



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA**

(Creado por Ley 25265)

**ESCUELA DE POSGRADO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POSGRADO**



## **TESIS**

**TÉCNICA PAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL TERCER  
CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA E  
INTERCULTURAL BILINGÜE**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Comprensión de textos

**PRESENTADO POR:**

Mtro. ANTONIO ROJAS CASAVILCA

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN:**

Ciencias de la Educación

**HUANCVELICA – PERÚ**

**2022**



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA



(CREADO POR LEY N° 25265)  
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Ante el Jurado conformado por los docentes: Dr. BASTO SAEZ Manuel Jesús, Dr. CONDOR SALVATIERRA Edwin Julio y Dr. VILLAZANA RASUHUAMAN Honorato.

Asesor: Dr. CAMPOSANO CORDOVA Álvaro Ignacio.

De conformidad al Reglamento Único de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica, aprobado mediante Resolución N° 330-2019-CU-UNH y modificado con Resolución N° 0552-2021-CU-UNH.

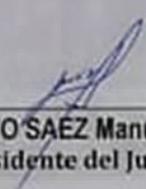
El Candidato al GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

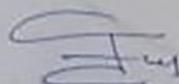
Don, Antonio ROJAS CASAVILCA, procedió a sustentar su trabajo de Investigación titulado: TÉCNICA PAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURAL BILINGÜE. Mediante Resolución Directoral N° 153-2022-EPG-R/UNH, fija la hora y fecha para el acto de sustentación de la tesis.

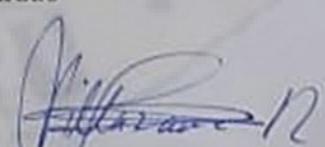
Luego, de haber absuelto las preguntas que le fueron formulados por los Miembros del Jurado, se dio por concluido al ACTO de sustentación de forma sincrónica, a través del Aplicativo Microsoft Teams, aprobado con Resolución N° 0340-2020-EPG-R/UNH, realizándose la deliberación, calificación y resultando:

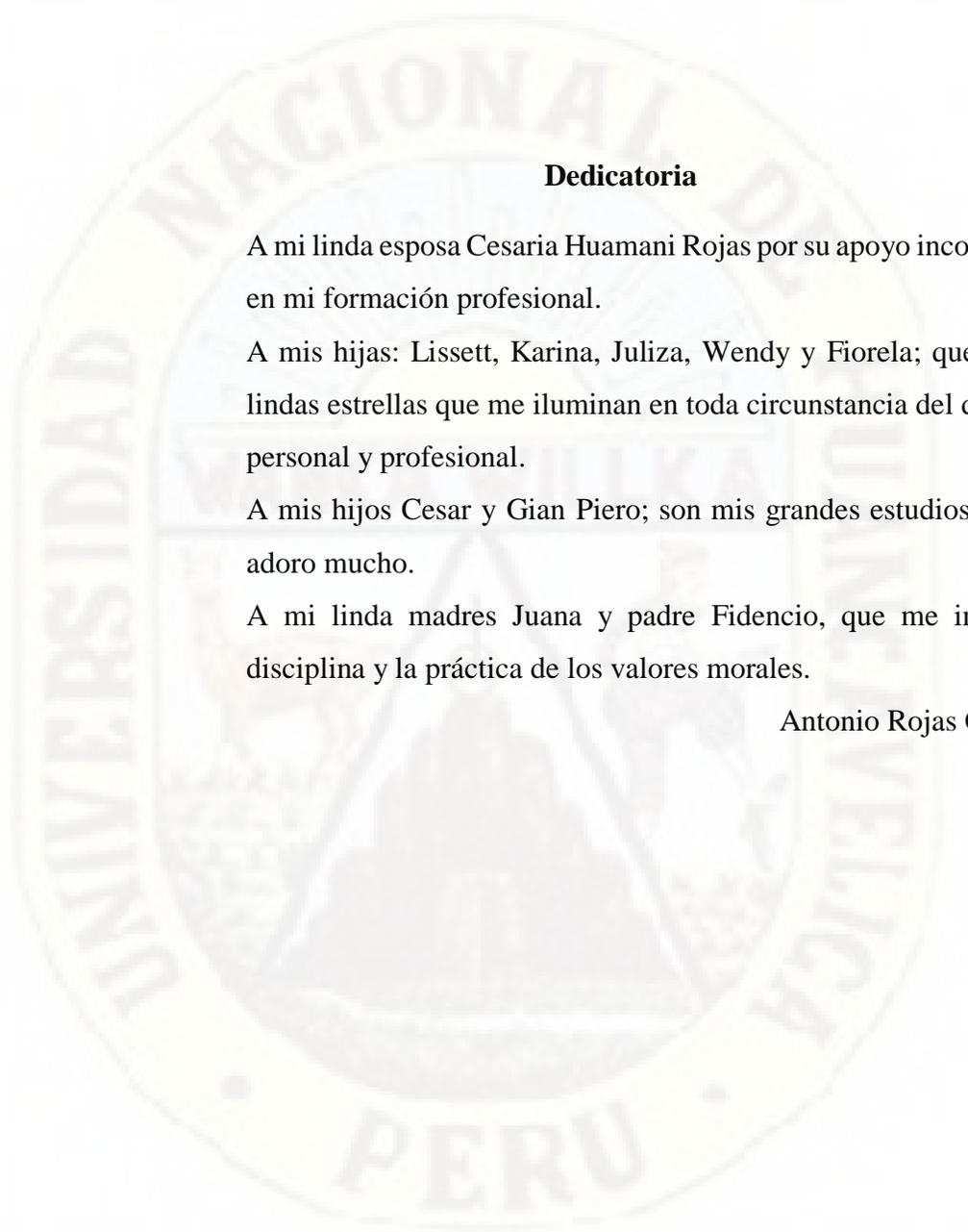
Con el calificativo: Aprobado  Por: Mayoría  
Desaprobado

Y para constancia se extiende la presente ACTA, en la ciudad de Huancavelica, a los veintiocho días del mes de febrero del año 2022.

  
Dr. BASTO SAEZ Manuel Jesús  
Presidente del Jurado

  
Dr. CONDOR SALVATIERRA Edwin Julio  
Secretario del Jurado

  
Dr. VILLAZANA RASUHUAMAN Honorato  
Vocal del Jurado



## **Dedicatoria**

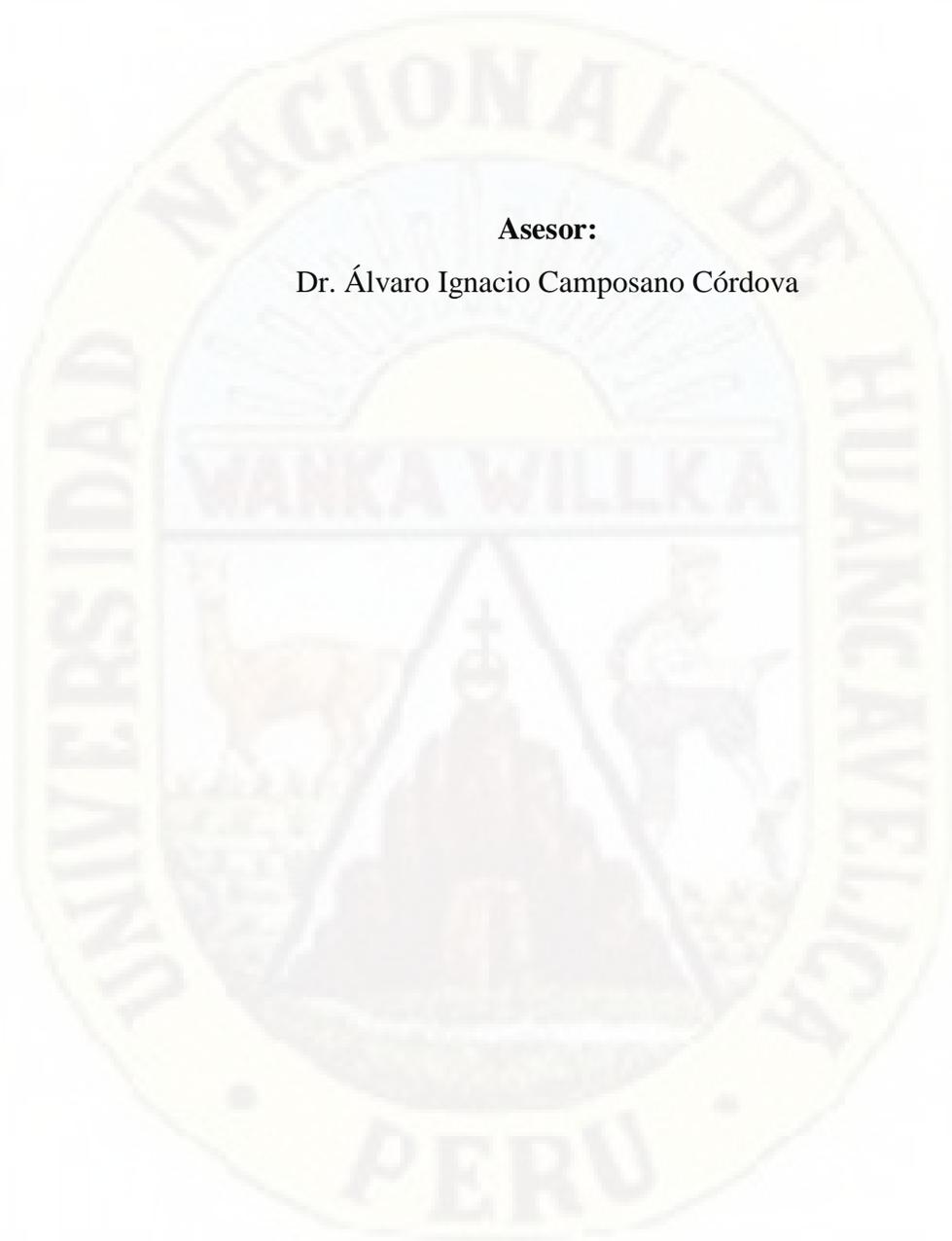
A mi linda esposa Cesaria Huamani Rojas por su apoyo incondicional en mi formación profesional.

A mis hijas: Lissett, Karina, Juliza, Wendy y Fiorela; que son mis lindas estrellas que me iluminan en toda circunstancia del desarrollo personal y profesional.

A mis hijos Cesar y Gian Piero; son mis grandes estudiosos que le adoro mucho.

A mi linda madres Juana y padre Fidencio, que me inculcaron disciplina y la práctica de los valores morales.

Antonio Rojas Casavilca



**Asesor:**

Dr. Álvaro Ignacio Camposano Córdova

## Resumen

La presente tesis denominada Técnica PAS y comprensión lectora en estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe se inició con la formulación del problema general ¿De qué manera la técnica PAS disminuye la deficiente comprensión lectora de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019? Asimismo, tiene como objetivo general, fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019. El tipo de investigación es aplicada. El nivel de investigación es comprobación de las hipótesis causales. El diseño de investigación experimental de preprueba-posprueba con un solo grupo. La población de estudio está constituida por 143 estudiantes y la muestra por 40 estudiantes. El instrumento utilizado fue la prueba de comprensión lectora. Previamente se elaboró, se validó por juicio de expertos y se aplicó a la muestra de estudio. Finalmente, el resultado fue el siguiente: la aplicación de la técnica PAS mejora favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

**Palabra clave:** Técnica PAS, comprensión lectora, estudiantes, universidad, Huancavelica.

## **Abstract**

The present thesis called PAS Technique and reading comprehension in students of the third cycle of the Professional School of Primary and Intercultural Bilingual Education began with the formulation of the general problem: How does the PAS technique reduce the poor reading comprehension of third cycle students? of the Professional School of Bilingual Primary and Intercultural Education of the Faculty of Educational Sciences of the National University of Huancavelica - 2019? Likewise, its general objective is to promote the development of reading comprehension in students of the third cycle of the Professional School of Primary and Intercultural Bilingual Education of the Faculty of Educational Sciences of the National University of Huancavelica - 2019. The type of research is applied. The level of investigation is verification of causal hypotheses. The pretest-posttest experimental research design with a single group. The study population is constituted by 143 students and the sample by 40 students. The instrument used was the reading comprehension test. It was previously prepared, validated by expert judgment and applied to the study sample. Finally, the result was the following: the application of the PAS technique favorably improves the development of the reading comprehension of the students of the third cycle of the Professional School of Primary and Intercultural Bilingual Education of the Faculty of Educational Sciences of the National University. from Huancavelica.

