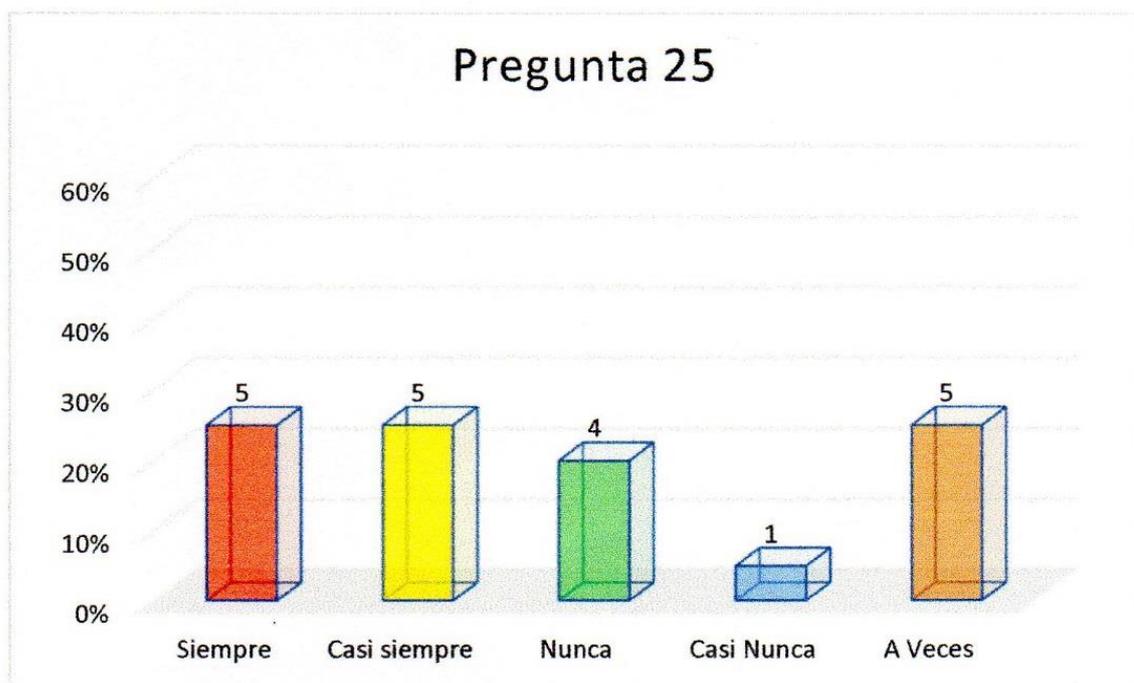


Si analiza con lógica y orden un texto, 4 alumnos dijeron que siempre; 5 casi siempre, 4 nunca, 6 casi nunca y 1 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

25. ¿El uso de recursos didácticos te ayuda a sintetizar mejor el tema y reformar tus puntos de vista?