**Key word:** PAS technique, reading comprehension, students, university, Huancavelica.

## Índice

	Pág.
Acta de sustentación	ii
Dedicatoria	iii
Asesor	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Índice	vii
Introducción	xvi
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EL PROBLEMA</b>	
1.1 Planteamiento del problema	21
1.2 Formulación del problema	25
1.2.1 Problemas específicos	26
1.3 Objetivos de la investigación	26
1.3.1 Objetivo general	26
1.3.2 Objetivos específicos	26
1.4 Justificación	27
1.4.1 Teórica	27
1.4.2 Práctica	30
1.4.3 Metodológica	31
1.5 Limitaciones	32
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 Antecedentes de la investigación	34
2.1.1 Antecedentes internacionales	34
2.1.2 Antecedentes nacionales	37
2.1.3 Antecedentes locales	44
2.2 Bases teóricas	45

2.2.1	Fundamentos teóricos de la investigación	45
2.2.1.1	Bases legales	45
2.2.1.2	Bases biológicas	45
2.2.1.3	Bases psicológicas	46
2.2.1.4	Bases socio-lingüísticas	46
2.2.2	Técnica PAS	47
2.2.2.1	Fundamentos teóricos de la técnica PAS	47
2.2.2.2	Procedimientos de la técnica PAS	49
2.2.2.2.1	La percepción	49
	A. Naturaleza de la percepción	49
	B. Conceptualización de la percepción	51
	C. Característica general de la percepción	51
	D. Carácter racional de la percepción	52
	E. Carácter selectivo de la percepción	52
	F. Tipos de percepción	53
2.2.2.2.2	Análisis	54
	A. Concepción de análisis	54
	B. Conceptualización del análisis	54
	C. Elementos del análisis	55
	D. Tipos de análisis	55
2.2.2.2.3	Síntesis	57
	A. Concepción de la síntesis	57
	B. Conceptualización de la síntesis	57
	C. Elementos de la síntesis	58
	D. Tipos de síntesis	58
2.2.3	Comprensión lectora	59
2.2.3.1	Etimología de la palabra lectura	59
2.2.3.2	Breve referencia histórica de la lectura	59
2.2.3.3	Naturaleza de la lectura	61

2.2.3.4	Conceptualización de la lectura	61
2.2.3.5	Objeto de la lectura	62
2.2.3.6	El proceso de lectura	62
2.2.3.7	Importancia de la lectura	63
2.2.3.8	Procedimiento para mejorar la lectura	63
2.2.3.9	Objetivos lectores	64
2.2.3.10	Cómo se debe leer	64
2.2.3.11	Mecanismos que intervienen en la lectura	65
2.2.3.12	¿Qué es comprender?	65
2.2.3.13	Tipos de comprensión	66
2.2.3.14	Conceptualización de la comprensión lectora	66
2.2.3.15	Evolución del enfoque de comprensión lectora	67
2.2.3.16	Aspectos básicos de la comprensión lectora	69
2.2.3.17	Causas de baja comprensión lectora	70
2.2.3.18	Niveles de comprensión lectora según David Cooper	71
2.2.3.18.1	Nivel literal	71
2.2.3.18.2	Nivel inferencial	72
2.2.3.18.3	Nivel reflexivo	74
2.2.3.19	Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora	76
2.2.3.20	Modelos teóricos de la comprensión lectora	77
2.2.3.20.1	Modelo de procesamiento ascendente	77
2.2.3.20.2	Modelos de procesamiento descendente	78
2.2.3.20.3	Modelos interactivos	78
2.2.3.20.4	Modelo de comprensión lectora de construcción-integración	80
2.3	Marco conceptual	83
2.3.1	Lingüística	83
2.3.2	Lenguaje	85
2.3.3	Lectura	87
2.3.4	Comprensión	89

2.3.5	Comprensión lectora	90
2.3.6	Método	91
2.3.7	Técnica	93
2.4	Marco filosófico	94
2.5	Definición de términos	96
2.6	Formulación de hipótesis	98
2.6.1	Hipótesis general	98
2.6.2	Hipótesis específicas	98
2.7	Identificación de variables	98
2.7.1	Variable independiente	98
2.7.2	Variable dependiente	98
2.8	Definición operativa de variables e indicadores	99
2.8.1	Operacionalización de la variable independiente	99
2.8.2	Operacionalización de la variable dependiente	100
<b>CAPÍTULO III</b>		
<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>		
3.1	Tipo de investigación	102
3.2	Nivel de investigación	102
3.3	Métodos de investigación	103
3.3.1	Métodos generales	103
3.3.1.1	Método científico	103
3.3.1.2	Método dialéctico	103
3.3.1.3	Método experimental	104
3.3.2	Métodos lógicos	105
3.3.2.1	Método analítico	105
3.3.2.2	Método sintético	105
3.3.2.3	Método inductivo	105
3.3.2.4	Método deductivo	105
3.4	Diseño de investigación	105

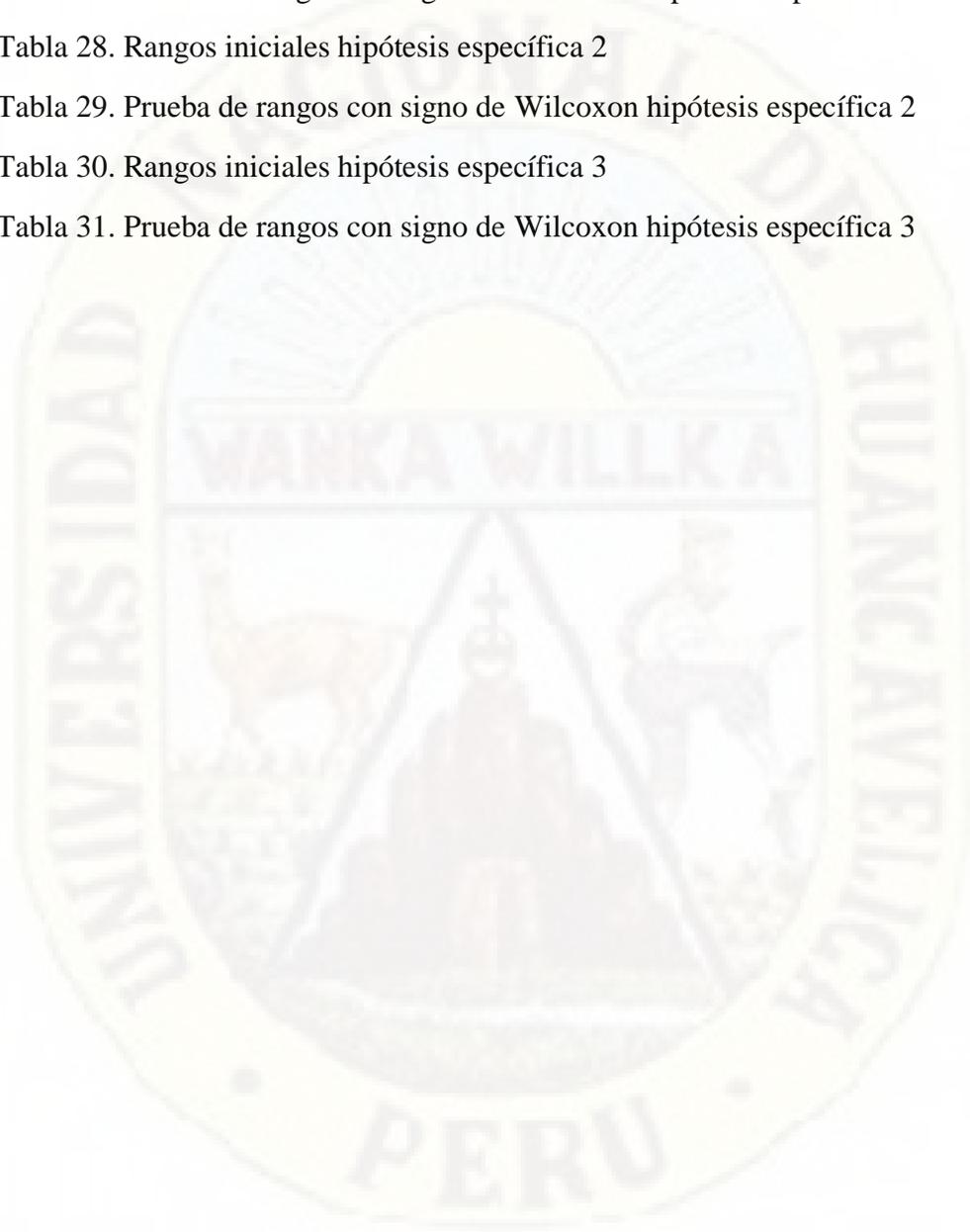
3.5 Población, muestra y muestreo	106
3.5.1 Población	106
3.5.2 Muestra	107
3.5.3 Muestreo	107
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	108
3.6.1 Técnicas de recolección de datos	108
3.6.1.1 El fichaje	108
3.6.1.2 La observación	108
3.6.1.3 La encuesta	108
3.6.1.4 La evaluación educativa	109
3.6.2 Instrumentos de recolección de datos	109
3.6.2.1 Ficha bibliográfica	109
3.6.2.2 Guía de observación	109
3.6.2.3 Prueba escrita de comprensión lectora	109
3.6.2.4 Cuestionario de la prueba escrita	109
3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	110
3.7.1 Modelo simbólico	110
3.7.2 Modelo hermenéutico	110
3.8 Descripción de la prueba de hipótesis	110
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</b>	
4.1 Presentación e interpretación de datos	114
4.1.1 Estandarización de intervalos	116
4.1.2 Estadísticos descriptivos variable comprensión lectora pretest	117
4.1.2.1 Resultados de la dimensión literal pretest	119
4.1.2.2 Resultados de la dimensión inferencial pretest	122
4.1.2.3 Resultados de la dimensión reflexiva pretest	124
4.1.3 Estadísticos variable comprensión lectora postest	127
4.1.3.1 Resultados de la dimensión literal postest	129

4.1.3.2	Resultados de la dimensión inferencial postest	131
4.1.3.3	Resultados de la dimensión reflexiva postest	134
4.1.4	Resúmenes estadísticos descriptivos del pretest y postest	136
4.2	Discusión de resultados	138
4.3	Proceso de prueba de hipótesis	141
4.3.1	Hipótesis general	143
4.3.2	Hipótesis específicas	144
4.3.2.1	Hipótesis específica 1	144
4.3.2.2	Hipótesis específica 2	146
4.3.2.3	Hipótesis específica 3	148
	Conclusiones	150
	Recomendaciones	151
	Referencias bibliográficas	152
	Anexos	157
	Anexo A. Matriz de consistencia	158
	Anexo B. Instrumento de recolección de datos	160
	Anexo C. Base de datos	172

## Lista de tablas

Tabla 1. Distribución de frecuencias según sexo	113
Tabla 2. Coeficiente de validez de contenidos de Hernandez-Nieto	115
Tabla 3. Kuder Richardson	115
Tabla 4. Escala de evaluación de los aprendizajes	116
Tabla 5. Intervalos según dimensiones	116
Tabla 6. Distribución de frecuencias pretest de la variable Comprensión de Textos	117
Tabla 7. Tabla cruzada sexo variable comprensión lectora pretest	118
Tabla 8. Distribución de frecuencias dimensión literal pretest	120
Tabla 9. Tabla cruzada sexo dimensión literal pretest	121
Tabla 10. Distribución de frecuencias dimensión inferencial pretest	122
Tabla 11. Tabla cruzada sexo dimensión inferencial pretest	123
Tabla 12. Distribución de frecuencias dimensión reflexiva pretest	125
Tabla 13. Tabla cruzada sexo dimensión reflexiva pretest	126
Tabla 14. Distribución de frecuencias posttest de la variable comprensión de textos	127
Tabla 15. Tabla cruzada sexo variable comprensión lectora posttest	128
Tabla 16. Distribución de frecuencias dimensión literal posttest	129
Tabla 17. Tabla cruzada sexo dimensión literal posttest	130
Tabla 18. Distribución de frecuencias dimensión inferencial posttest	131
Tabla 19. Tabla cruzada sexo dimensión inferencial posttest	132
Tabla 20. Distribución de frecuencias dimensión reflexiva posttest	134
Tabla 21. Tabla cruzada sexo dimensión reflexiva posttest	135
Tabla 22. Estadísticos de la variable y dimensiones	136
Tabla 23. Prueba de normalidad	142
Tabla 24. Rangos iniciales hipótesis general	143
Tabla 25. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon hipótesis general	145

Tabla 26. Rangos iniciales hipótesis específica 1	145
Tabla 27. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon hipótesis específica 1	145
Tabla 28. Rangos iniciales hipótesis específica 2	147
Tabla 29. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon hipótesis específica 2	147
Tabla 30. Rangos iniciales hipótesis específica 3	148
Tabla 31. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon hipótesis específica 3	149



## Lista de figuras

Figura 1. Gráfico de barras de la variable comprensión de textos	117
Figura 2. Gráfico de barras según sexo y variable comprensión lectora	119
Figura 3. Gráfico de barras de la dimensión literal pretest	120
Figura 4. Gráfico de barras según sexo y dimensión literal	121
Figura 5. Gráfico de barras de la dimensión inferencial pretest	123
Figura 6. Gráfico de barras según sexo y dimensión inferencial	124
Figura 7. Gráfico de barras de la dimensión reflexiva pretest	125
Figura 8. Gráfico de barras según sexo y dimensión reflexiva	126
Figura 9. Gráfico de barras de la variable Comprensión de Textos postest	127
Figura 10. Gráfico de barras según sexo y variable comprensión lectora postest	128
Figura 11. Gráfico de barras de la dimensión literal postest	129
Figura 12. Gráfico de barras según sexo y dimensión literal postest	131
Figura 13. Gráfico de barras de la dimensión inferencial postest	132
Figura 14. Gráfico de barras según sexo y dimensión inferencial postest	133
Figura 15. Gráfico de barras de la dimensión reflexiva postest	134
Figura 16. Gráfico de barras según sexo y dimensión reflexiva postest	135
Figura 17. Diferencia entre los valores de la media del pretest y postest	136
Figura 18. Línea de tendencia del pretest y postest	137

## **Introducción**

La tesis de grado tiene como título: Técnica PAS y comprensión lectora en estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe. El problema que origina la investigación es: ¿De qué manera la técnica PAS disminuye la deficiente comprensión lectora de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019? Y los problemas específicos que derivan de ello son: ¿De qué manera la técnica PAS reduce la deficiente comprensión lectora literal de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019?, ¿De qué manera la técnica PAS reduce la deficiente comprensión lectora inferencial de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019? Y ¿De qué manera la técnica PAS reduce la deficiente comprensión lectora reflexivo de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019?; ocasionado por la ausencia de competencias intelectuales en los estudiantes universitarios que vienen cursando estudios profesionales con vistas a lograr su licenciatura en educación primaria e intercultural bilingüe, quienes carecen de las capacidades lingüísticas, de análisis, de síntesis, de razonamiento y de emisión de juicios para la práctica de elaboración de significados del contenido de textos científicos, motivo por el cual, es de trascendental importancia conocer, comprender y proponer la utilización de la técnica PAS, es más , en nuestro contexto educativo no existen trabajos de investigación relacionados con estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de lectura en el nivel superior, que muestren tener presente los procedimientos de la técnica PAS en el desarrollo de la clase, por razones expuestas la presente tesis se constituye en un material de trabajo para los docentes interesados en mejorar su labor académica.

El objetivo general de la investigación es: Fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019. Y los objetivos específicos son: Promover el desarrollo de la comprensión lectora literal en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019. Promover el desarrollo de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2109. Promover el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

La hipótesis general de la investigación es: Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora. Y las hipótesis específicas son: Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la Técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora literal. Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo.

Se identificó investigaciones relacionado al tema de estudio a nivel internacional como De Lara (2017) la tesis titulada: *Estudio de la instrucción en comprensión lectora; ámbito educativo y científico*, elaborada en la Universidad de León España, para obtener el grado de Doctor. La metodología del trabajo se caracteriza por ser descriptiva-explicativa, donde participaron 1060 estudiantes 3° de Educación Primaria al 4° curso de Educación Secundaria Obligatoria, que porcentualmente es señalado en un 42% de Educación Primaria y 57, 92% de Educación Secundaria; quien llegó a la siguientes conclusiones: a) El alumnado de la Educación Secundaria conoce diversidad de estrategias de comprensión lectora después que haya efectuado la lectura, que referentes antes y durante la lectura y b) La instrucción estratégica y autorreguladora tiene una mayor efectividad que la instrucción directa para mejora de la comprensión lectora. A nivel nacional: Guevara (2019) tesis titulada: *Estrategia de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos con los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019*, elaborada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Perú, para obtener el Grado de Doctor en Educación. La metodología del estudio se caracteriza por ser aplicada en su modalidad pre experimental; quien llegó a las siguientes conclusiones: a) Se determinó la influencia significativa de las estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos en los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019, b) Los resultados de post test se verificó el nivel de comprensión y producción de textos académicos que desarrollaron los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019. Ello se manifiesta la ubicación en el nivel bueno, gracias a las estrategias de lectura y c) Se demostró la influencia de las estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos al obtener una t calculada (tc) de 6,481 y la t tabular (tt) de 1,6909 para grados de libertad (gl) y la significancia bilateral de 0,000 en todos los casos, dato menor a 0,05 (5%) de error, demostrando que se acepta la hipótesis planteada. Nivel Local Rojas (2018) tesis titulada: *Los momentos de la clase y el desarrollo de nivel inferencial de la lectura de textos en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación*

Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, elabora en la UNH., para obtener el grado académico de Maestro en Investigación y Docencia Universitaria. La metodología de la investigación es de tipo aplicativo y diseño cuasi experimental; quien llegó a la siguiente conclusión: a) Los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, periodo 2015; después de la aplicación de los momentos de la clase propuesta por Clotilde Guillén de Rezzano, lograron desarrollar el nivel de comprensión lectora inferencial de textos.

El trabajo de investigación, desde el punto de vista de la tipología de la investigación, se ubica como un trabajo aplicado, el diseño utilizado para la contrastación de la hipótesis es el experimental de preprueba-posprueba con un solo grupo. La población de estudio, estuvo constituida por 143 estudiantes y la muestra de 40 estudiantes. La técnica e instrumentos de recolección de datos fueron: la evaluación educativa y la observación, cuyos instrumentos lo constituyeron el cuestionario de la prueba de comprensión lectora y cuestionario de la técnica PAS, las cuales sirvieron para organizar el marco teórico y el capítulo de los resultados respectivamente. Asimismo, se hizo uso de la estadística descriptiva e inferencial para procesar y hallar los estadígrafos correspondientes; del mismo modo, se procedió con la descripción de la prueba de hipótesis. Las variables de estudio que regularon el proceso de investigación son: Variable independiente; técnica PAS y Variable dependiente; Comprensión lectora.

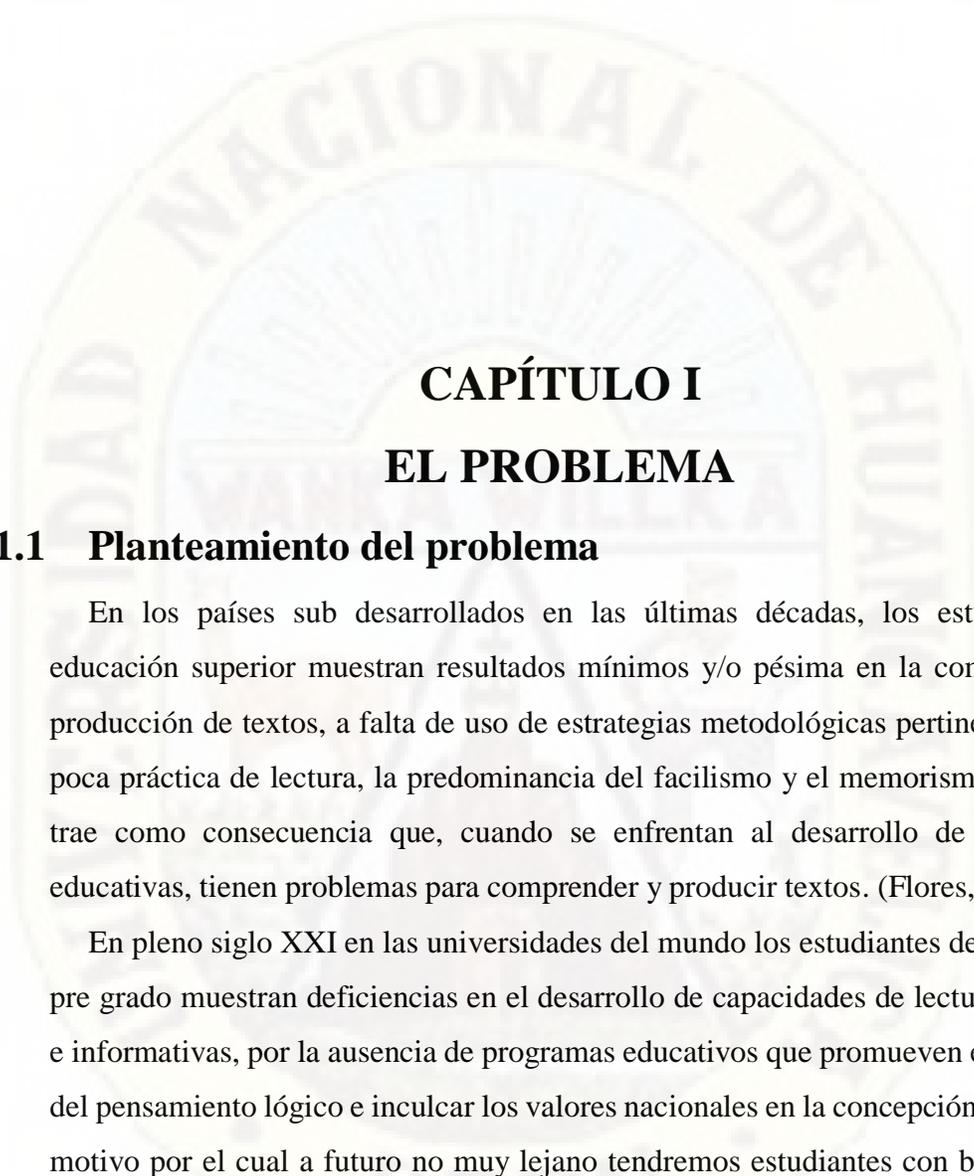
La estructura de la tesis de grado lo constituyen los siguientes capítulos: Capítulo I: El Problema; contiene los tópicos referidos con el planteamiento del problema, la formulación del problema, los objetivos de la investigación, la justificación y la limitación del estudio. Capítulo II; denominado Marco Teórico; el cual contiene: los antecedentes de la investigación, las bases teóricas, el marco conceptual, el marco filosófico, la formulación de la hipótesis, la definición de términos, la identificación de las variables y la definición operativa de variables e indicadores. Capítulo III: denominado; Metodología de la Investigación, el cual contiene: lo relacionado con la tipificación de la investigación, el nivel de investigación, los métodos de investigación, el diseño de investigación, la

población, la muestra y el muestreo; las técnicas e instrumentos de recolección de datos, las técnicas de procesamiento y análisis de datos y la descripción de la prueba de hipótesis. Capítulo IV, denominado; Presentación de resultados, capítulo que cubre los rubros referidos con la presentación e interpretación de datos, la discusión de resultados y el proceso de la prueba de hipótesis, finalizando con la enumeración de las conclusiones y recomendaciones afines al tema de investigación.