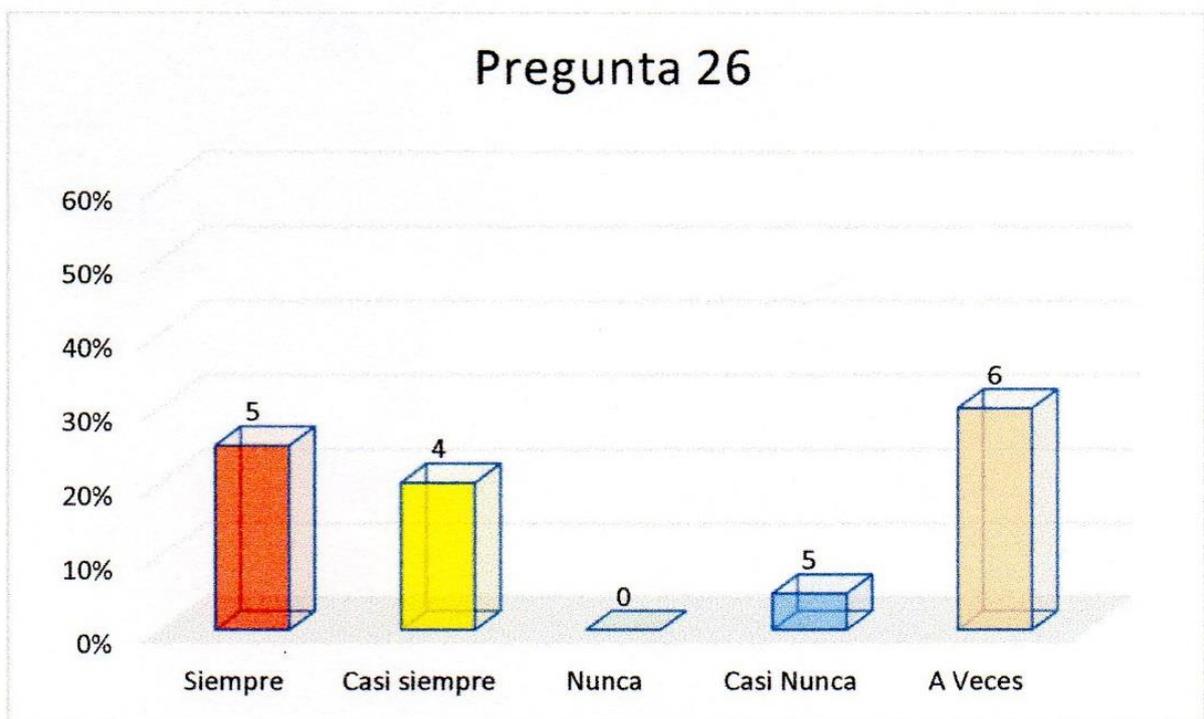


Sobre si los recursos didácticos ayuda a reformar los puntos de vista, 5 alumnos dijeron que siempre; 5 casi siempre, 4 nunca, 1 casi nunca y 5 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

26. ¿Es fácil para ti comprender un texto mediante la asociación de imágenes?

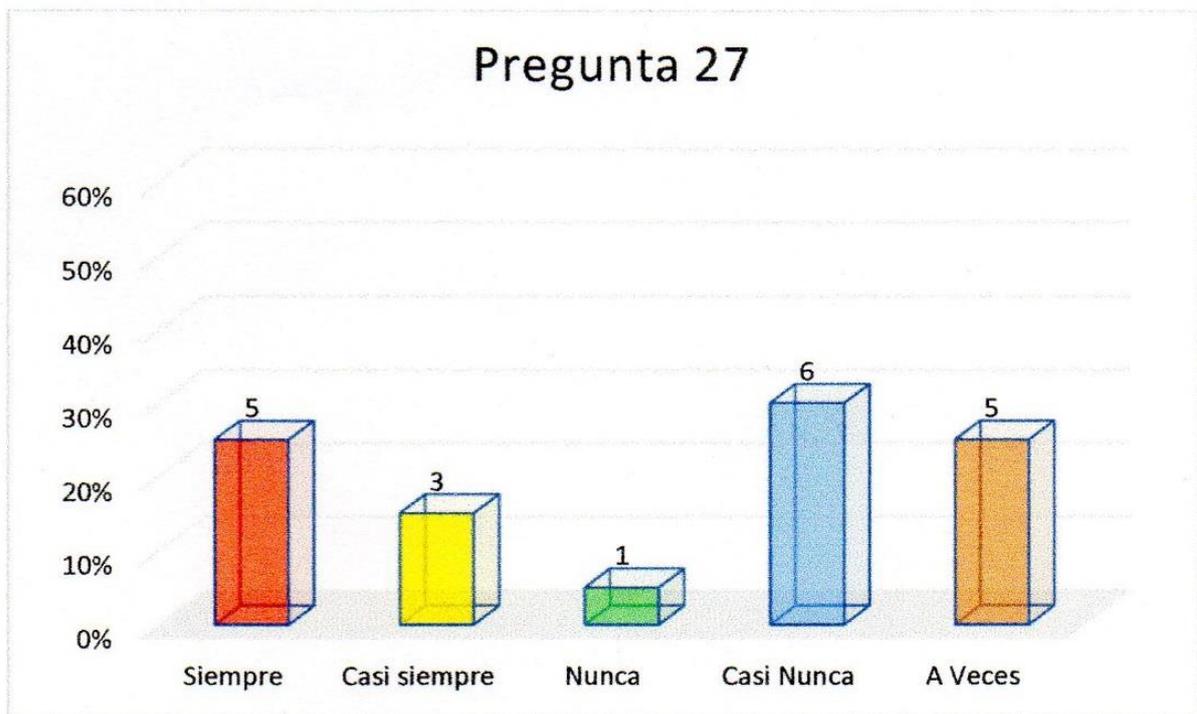


Para la comprensión de un texto a través de imágenes, 5 alumnos contestaron que siempre; 4 casi siempre, ninguno dijo que nunca, 5 casi nunca y 6 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

27. ¿Mediante las ilustraciones entiendes mejor una lectura?