Es de necesidad hacer de conocimiento que, durante la planificación, implementación y ejecución del trabajo de investigación, se presentaron limitaciones de carácter; bibliográfico, de tiempo y de especialista; las cuales fueron superadas en forma oportuna con el apoyo de familiares, colegas de la docencia y personal profesional que vienen laborando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

Finalmente; expreso mis sinceros agradecimientos a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe, a las autoridades académicas, personal docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, es más manifiesto mis sinceros agradecimientos a los docentes de la Escuela Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes me dieron las orientaciones académicas necesarias para concretizar el presente trabajo de investigación y por ultimo hago el agradecimiento a mi esposa e hijos quienes me supieron comprender mi interés por superarme académicamente.

El Autor.



# **CAPÍTULO I**

## **EL PROBLEMA**

### **1.1 Planteamiento del problema**

En los países sub desarrollados en las últimas décadas, los estudiantes de educación superior muestran resultados mínimos y/o pésima en la comprensión y producción de textos, a falta de uso de estrategias metodológicas pertinentes, por la poca práctica de lectura, la predominancia del facilismo y el memorismo; todo esto trae como consecuencia que, cuando se enfrentan al desarrollo de las labores educativas, tienen problemas para comprender y producir textos. (Flores, 2019, p.15)

En pleno siglo XXI en las universidades del mundo los estudiantes de posgrado y pre grado muestran deficiencias en el desarrollo de capacidades de lectura, escritura e informativas, por la ausencia de programas educativos que promueven el desarrollo del pensamiento lógico e inculcar los valores nacionales en la concepción del mundo; motivo por el cual a futuro no muy lejano tendremos estudiantes con bajo nivel de desarrollo de capacidades información y el aprendizaje de conocimientos científicos, filosóficos y tecnológicos. (Ramírez, 2015; Rovira y López, 2018)

En México uno de los aspectos más descuidados por los estudiantes universitarios “es la lectura, por la escasa afición a la lectura voluntaria; por lo que tendremos a futuro estudiantes universitarios con bajo nivel intelectual” (Zubizarreta, 1983; Tamayo 1988; Izquierdo, 2003).

En México un gran porcentaje de estudiantes universitarios no comprenden un texto ni son capaces de sintetizar su contenido, no saben expresarse oralmente ni por escrito, no pueden retener datos o desarrollar un razonamiento, a causa de escaso uso de técnicas de estudio y promoción del trabajo intelectual más elemental; en consecuencia, a futuro los estudiantes mostrarán bajo nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas para interactuar con los demás (Izquierdo, 2003).

Asimismo, en España un gran número de estudiantes de nivel universitario muestran limitaciones al relacionar dos ideas no conectadas explícitamente en el texto, de comparar ideas expresadas en distintos textos, a causa de la deficiente estimulación y desarrollo de los procesos cognitivos; lo cual impiden a los estudiantes responder eficazmente a las demandas del texto académico y del ritmo de trabajo intelectual (Borragá, 2005, p. 91).

También en Málaga “los estudiantes universitarios muestran deficiente comprensión lectora, por el desconocimiento de estrategias efectivas de lectura; los cuales poseerán un limitado conocimiento metalingüístico sobre la lectura” (Paris y Winograd, 1990; De Brito, 2005; Felipe, 2015).

Por otro lado, en país Venezuela en los estudiantes universitarios se observa la deficiente lectura crítica, por la escasa utilidad de nuevas y variadas estrategias para leer, interpretar y comprender críticamente el mensaje del texto; por los motivos expuestos a futuro los estudiantes universitarios tendrán bajo nivel de pensamiento crítico y en la construcción de conocimientos específicos propios de una comunidad científico disciplinar. (Serrano, 2008, pp. 505-507)

En la educación universitaria peruana, se percibe del 80 a 90% de estudiantes que cursan los primeros semestres y ciclos superiores tienen dificultades para leer un texto, así como para comprender, exponer o resumir lo leído, por la falta de hábito y práctica de lectura durante su formación básica (primaria y secundaria); el cual a futuro no muy lejano negaría el carácter formativo de la lectura; así como la relación del hombre con su realidad social, cultural, económica, política y geográfica, dentro de la cual vive y actúa. (Flores, 2019, p. 16)

En el Perú los estudiantes ingresantes a las universidades privadas presentan deficiente comprensión lectora, por la ausencia de ejecución de programas de comprensión lectora por los gobernantes de turno y autoridades universitarias; hecho que influye de manera negativa a una formación académica y profesional que responda a los retos del siglo XXI. (Enciso, 2017, p.17)

En el sistema universitario de la educación peruana el hábito por la lectura se ha perdido en los estudiantes, debido a que la mayoría de los docentes desarrollan clases expositivos, no promueven estímulos que les atraiga leer un libro, una revista y un cuento; por consiguiente, a futuro no muy lejano tendrán deficiente desarrollo léxico, insuficiente acervo vocabulario para realizar trabajos académicos. (Flores 2018, p. 17)

Pues, un gran número de docentes universitarios en el Perú no utilizan estrategias metodológicas activas, innovadoras en el desarrollo de las cátedras, por la vigencia de clases expositivas, asignación de exposiciones y pasividad; todo ello conlleva a la no comprensión de los temas desarrollados en la asignatura, asimismo poseen bajo nivel de rendimiento académico (Flores, 2018).

Es más, los estudiantes universitarios de las Facultades de Educación de las Universidades públicas y privadas de nuestro país en gran mayoría leen muy poco o casi nunca leen libros y cuando leen lo hacen con muchas dificultades y deficiencias en la comprensión lectora, por la escasa implementación de un modelo didáctico o talleres de lectura comprensiva; por consiguiente, repercute al desarrollo intelectual y poseen deficiencias en el rendimiento académico (Cabanillas, 2004).

En la ciudad de Lima los estudiantes del tercer ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle muestran bajo nivel de logro de aprendizaje que se desarrollan en dos conceptos básicos, el primero es la Lectura y el segundo el Hábito, debido a que, en la enseñanza universitaria, aún continúa primando el memorismo e incentivándose la repetición de contenidos; los docentes universitarios todavía mantienen el uso de una metodología educativa dogmática y represiva; por lo que los estudiantes mostrarán bajo nivel de vocabulario,

capacidad crítica y en efecto en todo su proceso educativo y profesional (Muñoz, 2015, p. 14).

En los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación de la Universidad Alas Peruanas con sede en la Región de Cusco se observa poca práctica de lectura, por la falta de hábito de lectura, poca exigencia del uso de textos académicos, científicos y filosóficos en la redacción de ensayos, monografías, tareas y otros; por lo que contribuye a su bajo rendimiento académico. (Herrera, 2019, p. 17)

En el ámbito de la Universidad Nacional de Huancavelica, “La problemática de lectura”, se refleja cuando el estudiante lee textos académicos que, exigen mayor capacidad de comprensión que, los de carácter general. Se manifiesta cuando estos encuentran muchas dificultades al redactar sus ensayos, trabajos monográficos o tesis. Y se hace más notoria cuando desempeñan su profesión, principalmente, al exponer sus orientaciones y temas con ciertas limitaciones. Por lo tanto, es urgente resolver esta problemática orientando al estudiante en el proceso lector, desde que ingresa hasta que egresa (Rojas, 2019).

Un porcentaje considerable de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica muestran desinterés por la lectura de textos, por la vigencia de una educación tradicional, a falta de uso adecuado de métodos y técnicas de lectura; el cual traerá como consecuencia a futuro no muy lejano el bajo nivel de desarrollo de lenguaje y pensamiento.

En la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica en los estudiantes se observa bajo nivel de comprensión lectora en las siguientes dimensiones: limitada identificación de información explícita, temas, subtemas, propósito comunicativo del texto, deficiente elaboración de deducciones de causa-efecto, semejanza-diferencia, escaso otorgamiento de significados a palabras, expresiones con sentido figurado, poca emisión de juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información, limitada posición sobre las relaciones de poder e

ideologías de los textos motivo de estudio, a causa de bajo nivel cultural, falta de conciencia sobre el objetivo fundamental de la comprensión lectora, concentración durante la lectura, hábito de lectura y realización de una lectura vacilante; todo ello a futuro no muy lejano repercutirá en la formación intelectual, en la asimilación de contenidos, en la expresión exacta de conocimientos y en el desarrollo del pensamiento. (Izquierdo, 2003, p. 13)

El año (2019) en la Escuela Profesional de Educación Primaria Intercultural Bilingüe en la signatura de Introducción a la Filosofía se aplicó una prueba de lectura a los estudiantes del I Ciclo, cuyo resultado fue que el 96% de estudiantes obtuvieron notas desaprobatorias, el cual refleja una deficiente lectura literal, inferencial y crítico, a falta de consideración de talleres de lectura con métodos didácticos adecuados en los contenidos de los sílabos del Plan de Estudio vigente; esta carencia en el dominio de una de las habilidades básicas para los aprendizajes, como es la lectura, nos lleva paralelamente a un aumento en el nivel de fracaso académico, tal y como está sucediendo en la actualidad.

En consecuencia, la lectura de “textos académicos” en la Escuela profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe, debe constituir un reto y desafío para docentes, alumnos y comunidad. Debe ser una tarea conjunta para desarrollar estrategias de lectura y lograr la comprensión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en todos los ciclos de estudio. Asimismo, debe estar orientada a mejorar las estrategias para producir “textos científicos y técnicos”, tanto en forma oral como escrita. Por lo tanto, el contexto universitario es el espacio para alcanzar el dominio de la lectura, como un medio eficaz del aprendizaje y de la formación profesional.

## **1.2 Formulación del problema**

El problema de investigación fue: ¿De qué manera la técnica PAS disminuye la deficiente comprensión lectora de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019?

### ***1.2.1 Problemas específicos***

Y los problemas específicos fueron:

- a. ¿De qué manera la técnica PAS reduce la deficiente comprensión lectora literal de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019?
- b. ¿De qué manera la técnica PAS reduce la deficiente comprensión lectora inferencial de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019?
- c. ¿De qué manera la técnica PAS reduce la deficiente comprensión lectora reflexivo de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### ***1.3.1 Objetivo general***

En este sentido el objetivo general es el siguiente: Fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019.

### ***1.3.2 Objetivos específicos***

Los objetivos específicos quedan expuestos de la siguiente manera:

- a. Promover el desarrollo de la comprensión lectora literal en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019.