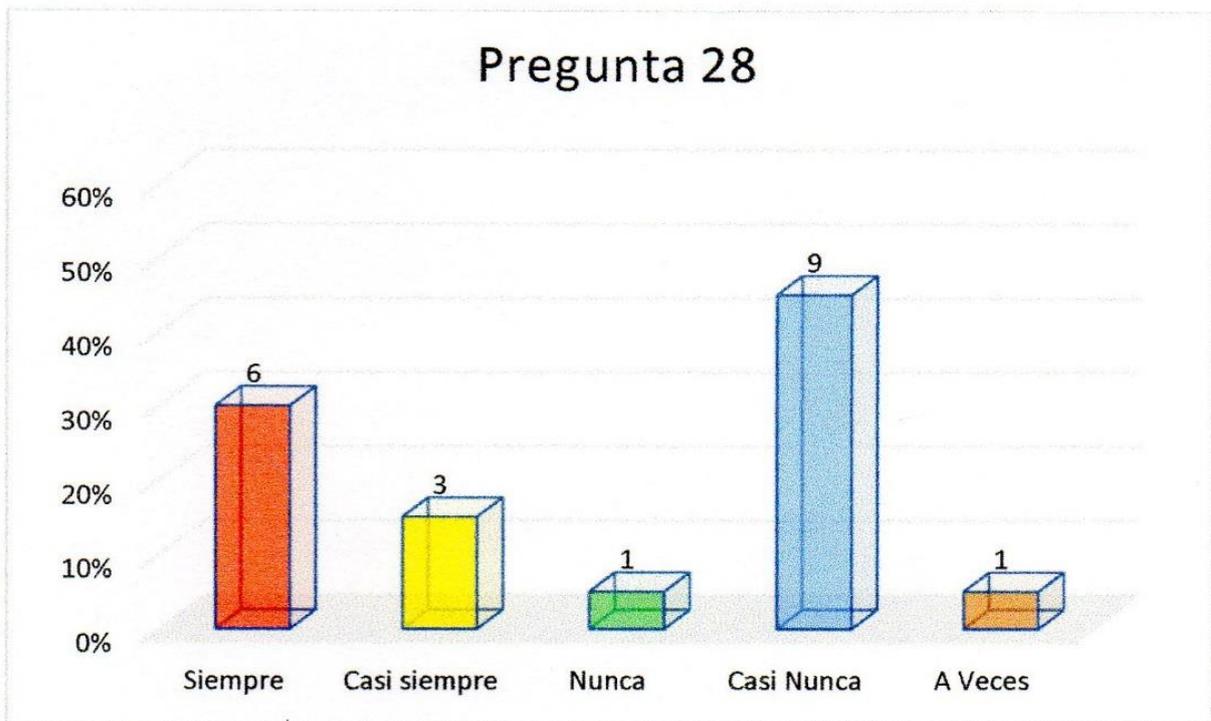


Entiende mejor la lectura mediante ilustraciones, al respecto 5 alumnos contestaron que siempre; 3 casi siempre, 1 que nunca, 6 casi nunca y 5 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

28. ¿Utilizas resúmenes como una técnica para tu comprensión?

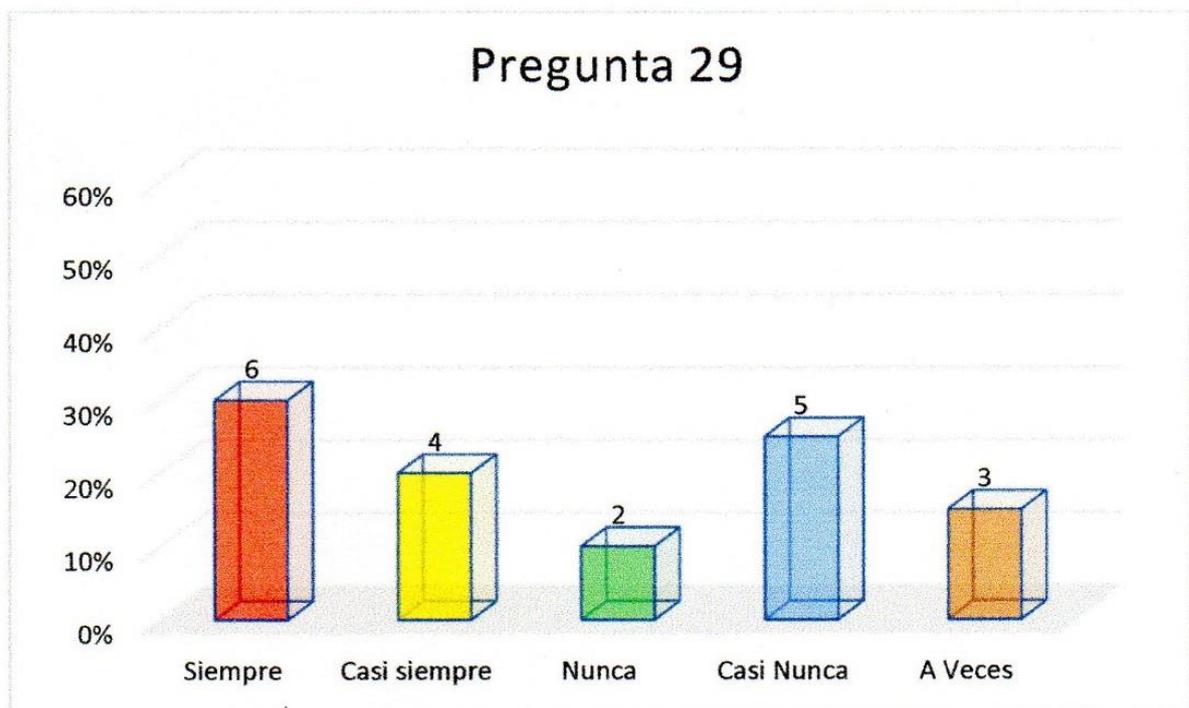


Si se utiliza el resumen, para la comprensión, 6 alumnos contestaron que siempre; 3 casi siempre, 1 que nunca, 9 casi nunca y 1 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

29. ¿Utilizas mapas conceptuales para sintetizar una lectura?