- b. Promover el desarrollo de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019.
- c. Promover el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019.

## **1.4 Justificación**

### ***1.4.1 Teórica***

Según Hessen (1971) en su obra *Teoría del Conocimiento* manifiesta que, “antes de filosofar sobre un objeto es menester examinar escrupulosamente. Una observación exacta y descripción con exactitud objetos, debe preceder a toda explicación e interpretación filosófica del conocimiento humano” (p. 25).

Este peculiar fenómeno de conciencia se logra a través de la: percepción, análisis y síntesis.

Giuseppe, (1973) en su obra *Hacia una Didáctica General Dinámica* señala; las leyes que ofrecen una razonable comprensión en el proceso de aprendizaje con la técnica PAS son:

Ley de la predisposición; explica la necesidad de la motivación como punto de partida para el aprendizaje, es decir que cuando el organismo está dispuesto a actuar, le resulta agradable hacerlo; por el contrario, no hacerlo le resulta desagradable. Afirma esta ley que cuando una conexión entre una situación y una respuesta está en condiciones de funcionar, conviene seguir esa línea de conducta.

Ley del efecto; se enuncia diciendo que “los resultados satisfactorios y placenteros vigorizan el nexo entre el estímulo y la respuesta; los desagradables lo debilitan”. Es decir que, el organismo tiende a reproducir las experiencias agradables y a no reproducir las desagradables. Esta ley también denominada ley del éxito y pone de manifiesto la necesidad de llevar al estudiante universitario a lograr resultados satisfactorios en lugar

de reveses frecuentes en el desarrollo académico. Nada abate más al estudiante que los fracasos continuos.

Ley del ejercicio; dice que cuando un estímulo provoca determinada reacción, el lazo que une el estímulo a la respuesta puede ser fortificado por el ejercicio. A menudo es denominado “ley de la formación de hábitos”, la ley del ejercicio tiene dos partes la primera ley del uso se enuncia de la siguiente manera: “cuando a una determinada situación le sigue frecuentemente una cierta respuesta o grupo de respuestas, el vínculo entre el estímulo y la respuesta se tornan más fuertes mediante el ejercicio así obtenido”. La segunda ley del desuso, opuesta a la primera expresa que “cuando a una situación dada acompaña rara vez cierta respuesta, la asociación entre el estímulo y la respuesta se debilita”, esta ley se aplica en el aprendizaje intelectual.

Ley de la novedad; esta ley expresa que, en igualdad de condiciones, lo último que fue recordado será practicado y recordado con más eficiencia. Se muestra así, la necesidad de que en el estudio universitario proceda a revisiones periódicas de lo que fue estudiado, para que no se pierda por olvido, de modo que se fije mejor en el comportamiento del estudiante y, poco a poco, vaya formando conjuntos mayores de cosas útiles.

Ley de la vivencia; se formula diciendo: para aprender mejor es preciso tener cierta vivencia de lo que se pretende estudiar. Quiere decir que el estudiante universitario debe tener cierto tiempo de vivencia y convivencia con un tema, antes de pasar a estudiar otro. Únicamente, con cierta convivencia con un tema, el estudiante podrá “apropiarse” en el mismo y verle las relaciones que lo sostienen, lo que le permitirá razonar sobre el mismo. (pp. 219-220)

Al respecto, Flores (2019) manifiesta que la mayoría de países del mundo, y especialmente, en los llamados “subdesarrollados”, el estudio de las estrategias y la práctica de lectura no han sido asumidos a cabalidad, por la existencia del facilismo y el memorismo; todo ello trae como consecuencia, que, en el desarrollo de las labores educativas, tienen problemas para comprender y producir textos académicos. Por esto, se hace necesario utilizar estrategias de lectura que les ayude a desarrollar estas competencias. (p.15)

Por otro lado, Izquierdo (2003) en México manifiesta que “buen porcentaje de estudiantes universitarios no comprenden un texto ni son capaces de sintetizar su contenido, no saben expresarse oralmente ni por escrito, no pueden retener datos o desarrollar un razonamiento” (p. 9). A causa de las deficiencias en las técnicas de estudio y trabajo intelectual más elemental; en consecuencia, a futuro los estudiantes mostrarán bajo nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas.

De la misma forma, Serrano (2008) en el país de Venezuela señala que la deficiente lectura crítica en estudiantes universitarios, por la ausencia de nuevas y variadas estrategias para leer, interpretar y comprender críticamente el mensaje, lo que contribuye cada día a desarrollar nuevas posibilidades de comunicación, de intercambio y producción, motivo por el cual tendrán un bajo nivel de pensamiento crítico.

En Perú muchos docentes universitarios no desarrollan estrategias metodológicas que tengan como base la actividad del estudiante, porque basan sus clases en dictados, lecturas incomprensibles y exposiciones; ello conlleva a que los estudiantes muchas veces no puedan aprender de manera adecuada y no puedan en consecuencia construir aprendizajes significativos. (Flores, 2018, pp. 15-16)

Así mismo Cabanillas (2004), señala que la absoluta mayoría de los estudiantes leen muy poco o casi nunca leen libros y cuando leen lo hacen con muchas dificultades y deficiencias en la comprensión lectora, por falta de implementación de un modelo didáctico o estrategia metodológica para la enseñanza de la lectura comprensiva en nuestras universidades; lo cual conlleva a un deficiente rendimiento académico. (p. 9)

En consecuencia, esta investigación se realizó con el propósito de aportar al conocimiento existente sobre técnicas de lectura, como una estrategia metodológica para la comprensión de textos en el nivel universitario, por lo que los resultados obtenidos se concretizan en una propuesta, para ser incorporado como nueva metodología en las ciencias de la educación, ya que se ha demostrado que el uso de la técnica PAS mejora el nivel de comprensión lectora en los estudiantes universitarios.

### ***1.4.2 Práctica***

En el ámbito de la Universidad Nacional de Huancavelica, “La problemática de lectura”, se refleja cuando el estudiante lee textos académicos que, exigen mayor capacidad de comprensión que, los de carácter general. Ello se manifiesta cuando estos encuentran muchas dificultades al redactar sus ensayos, trabajos monográficos o tesis. Y se hace más notoria cuando desempeñan su profesión, principalmente, al exponer sus orientaciones y temas con ciertas limitaciones. Por lo tanto, es urgente resolver esta problemática orientando al estudiante en el proceso lector, desde que ingresa hasta que egresa (Rojas, 2019).

Por otro lado, un porcentaje considerable de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica muestran desinterés por la lectura textos, por la vigencia de una educación tradicional, a falta de uso adecuado de métodos y técnicas de lectura; el cual traerá como consecuencia bajo nivel de desarrollo de lenguaje y pensamiento.

Asimismo, el año (2019) en la Escuela profesional de Educación Primaria Intercultural Bilingüe en la signatura de Introducción a la Filosofía se aplicó una prueba de lectura a los estudiantes del I Ciclo, cuyo resultado fue que el 96% de estudiantes obtuvieron notas desaprobatorias, el cual refleja una deficiente lectura literal, inferencial y crítico, por la falta de talleres de lectura con métodos didácticos adecuados en los contenidos de los sílabos del Plan de Estudio vigente; el cual nos lleva paralelamente a un fracaso académico, tal y como está sucediendo en la actualidad.

Es así los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica carecen de capacidades lingüísticas, de análisis, de síntesis, de razonamiento y de emisión de juicios, por la ausencia de competencias intelectuales, falta de manejo de teoría de conocimiento, escasa o nula utilización de estrategias de lectura; motivo por el cual el objetivo de la investigación fue fomentar el desarrollo de la comprensión lectora a través el uso de la Técnica PAS, por la necesidad de mejorar la deficiente comprensión lectora en los estudiantes universitarios.

Por motivos explicados en párrafos precedentes se realizó la investigación porque existía la necesidad de mejorar la deficiente comprensión lectora en los estudiantes universitarios, con el uso de la técnica PAS como estrategia metodológica de comprensión de textos.

Es así la comprensión lectora desarrolla “el pensamiento humano, que es el proceso por el cual la realidad se refleja en representaciones sensibles, conceptos abstractos y leyes científicas” (Mayorga, 1971, p. 27).

### ***1.4.3 Metodológica***

La investigación realizada encuentra su justificación metodológica en las siguientes proposiciones: En principio el postulado de que la lentitud en la lectura dificulta la adecuada comprensión de la misma. Dicho postulado se apoya en una de las características que distinguen al proceso de la comprensión, que es la captación de grupos de palabras que se traducen en significados e ideas en el lector, es decir, la captación de unidades de pensamiento a través de grupos de palabras. (Izquierdo, 2003, p. 31)

Por otro lado, se observa “escasa uso de estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios que cursan los primeros semestres de estudio” (Echevarría y Barrenetxea, 2002, p. 59). Por el desconocimiento “de la teoría general de la enseñanza, que investiga las leyes del proceso de la educación” (Tomaschewski, 1966, p. 26). Es así “la didáctica universitaria es una parte de la pedagogía tecnológica que se refiere a los métodos y los medios para cumplir los objetivos de la educación” (Spencer y Giudice, 1964, p. 1).

Asimismo; la enseñanza “constituye un conjunto de procedimientos estimulantes, orientadores y reguladores de los procesos de aprendizaje del estudiante” (Lafourcade, 1974, p. 67).

Es más, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema universitario el docente debe tener en cuenta los siguientes postulados: La enseñanza debe impartirse según el orden de la naturaleza; de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo. El maestro debe enseñar todas las verdades, pero no imponerlas. Toda ha de hacerse por partes, por medio de la observación y el experimento. Sólo una

vez que se ha comprendido bien por la inteligencia, la cosa puede ser retenida por la memoria. (Spencer y Giudice, 1964, p. 5)

En consecuencia docentes y estudiantes universitarios utilizan escasa estrategias metodológicas para leer y comprender textos científicos, por el desconocimiento de la didáctica general, didáctica especial de enseñanza-aprendizaje en nivel superior, por lo que a futuro tenemos egresados, graduados y profesionales con bajos niveles de desempeño; motivo por el cual el objetivo de la investigación fue promover el desarrollo de los niveles de comprensión lectora a través de uso de técnicas de lectura.

Por razones descritos en párrafos anteriores la propuesta y aplicación de la técnica PAS para la comprensión lectora en estudiantes universitarios se basa en la teoría del conocimiento, en las leyes de enseñanza-aprendizaje, por lo que una vez puesta en práctica y validada, podrán ser utilizados en otros trabajos de investigación y en otras instituciones de nivel superior.

## **1.5 Limitaciones del estudio**

### ***1.5.1 Bibliográfica***

Para la ejecución de la investigación, existió escasez de libros de carácter físico y de forma virtual relacionados a comprensión de textos en educación superior en las bibliotecas virtuales de las universidades públicas y privadas del país y de la región. Sin embargo, teniendo la necesidad de realizar el informe final de investigación; procedí a adquirir bibliografía referidos a comprensión de textos y estrategias metodológicas; además se realizó viaje a Europa y a otras ciudades del País donde exista bibliografía referente a lo que viene a ser la comprensión lectora en el sistema universitario. Razón suficiente para que la investigación a ejecutar encuentre su factibilidad.

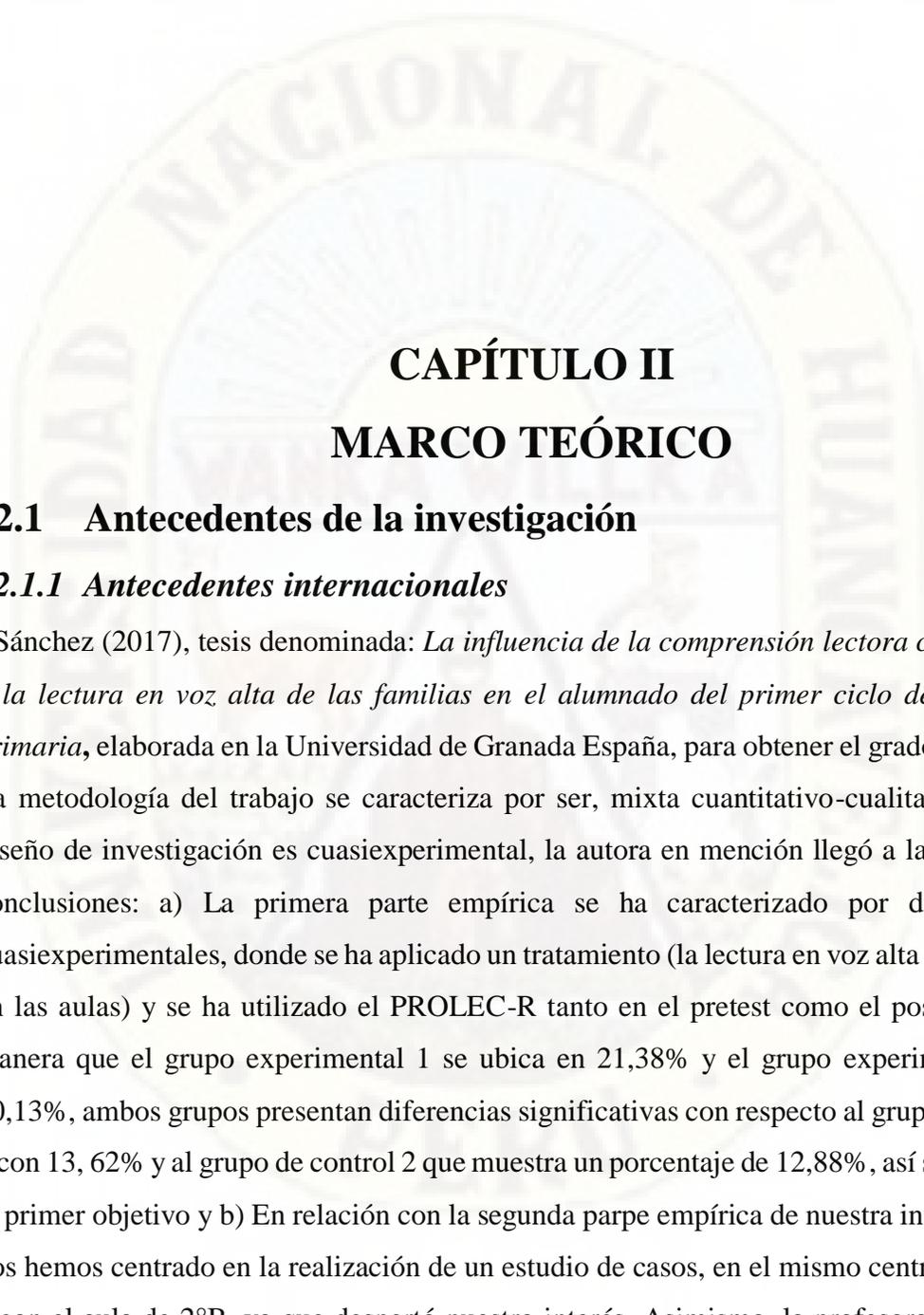
### ***1.5.2 De tiempo***

Se tuvo tiempo limitado para la realización de la investigación relacionado a la deficiente comprensión lectora, por asumir responsabilidades académicas y

administrativas en la universidad. Sin embargo, para culminar la investigación se estableció horario de lunes a domingo, con la finalidad de la redacción del informe final de investigación relacionado a comprensión lectora en el nivel universitario. De esta forma el estudio encuentra su factibilidad.

### ***1.5.3 De especialistas***

Para culminar con el desarrollo de la investigación, existió **escasez** de profesionales con especialidad lingüística, lenguaje y comunicación en las universidades públicas y privadas del país y de la región de Huancavelica para hacer consultas de precisión de algunos tópicos. Sin embargo, teniendo la necesidad de proceder con la investigación, se estableció comunicación a través redes sociales con algunos expertos a fin al tema de investigación a nivel local, nacional e internacional. De esta manera el estudio encuentra su viabilidad.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

##### ***2.1.1 Antecedentes internacionales***

Sánchez (2017), tesis denominada: *La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de educación primaria*, elaborada en la Universidad de Granada España, para obtener el grado de Doctor. La metodología del trabajo se caracteriza por ser, mixta cuantitativo-cualitativo y cuyo diseño de investigación es cuasiexperimental, la autora en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) La primera parte empírica se ha caracterizado por dos estudios cuasiexperimentales, donde se ha aplicado un tratamiento (la lectura en voz alta por familias en las aulas) y se ha utilizado el PROLEC-R tanto en el pretest como el posttest. De tal manera que el grupo experimental 1 se ubica en 21,38% y el grupo experimental 2 en 20,13%, ambos grupos presentan diferencias significativas con respecto al grupo de control 1 con 13,62% y al grupo de control 2 que muestra un porcentaje de 12,88%, así se respondía al primer objetivo y b) En relación con la segunda parte empírica de nuestra investigación, nos hemos centrado en la realización de un estudio de casos, en el mismo centro educativo y con el aula de 2ºB, ya que despertó nuestro interés. Asimismo, la profesora continuaba realizando la lectura en voz alta por parte de las familias a petición de las mismas. Lo que consecuentemente nos ayudó a continuar investigando en torno a nuestro objetivo principal:

incidir sobre si la lectura en voz alta por parte de los padres del alumnado del primer ciclo de primaria y llevado a cabo en el aula mejora o no la comprensión lectora. Pero en este caso, no nos centramos en analizar sino más bien en conocer la realidad educativa y en profundizar sobre nuestra temática de estudio.

De Lera (2017), tesis denominada: *Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico*, elaborada en la Universidad de León España, para obtener el grado de Doctor. La metodología del trabajo se caracteriza por ser, descriptiva-explicativa, en el presente estudio participaron voluntariamente un total de 1060 estudiantes desde 3º de Educación Primaria a 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) 42% de Educación Primaria y 57,92% de Educación Secundaria; el autor en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) A lo largo de la Etapa de Educación Primaria en los libros de texto de Lengua y Literatura se trabaja cíclicamente la comprensión de diferentes tipologías textuales, que combinan distinto grado de dificultad, cumpliendo los textos utilizados las características básicas a nivel estructural, si bien es significativamente mayor el uso de indicadores de coherencia en los primeros cursos de la Etapa, b) Las actividades de comprensión lectora que se incluyen en los libros de texto de Lengua y Literatura en la Educación Primaria ajustan su grado de dificultad a lo largo de la Etapa. En los primeros cursos (primer ciclo) predominan actividades que demandan la elaboración de una microestructura por parte del alumnado, y en los últimos cursos actividades que demandan la formación del modelo de situación (2º y 3º ciclo); por su parte, la formación de la macroestructura es trabajada en actividades a lo largo de toda la Etapa, c) Las estrategias de comprensión lectora que significativamente más se incluyen en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la Primaria son las que se aplican después de la lectura, d) Procedimientos instruccionales cuya efectividad para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora se ha probado empíricamente, como el uso del modelado, no se utilizan en ninguno de los libros de texto de Lengua y Literatura a lo largo de toda la Etapa, e) La instrucción de las estrategias de comprensión lectora a través de los libros de texto a lo largo de toda la Educación Primaria es claramente deficiente, siendo la principales formas de instrucción la práctica directa (sólo en 1º y 2º ciclo), en la que los

alumnos no reciben ningún tipo de instrucción, solo practican la estrategia, o la presentación de la estrategia resuelta, en la que los estudiantes no tienen que realizar nada en relación a ésta (significativamente más en 1º y 2º ciclo), sólo apareciendo en baja proporción prácticas instruccionales testadas empíricamente como el uso de organizadores, principalmente en 2º ciclo, f) El conocimiento metacognitivo del alumnado en relación a las estrategias de comprensión lectora, antes, durante y después de la lectura, no se incrementa significativamente de la Etapa de Educación Primaria a la Secundaria. Solamente en algunas estrategias puntuales se obtiene un patrón claro en el que el alumnado de mayor edad muestra un mayor énfasis y uso de las mismas frente a los cursos previos, tales como: subrayar y lectura lenta (durante la lectura) y releer y seleccionar ideas (después de la lectura), g) El alumnado de Primaria y Secundaria conoce una mayor diversidad de estrategias de comprensión lectora correspondientes al después de la lectura, que referentes al antes y al durante la lectura; si bien en todos los casos el uso percibido que se da a las estrategias de comprensión lectora, independientemente del momento, es bajo tanto en alumnado de Primaria, como de Secundaria, h) La instrucción estratégica y autorregulada tiene una mayor efectividad que la instrucción directa para la mejora de la comprensión lectora del alumnado de 5º y 6º de Primaria, al menos a corto plazo e i) No existe un claro efecto de la instrucción estratégica frente a la instrucción directa en el dominio que logra el alumno de las estrategias de comprensión lectora que han sido entrenadas, evaluadas a través de pruebas off-line, o indicadores globales de naturaleza on-line. La instrucción estratégica y autorregulada mostró un efecto significativamente mayor que la instrucción directa en estrategias como predecir, pero no en otras como: clarificar, interrogar o resumir.

Álvarez (2016), tesis denominada: *Influencia de la materia en la lectura de textos. Un estudio sobre la interacción profesor-alumnos*, elaborada en la Universidad de Salamanca España, para obtener el grado de Doctor. La metodología del trabajo se caracteriza por ser, descriptivo-explicativo, en la investigación participaron cinco profesores, uno por cada curso de 2º a 6º de Primaria, participaron en el estudio. Todos ellos, con experiencia docente superior a los 5 años ( $M= 9.6$ ,  $SD= 3.8$ ), ejercían como docentes/tutores en el mismo colegio de Educación Primaria. El colegio, de carácter concertado, estaba localizado en un área

semiurbana de la provincia de Palencia con un nivel socioeconómico medio. El porcentaje de alumnado inmigrante no superaba el 5%. La ratio profesor-alumno oscilaba entre 1:23 y 1:28; la autora en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) La materia influye en la dimensión organizativa de las interacciones en el aula, y de forma más específica, en la organización de las tareas de lectura colectiva de textos, b) Existen patrones en las interacciones profesor-alumno relacionados con las estructuras de participación, la autonomía concedida por los docentes y los procesos cognitivos que se activan, que caracterizarían la lectura de textos en el aula y que, además, se muestran independientes de la materia analizada y c) Los resultados del análisis de la interacción varían de manera significativa en función de la perspectiva desde la que se realiza dicho análisis.

Neira (2015), tesis denominada: *Lectura en educación: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año en la Universidad de Concepción*, elaborada en la Universidad de Concepción Chile, para obtener el grado Doctor en Lingüística. La metodología del trabajo se caracteriza por ser, experimental y cuyo diseño de investigación es predictivo transversal; la autora en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) La evidencia arrojada por esta investigación indica que el nivel de especialización de los textos influye en el procesamiento de la lectura. Esto se observa en las diferencias entre las estrategias empleadas en la lectura de un cuento y la de un artículo especializado, las que dejan en evidencia que el procesamiento del primero se realiza de abajo-arriba (bottom-up) y el procesamiento del segundo ocurre de arriba-abajo (top-down) y b) Dado que el estudiante es un lector lego, la lectura del texto especializado en los primeros años de universidad es dependiente del contexto pedagógico, es decir, el estudiante requiere del apoyo de un experto para lograr comprender, no solo el texto aisladamente, sino cómo este funciona al interior de una comunidad discursiva.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

Guevara (2019), tesis denominada: *Estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos con los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019*, elaborada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Perú, para obtener el grado de Doctor en Educación.