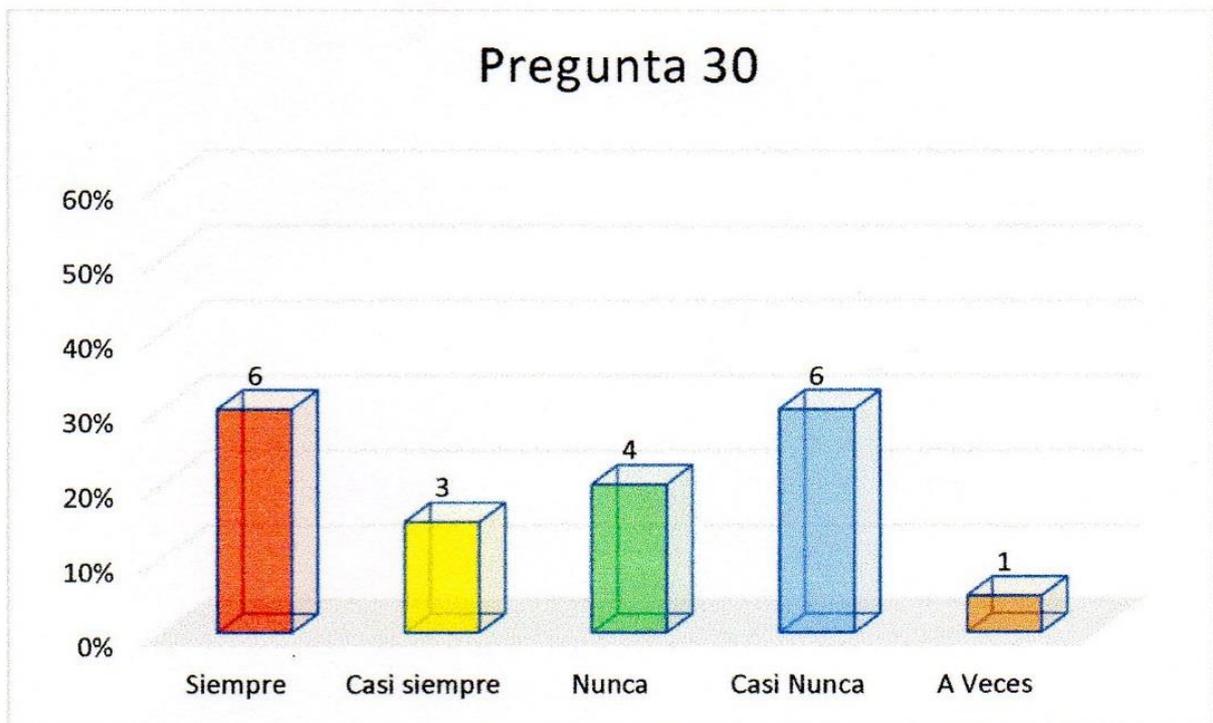


Si para la síntesis se utiliza los mapas conceptuales, 6 alumnos contestaron que siempre; 4 casi siempre, 2 que nunca, 5 casi nunca y 3 a veces.

# CUESTIONARIO REFERENTE A LA COMPRESIÓN LECTORA

Total de encuestados 20 alumnos

30. ¿Utilizas mapas conceptuales para mejorar la comprensión?



Para la comprensión lectora, utiliza los mapas mentales, al respecto 6 alumnos contestaron que siempre; 3 casi siempre, 4 que nunca, 6 casi nunca y 1 a veces.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## 6. 1 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- De acuerdo al análisis de los resultados el 6% de encuestados respondieron que siempre identifican el texto al leer el texto y los otros 6%, casi siempre identifican, que en suma hacen un total del 12% del total de encuestados.
- En cuanto a la interpretación del texto casi nunca (seis alumnos) interpretan el texto leído y dos nunca pudieron interpretar correctamente.
- En cuanto si emiten un enjuiciamiento al argumento lectural 13 encuestados siempre, cinco y ocho, los cuales suman más del 50% emitieron tal enjuiciamiento al cinco y ocho respectivamente.
- En lo que atañe a la síntesis los resultados son poco alagadores, pues casi la mitad de encuestados respondieron que casi nunca (tres) y a veces (seis) tenían la capacidad de síntesis.
- En lo referente a la retención de ideas de un texto a través de la exposición casi el 50% (9 alumnos) dijeron que siempre y casi siempre fue fácil exponer las ideas encontradas en el texto.
- Más del 50% de alumnos tienen capacidad deductiva, siempre y casi siempre, en un texto que leen.

- El 50% de encuestados, reflejan que no utiliza una técnica para resumir. Casi nunca 9 alumnos y uno, nunca.
- En lo que se refiere a la utilización de ilustraciones para un mejor entendimiento de un texto, 11 encuestados (más de la mitad), dijeron que casi nunca y a veces, respectivamente.
- La utilización de mapas conceptuales para sintetizar un texto, el 50% respondieron que siempre y casi siempre.
- Para mejorar la comprensión textual, nueve encuestados dijeron que siempre (seis) y casi siempre (tres).

## **6.2 RECOMENDACIONES**

- Informar a las otras instituciones sobre los resultados de la investigación presente, a fin de que puedan corregir las falencias encontradas en el presente trabajo.
- Profundizar la presente investigación y/o darle óptica, a nivel de estudios de postgrado.
- Informar a las otras instituciones altoandinas de la provincia de Huaral, para un mejoramiento académico de instituciones de Educación Básica Regular (EBR) en el nivel secundario.

## **CAPÍTULO VII**

### **REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA**

## REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- Allende G. Felipe et al. Comprension lectora (fichas)
- Allende G. Felipe y Condemarin G. Mabel. La lectura: teoría y evaluación. Edit. A. Bello.
- Arancibia C. Violeta, et al, Psicología Educacional. Edit. USA PUCCH 1997. Chile.
- Caballero romero, Alejandro. Innovacio0nes. Edit. IMAC. Lima, 2009.
- Camargo de Ambia, Irma. Técnicas y estrategias para la comprensión de la lectura en educación primaria. Edit. Loresa, Lima.
- Capella riera, Jorge. Educación. "Planteamiento para la formación de una teoría". Tomo I. Edit. Zapata Santillana, Lima, 1993.
- Chomsky, Noan. "El lenguaje y el entendimiento". Barcelona, Seix Barral, 1986.
- Cisneros V. Jaime. Lectura y comprensión. PUCP. Lima.
- De los Heros, María. Leer es genial. Edit. Santillana, Lima.
- Diaz Barriga, Arceo, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Edit. MCGRAW-HILL. 1998.
- Dolle, Jean-Marie. "Para comprender a Jean Piaget". Edit. Trillas. México, 1993.
- Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Minedu.
- Hernández Sampieri, M.C. Roberto y otros. "Metodología de la investigación". 3ra Edición. Edit. MCGRAW-HILL, México, 2003.
- Quintana Cárdena. "Corrientes pedagógicas contemporáneas". Edit. San Marcos, Lima, 2003.
- Smith Frank. Comprensión de la lectura. Edit. Trillas. México, 1992.
- Velarde Consolé, Esther. Teoría y metodología de la comprensión lectora. UNMSM.
- Vigotsky, lev. Pensamiento y lenguaje. Edit. Pléyade. BS.AS.