La metodología del trabajo se caracteriza por ser aplicada en su modalidad pre experimental y cuyo diseño de investigación fue descriptivo, analítico, pre experimental con un solo grupo a quienes se aplicó un pre test y un post test según instrumento de recojo de la información; el autor en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) Se determinó la influencia significativa de las estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos en los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019, b) Se identificó que el nivel de comprensión lectora y producción de textos académicos que desarrollan los estudiantes del I-Ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019, según los resultados del pre test se da a nivel regular, c) El desarrollo de estrategia de lectura permitió verificar su influencia en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos con los estudiantes del I-Ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019, d) Con los resultados del post test se verificó el nivel de comprensión y producción de textos académicos que desarrollaron los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019. Este se manifiesta en el nivel bueno, gracias a las estrategias de lectura y e) Se demostró la influencia de las estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos al obtener una  $t$  calculada ( $t_c$ ) de 6,481 y la  $t$  tabular ( $t_t$ ) de 1,6909 para 34 grados de libertad ( $gl$ ) y la significancia bilateral de 0,000 en todos los casos, dato menor a 0,05 (5%) de error, demostrando que se acepta la hipótesis planteada.

Herrera (2019), tesis denominada: *Hábitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación de la Universidad Alas Peruanas filial Cusco 2016*, elaborada en la Universidad Alas Peruanas, para obtener el grado académico de Maestra en Docencia Universitaria y Gestión Educativa. La metodología del trabajo se caracteriza por ser básica-descriptivo y el diseño de la investigación fue de tipo no experimental, de corte transeccional o transversal; la autora en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) Con un nivel de confianza del  $95\% = 0.95$ , y al nivel de significancia del  $\alpha: 5\% = 0.05$ , se confirma que, si existe correlación entre las variables Hábitos de lectura y Comprensión lectora, según el estadístico de prueba para un estudio no paramétrico Correlación de Spearman, cuyo coeficiente de correlación alcanza

el valor de 0,479, valor que muestra una asociación moderada y directa entre dichas variables, b) Con un nivel de confianza del 95% = 0.95, y al nivel de significancia del  $\alpha$ : 5% = 0.05, se confirma que, si existe correlación entre las dimensiones Tipo y Frecuencia de lectura y Comprensión lectora literal, según el estadístico de prueba para un estudio no paramétrico Correlación de Spearman, cuyo coeficiente de correlación alcanza el valor de 0,422, valor que muestra una asociación moderada y directa entre dichas variables, c) Con un nivel de confianza del 95% = 0.95, y al nivel de significancia del  $\alpha$ : 5% = 0.05, se confirma que, si existe correlación entre las dimensiones Motivos y limitaciones para leer y Comprensión lectora crítica, según el estadístico de prueba para un estudio no paramétrico Correlación de Spearman, cuyo coeficiente de correlación alcanza el valor de 0,451, valor que muestra una asociación moderada y directa entre dichas variables y d) Con un nivel de confianza del 95% = 0.95, y al nivel de significancia del  $\alpha$ : 5% = 0.05, se confirma que, si existe correlación entre las dimensiones Uso del tiempo libre y Comprensión lectora inferencial, según el estadístico de prueba para un estudio no paramétrico Correlación de Spearman, cuyo coeficiente de correlación alcanza el valor de 0,449, valor que muestra una asociación moderada y directa entre dichas variables.

Mesias (2018), tesis denominada: *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en estudiantes universitarios*, Callao 2018, elaborada en la Universidad San Martín de Porres de Perú, para obtener el grado académico de Doctora en Educación. La metodología del trabajo se caracteriza por ser cuantitativo, no experimental con diseño descriptivo correlacional; la autora en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) Existe relación estadísticamente significativa ( $P < 0.01$ ) en un nivel de  $\rho = 0.651$ ; entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A, b) Existe relación estadísticamente significativa ( $P < 0.01$ ) en un nivel de  $\rho = 0.487$ ; entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A, c) Existe relación estadísticamente significativa ( $P < 0.01$ ) en un nivel

de  $\rho=0.595$ ; entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A y d) Existe relación estadísticamente significativa ( $P<0.01$ ) en un nivel de  $\rho=0.573$ ; entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

Villalba (2018), tesis denominada: *La estrategia del aprendizaje cooperativo y su influencia en la comprensión lectora en los estudiantes de primero de secundaria de la institución educativa Abraham Valdelomar*, elaborada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú, para obtener el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación. La metodología del trabajo se caracteriza por ser aplicada o experimental con un enfoque cuantitativo y el diseño fue cuasiexperimental; la autora en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) Se determinó que la estrategia del aprendizaje cooperativo influyó significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del primero grado de educación secundaria de la Institución Educativa Abraham Valdelomar; tal como lo evidenciamos en la prueba de hipótesis general y la discusión de resultados, b) Se determinó que la estrategia del aprendizaje cooperativo, aprendiendo juntos, influyó significativamente en la comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico de los estudiantes del primero grado de educación secundaria de la Institución Educativa Abraham Valdelomar; tal como lo evidenciamos en la prueba de hipótesis específica y la discusión de resultados, c) Se determinó que la estrategia del aprendizaje cooperativo, cooperación guiada o estructurada, influyó significativamente en la comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico de los estudiantes del primero grado de educación secundaria de la Institución Educativa Abraham Valdelomar; tal como lo evidenciamos en la prueba de hipótesis específica y la discusión de resultados, d) Se determinó que la estrategia del aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo – logro individual, influyó significativamente en la comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico de los estudiantes del primero grado de educación secundaria de la

Institución Educativa Abraham Valdelomar; tal como lo evidenciamos en la prueba de hipótesis específica y la discusión de resultados y e) Se determinó que la estrategia del aprendizaje cooperativo, investigación en grupo, influyó significativamente en la comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico de los estudiantes del primero grado de educación secundaria de la Institución Educativa Abraham Valdelomar; tal como lo evidenciamos en la prueba de hipótesis específica y la discusión de resultados.

Rojas (2017), tesis denominada: *Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo*, elaborada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, para obtener el grado académico de Magíster en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica. La metodología del trabajo se caracteriza por ser explicativo y el diseño aplicado fue correlacional, causa; la autora en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman es de 0.873 es muy buena. Por lo tanto, se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo, b) Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias de adquisición de información en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman es de 0.541 se considera moderada. Por lo tanto, acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo, c) Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias de codificación de información en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman de es de 0.587 y es moderada. Por lo tanto, se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro.

6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo, d) Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias de recuperación de información en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman es de 0.444 y es moderada. Por lo tanto, se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias de recuperación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo y d) Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias de apoyo al procesamiento en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman es de 0.505 y es moderada. Por lo tanto, se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias de apoyo al procesamiento y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

García (2016) tesis denominada: *Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSA 2015-B*, elaborada en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú, para obtener el grado académico de Magister en Ciencias: Educación con mención en Educación Superior. La metodología del trabajo se caracteriza por ser descriptivo y el diseño investigación fue descriptivo simple; la autora en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) El estudiante de cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSA, a pesar de encontrarse en los últimos años de la carrera y estar cerca a finalizar su formación profesional, tiene aún dificultades para comprender textos expositivos y argumentativos; es así que podemos observar que el 35% de los universitarios que leyeron un texto expositivo y sólo un 19% de los que leyeron un texto argumentativo se encuentran en el nivel satisfactorio. La mayoría de los estudiantes se encuentra en el nivel en progreso, con 48% para el texto expositivo y 59% para el texto argumentativo; mientras que el nivel deficiente representó el 17% de lectores de un texto expositivo y el 22% de lectores de un texto argumentativo, b) El estudio permitió también determinar el grado de comprensión literal; así notamos que el 54% de los universitarios que leyeron un texto expositivo y el

48% que leyeron un texto argumentativo se ubicaron en el nivel satisfactorio. En el nivel en progreso encontramos el 37% para el texto expositivo y 42% para el texto argumentativo; y, en el nivel deficiente de este tipo de comprensión tenemos al 9% para el texto expositivo y 10% para el texto argumentativo, c) En el nivel inferencial se muestra que el 28% de los lectores tanto de un texto expositivo y un texto argumentativo se encuentran en el nivel satisfactorio. En el nivel en progreso encontramos un 67% de lectores del texto expositivo y un 64% de lectores del texto argumentativo; mientras que el nivel deficiente representó el 5% de quienes leyeron un texto expositivo, frente a un 8% de quienes leyeron un texto argumentativo y d) El estudio finalmente permitió determinar la comprensión en la dimensión crítico-analógica; así se muestra que el 17% de los universitarios que leyeron un texto expositivo y únicamente un 15% de los que leyeron un texto argumentativo se encuentran en el nivel satisfactorio. El nivel en progreso cuenta con un 76% para el texto expositivo y un 52% para el texto argumentativo; mientras que el nivel deficiente representó el 7% de lectores de un texto expositivo y el 33% de lectores de un texto argumentativo.

Vásquez (2013), tesis denominada: *Influencia de la estrategia SSRM en la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP -2010*, elaborada en la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Perú, para obtener el grado académico de Doctor en Educación. La metodología del trabajo se caracteriza por ser aplicativo y el diseño de investigación fue cuasiexperimental; la autora en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) Los estudiantes que participaron en el programa SSRM han obtenido mayores logros en comprensión lectora que aquellos que no participaron en el programa, b) El programa de estrategias SSMR coadyuvó significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, ya que después de la aplicación del programa de la estrategia SSRM hubo incremento en los puntajes de los niveles de logro en el grupo experimental y c) El programa de estrategias SSMR mejoró significativamente en la comprensión literal de los estudiantes investigados, porque los puntajes se incrementaron después de la aplicación del programa de lectura, d) El programa de estrategias SSMR presentó logros en mayor grado

en la comprensión inferencia! de los estudiantes investigados, porque en esta dimensión los puntajes se incrementaron más que en las dimensiones literal y crítica después de la aplicación del programa de estrategia SSMR y e) En lo que a la comprensión crítica se refiere, el programa de estrategias SSMR también varió positivamente en esta dimensión, aunque en menor proporción que en las dimensiones: literal e inferencial, pues los logros en esta dimensión fueron algo menores.

### **2.1.3 Antecedentes locales**

Rojas (2018), tesis denominada: *Los momentos de la clase y el desarrollo del nivel inferencial de la lectura de textos en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, con el objetivo de fomentar el desarrollo del nivel inferencial de la lectura de textos en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica*, elaborada en la Universidad Nacional de Huancavelica de Perú, para obtener el grado académico de Maestro en Investigación y Docencia Universitaria. La metodología del trabajo se caracteriza por ser aplicativo y el diseño de investigación fue cuasiexperimental; el autor en mención llegó a las siguientes conclusiones: a) Los estudiantes del I Ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, periodo académico 2015; antes de la aplicación de los momentos de la clase propuesta por Clotilde Guillén de Rezzano, no lograron desarrollar el nivel de comprensión lectora inferencial de textos, puesto que; ningún estudiante se ubica dentro de los niveles; satisfactorio ni en proceso, pero sí los cuarenta estudiantes se ubican en el nivel de: en inicio; teniendo conocimiento que, los estadígrafos presentan los valores siguientes: la media aritmética 3.15; la mediana 3; la moda 3 y la desviación estándar 1.42 en un rango de 7. Lo que nos está indicando es que, los cuarenta estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria, pertenecientes a la muestra de estudio, expresan un nivel en inicio y b) Los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, periodo 2015; después de la aplicación de los momentos de la clase propuesta

por Clotilde Guillén de Rezzano, lograron desarrollar el nivel de comprensión lectora inferencial de textos, puesto que; un estudiante se ubica dentro del nivel satisfactorio (2,5%); veintinueve estudiantes (72,5%) se ubican dentro del nivel en proceso y diez estudiantes se ubican en el nivel en inicio (25%); teniendo conocimiento que los estadígrafos muestran los valores siguientes: La media aritmética muestra un estadígrafo de 11.88; sobre un valor máximo de evaluación de veinte, del mismo modo la media tiene presenta un estadígrafo de 12; la moda un valor de 11 y la desviación estándar tiene un valor de 2.16 sigmas; dentro de un rango de 9. Lo que nos indica una tendencia a la normalidad o mayor de la normalidad, producto de la aplicación de la variable independiente.