**ANEXO**

# UNIVERSIDAD JOSE FAUSTINO SACHEZ CARRIÓN

## FACULTAD DE EDUCACIÓN

### Cuestionario referente a la Comprensión Lectora

**INSTRUCCIONES.**- Estimado alumno, a continuación se te formula una serie de preguntas. Lea cada una y responda con propiedad y coherencia. Gracias por su atención.

1. ¿Cuándo lees textos; identificas el tipo de texto?  
a) siempre       c) nunca       e) a veces   
b) Casa siempre       d) casi nunca
2. ¿Predices los acontecimientos del texto al momento de leer?  
a) siempre       c) nunca       e) a veces   
b) casa siempre       d) casi nunca
3. Cuando lees, ¿analizas la intención del autor?  
a) siempre       c) nunca       e) a veces   
b) Casa siempre       d) casi nunca
4. ¿Infieres en el tema central del texto?  
a) siempre       c) nunca       e) a veces   
b) Casa siempre       d) casi nunca
5. ¿Jerarquizas las secuencias narrativas del texto?  
a) siempre       c) nunca       e) a veces   
b) Casa siempre       d) casi nunca
6. Cuando lees, ¿jerarquizas las ideas principales de una lectura?  
a) siempre       c) nunca       e) a veces   
b) Casa siempre       d) casi nunca
7. ¿Interpretas de manera correcta cuando lees?  
a) siempre       c) nunca       e) a veces   
b) Casa siempre       d) casi nunca

8. ¿Discriminas los hechos y opiniones que el autor menciona?

a) siempre  c) nunca  e) a veces

b) Casa siempre  d) casi nunca

9. ¿Enjuicias la consistencia del argumento en la lectura?

a) siempre  c) nunca  e) a veces

b) Casa siempre  d) casi nunca

10. Cuando lees, ¿identificas las cosas positivas que da a conocer la lectura?

a) siempre  c) nunca  e) a veces

b) Casa siempre  d) casi nunca

11. Cuando lees, ¿comprendes lo que lees?

a) siempre  c) nunca  e) a veces

b) Casa siempre  d) casi nunca

12. ¿Identificas la finalidad del autor en un texto?

a) siempre  c) nunca  e) a veces

b) Casa siempre  d) casi nunca

13. ¿Organizas el texto en esquemas?

a) siempre  c) nunca  e) a veces

b) Casa siempre  d) casi nunca

14. Al finalizar la lectura, ¿Qué síntesis haces?

a) siempre  c) nunca  e) a veces

b) Casa siempre  d) casi nunca

15. ¿Relacionas la lectura con algunas vivencias y tratas de recoger las cosas positivas de lectura?

a) siempre  c) nunca  e) a veces

b) Casa siempre  d) casi nunca

16. ¿Al leer un texto es fácil para ti la captación de la información?

a) siempre  c) nunca  e) a veces

b) Casa siempre  d) casi nunca

17. ¿Es fácil analizar las estructuras de un texto?
- a) siempre  c) nunca  e) a veces
- b) Casa siempre  d) casi nunca
18. ¿Puedes hacer una representación mental de las escenas de un texto para así facilitar tu aprendizaje?
- a) siempre  c) nunca  e) a veces
- b) Casa siempre  d) casi nunca
19. ¿Es más fácil exponer tus ideas de un texto al resto de tus compañeros para mejor retención?
- a) siempre  c) nunca  e) a veces
- b) Casa siempre  d) casi nunca
20. El trabajo en un grupo facilita tu comprensión cuando llega a una conclusión?
- a) siempre  c) nunca  e) a veces
- b) Casa siempre  d) casi nunca
21. Al leer un texto las ideas se complementan mejor cuando lo hacen en grupo?
- a) siempre  c) nunca  e) a veces
- b) Casa siempre  d) casi nunca
22. ¿Haces uso de tu capacidad deductivo en un texto?
- a) siempre  c) nunca  e) a veces
- b) Casa siempre  casi nunca
23. ¿Haces uso de tu capacidad inductivo en un texto?
- a) siempre  c) nunca  e) a veces
- b) Casa siempre  d) casi nunca
24. ¿Analizas de manera lógica y ordenada de un texto?
- a) siempre  c) nunca  e) a veces
- b) Casa siempre  d) casi nunca
25. ¿El uso de recursos didácticos te ayuda a sintetizar mejor el tema y reformar tus puntos de vista?

- a) siempre  c) nunca  e) a veces   
b) Casa siempre  d) casi nunca

26. ¿Es fácil para ti comprender un texto mediante la asociación de imágenes?

- a) siempre  c) nunca  e) a veces   
b) Casa siempre  d) casi nunca

27. ¿Mediante las ilustraciones entiendes mejor una lectura?

- a) siempre  c) nunca  e) a veces   
b) Casa siempre  d) casi nunca

28. ¿Utilizas resúmenes como una técnica para tu comprensión?

- a) siempre  c) nunca  e) a veces   
b) Casa siempre  d) casi nunca

29. ¿Utilizas mapas conceptuales para sintetizar una lectura?

- a) siempre  c) nunca  e) a veces   
b) Casa siempre  d) casi nunca

30. ¿Utilizas mapas mentales para mejorar la comprensión?

- a) siempre  c) nunca  e) a veces   
b) Casa siempre  d) casi nunca

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
LA LECTURA COMO PROCESO MENTAL	<p><b>Problema General.</b> ¿Cómo la lectura vista como un proceso mental cognitivo influyen en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral?</p> <p><b>Problemas Específicos.</b> a) ¿Qué procesos cognitivos influyen en los niveles de comprensión lectora? b) ¿En qué niveles de comprensión lectora influyen los procesos cognitivos?</p>	<p><b>Objetivo General.</b> Determinar cómo los procesos cognitivos influyen con los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral.</p> <p><b>Objetivos Específicos.</b> a) Explicar los procesos cognitivos que influyen en los niveles de comprensión lectora. b) Identificar los niveles de comprensión lectora que se logra a través de los procesos cognitivos?</p>	<p><b>Hipótesis General</b> La lectura vista como proceso mental influye en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral.</p> <p><b>Hipótesis Específicos</b> a) Los procesos cognitivos influyen en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral. b) Los procesos cognitivos influyen en todos los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P. San Pedro de Pirca de la Provincia de Huaral.</p>	<p><b>Variable Independiente:</b> Lectura como proceso mental</p> <p><b>Variable Dependiente:</b> Niveles de comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de la lectura</li> <li>- Durante la lectura</li> <li>- Después de la lectura</li> <li>- Literalidad</li> <li>- Inferencia</li> <li>- Valoración o afectiva</li> <li>- Crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas previas</li> <li>• Conocimiento previo</li> <li>• Predicciones</li> <li>• Lluvia de ideas</li> <li>• Identificar principales ideas</li> <li>• Tomar nota</li> <li>• Guías de estudio</li> <li>• Parafraseo</li> <li>• Organizadores gráficos</li> <li>• Resúmenes</li> <li>• Legibilidad</li> <li>• Precisa el espacio y el tiempo</li> <li>• Correcta escritura</li> <li>• Secuencia de sucesos</li> <li>• Deducción de ideas</li> <li>• Asignaciones de títulos distintos para un texto.</li> <li>• Juicio de verisimilitud o valor de texto</li> <li>• Separación de hechos</li> <li>• Juicio de rol de personajes</li> <li>• Asociación de ideas</li> <li>• Reafirmación o cambio de conducta</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>

**UNIVERSIDAD NACIONAL**

**JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

---

**ASESOR (A)**

**Mg. REYNALDO FRANCISCO CHERREPANO MANRIQUE**

**MIEMBROS DEL JURADO**

---

**PRESIDENTE (A)**

**Mg. RICARDO DE LA CRUZ DURAN**

---

**SECRETARIO (A)**

**DR. EUSTORGIO GODOY BENAVENTE RAMIREZ**

---

**VOCAL**

**Mg. FELIPA HINMER HILEM APOLINARIO RIVERA**