## **2.2 Bases teóricas**

### ***2.2.1 Fundamentos teóricos de la investigación***

#### **2.2.1.1 Bases legales**

En la Ley universitaria N° 30220, en el artículo N° 5°, establece los principios que deben regir a las universidades entre las más resaltantes son las siguientes: “Búsqueda y difusión de la verdad, calidad académica, autonomía, libertad de cátedra, espíritu crítico y de investigación...”

Y, en el artículo 6° de la Ley referida, se señala que uno de los fines de la universidad es: “formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad” y “formar personas libres en una sociedad libre”.

#### **2.2.1.2 Bases biológicas**

Al respecto, Gispert (2006) señala que la persona biológicamente, desde que nace hasta la madurez, pasa por distintas etapas de desarrollo físico y cognitivo, durante las cuales se relaciona con el mundo que le rodea de forma distinta durante cinco etapas claves:

En la etapa sensorio motora (hasta los 18 meses de edad aproximadamente) el niño aprende a coordinar acciones y a relacionarse con el mundo exterior. En la etapa icónica (desde el año y medio hasta los cinco años), el niño aprende a representar el mundo íntegramente, a internalizar acciones y a desarrollar la imaginación. En la etapa de Operaciones concretas (entre los 7 y los 11 años), el niño empieza a razonar de una manera

flexible, lógica y organizada, pero solo acerca de objetos concretos. En la etapa Formal (desde los 12 a los 18 años), el joven aprende a relacionar conceptos entre sí para formar principios y abstracciones. Es decir, es donde las habilidades lógicas pueden plasmarse con mayor facilidad. En la etapa Pos formal (a partir de los 18 años aproximadamente) y es en esta etapa, donde se desarrolla el pensamiento crítico y analítico en su máxima expresión, puesto que la persona ya posee un bagaje conceptual, cultural, léxica, cognoscitiva que le permite hacer una valoración objetiva de los argumentos y las evidencias, a favor o en contra de algo. (p. 93)

Por lo tanto, podemos inferir que el ser humano tiene un proceso de desarrollo biológico progresivo en la adquisición de habilidades, estrategias intelectuales, y otros caracteres que finalmente favorecen al desarrollo del pensamiento crítico, ya que es relevante señalar que el pensamiento crítico se cultiva con el conocimiento y las experiencias previas, las estrategias intelectuales relevantes y un entorno familiar que promueva la reflexión y la originalidad de preguntas y respuestas, así como la apertura al dialogo con argumentos lógicos.

#### **2.2.1.3 Bases psicológicas**

El ser humano se halla en constante desarrollo intelectual, en la medida que se hace consiente, y tome el control de sus procesos cognitivos y pueda emplear sus conocimientos en la praxis.

Recogemos las ideas de Piaget y Vygotsky, quienes coinciden en que “el desarrollo del intelecto consiste en ganar una mejor comprensión y control sobre los propios procesos cognitivos o mentales y en aprender a ponerlos al servicio de un objetivo, es decir, a utilizarlos estratégicamente” (Viramonte, 2008, p. 31).

#### **2.2.1.4 Bases socio-lingüísticas**

El hombre surge en el mundo con su lenguaje gracias al trabajo. Se concibe y gesta, nace, vive y se desarrolla dentro de una sociedad teniendo como base de su existencia social y económica la producción bienes materiales.

El hombre desde cuando es hombre utiliza el lenguaje, desde los movimientos más simples y toscos, gesto, mímica, señales sonoras hasta la palabra, como una totalidad

unitaria con sentido completo inteligible, “con un determinado contenido social”, para comunicarse con otros de lo que hace y de sus relaciones con el mundo que lo rodea, de lo que ve, oye, siente, desea.

Según Spirkin (1968) la palabra no es el comienzo del lenguaje articulado, sino el resultado de la formación del lenguaje articulado. “Es un fruto de muchos miles de años de desarrollo de la sociedad humana. La unidad real del lenguaje vivo no es la palabra sino la oración compuesta (texto) que se analiza e interpreta mediante la lectura” (p. 50).

### **2.2.2 Técnica PAS**

Es un medio que permite realizar la reelaboración, separación e integración de los elementos del texto, con el propósito de descubrir y fijar los rasgos esenciales inherentes que lo conforman.

#### **2.2.2.1 Fundamentos teóricos de la técnica PAS**

Según Tecla y Garza (1974) la técnica PAS descansa en el postulado de que “la sociedad se transforma y que esa transformación puede ser orientada conscientemente de acuerdo a ciertas leyes que rigen el desarrollo social” (p. 57).

Entre los principios más importante que aportan el materialismo dialéctico a la técnica PAS están:

- La prioridad de la materia sobre la conciencia.
- La objetividad del mundo material
- El conocimiento como reflejo de la realidad, y que, en el caso del conocimiento científico, se trata de un reflejo objetivo.
- Que todo cambia y se desarrolla.
- Que el cambio obedece a la naturaleza contradictoria de los fenómenos (unidad y lucha de contrarios).
- La transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos.
- La negación de la negación.
- La interconexión o concatenación de los fenómenos.

Por otro lado, Tecla y Garza (1974) señala que el materialismo histórico se ha convertido en la teoría científica del desarrollo social y, al mismo tiempo, en un método

científico de conocimiento para todas las ciencias sociales. Es así los principios teóricos y metodológicos del materialismo histórico que sustenta la técnica PAS son:

- El concepto de la formación económica-social.
- El modo de producción como fuente del desarrollo social.
- La determinación de las fuerzas productivas sobre las relaciones de producción.
- La determinación de la estructura sobre la superestructura.
- La determinación del ser social sobre la conciencia social.
- La relativa independencia de la superestructura con respecto a la estructura.
- El salto o revolución como ley de desarrollo social.
- La lucha de clases como motor de la historia. (p. 58)

Asimismo, Tomaszewski (1966) en su obra *Didáctica General* señala los principios fundamentales de la técnica PAS en la escuela democrática progresista que son:

- La interrelación del carácter científico de la enseñanza y la educación democrática progresista de los estudiantes.
- La sistematización.
- El enlace entre la teoría y la práctica.
- La unidad de lo concreto y de lo abstracto.
- El principio del trabajo consciente y creador del alumno bajo la dirección del maestro.
- La comprensibilidad.
- La atención individual del estudiante sobre la base de la labor general de la instrucción y educación del maestro con el grupo de los alumnos. (p. 156)

La práctica es, en primer lugar, la fuente del conocimiento; en segundo lugar, es el fin del conocimiento, y, finalmente, es el criterio de la verdad, la prueba más dura de la justeza de lo conocido. Al caracterizar el proceso cognoscitivo hay que tratarlo a la luz de este punto de vista, ante todo, de la práctica como fuente del conocimiento. (Tomaszewsky, 1966, p.35)

Según la teoría marxista-leninista del conocimiento “los procesos de reflejar la verdad en la conciencia del hombre se desenvuelven en dos estadios principales. El mundo, en sus objetos concretos y hechos se refleja en el ser humano por medio de sensaciones,

percepciones e imágenes” (Tomaschewsky, 1966, p.57), por lo que “el proceso del conocimiento humano se compone de dos momentos fundamentales: el empírico o sensual y el racional, el de la comprensión. Tanto la base del uno como la del otro es la práctica social o histórica de la humanidad” (Classtcchich).

Rojas (2019) de su experiencia como docente universitario menciona para desarrollar la habilidad del pensar lógica y dialécticamente: primero el estudiante tiene que aprender a sintetizar y a analizar. Después tiene que aprender a abstraerse. En tercer lugar, debe desarrollar las habilidades de generalizar y especializar. En cuarto término, el estudiante tiene que aprender a formar conceptos y a usarlos con sentido. La habilidad de juzgar es el quinto lugar; en sexto, el alumno debe sacar conclusiones tanto inductiva como deductivamente. Además, a esto se suman la habilidad de comprobar afirmaciones y suposiciones o comprobar que éstas sean correctas o incorrectas; reconocer las relaciones causales y utilizarlas, así como también captar su proceso, comprender sus cambios y desarrollo. Si el docente universitario promueve habilidad de pensar, tiene que forzar a sus estudiantes a que piensen, y tiene que dirigir este proceso con grado de conciencia sustentado en. (Tomaschewsky, 1966, p. 89)

#### **2.2.2.2 Procedimientos de la técnica PAS**

La percepción, el análisis y la síntesis son considerados como un ciclo inmerso y permanente en el proceso general del conocimiento.

##### **2.2.2.2.1 La percepción**

###### **A. Naturaleza de la percepción**

Toda la evolución filogenética de la sensibilidad demuestra que para su formación resulta indispensable la importancia biológica de los estímulos, es decir, la relación con la actividad vital con la conducta y la adaptación al ambiente. El sentido visual de la abeja, el oído de la rana, el olfato del perro, llegan a distinguir incluso los estímulos más débiles, pero siempre que sean biológicamente significativos y asociados a su actividad vital, no reaccionando a los estímulos más intensos o fuertes que resultan biológicamente inadecuados. De modo parecido han evolucionado a lo largo del desarrollo histórico del ser humano las formas específicamente humanas de la percepción, inseparablemente

relacionadas con la práctica social. Esta evolución histórica de la práctica social también ha producido, al crear nuevas formas del ser objetivo, nuevas modalidades de la percepción. Gracias al desarrollo de la técnica se imbricó en la percepción del hombre la “física ingenua” que es inasequible a la percepción del mono. En el proceso de la actividad artística se desarrolló la percepción humana de la belleza de las formas, tanto en las artes plásticas como en la música. (Rubinstein, 1984, p. 271-272)

Viviendo, obrando y resolviendo los problemas prácticos que le impone la vida, así percibe el ser humano su ambiente o el mundo que le rodea.

La percepción de los objetos y seres, con los que necesariamente ha de tratar, y las condiciones en las cuales transcurren su actividad, forman las condiciones indispensables de la conducta humana racional. La práctica de la vida induce al hombre a pasar de la percepción involuntaria a la observación orientada. En este nivel la percepción ya se convierte en una actividad “teóricamente específica”. La observación implica el análisis y la síntesis la actuación del sentido de la percepción y la interpretación de lo percibido. De esta manera, la percepción, que en principio se asociaba como componente a condición a una actividad práctica concreta, pasa a ser, como observación, una actividad mental más o menos complicada. La percepción de la realidad evoluciona aún en otro sentido y pasa la creación de un cuadro artístico que está asociado a una actividad creadora y una observación estética del mundo. (MINEDU, 1984, p.71)

La percepción y el pensamiento “están ligados a las funciones nerviosas [...] si nuestra percepción está organizada, el proceso nervioso que le corresponde debe estarlo del mismo modo. Y si no hay elementos síquicos independientes tampoco hay procesos cerebrales independientes” (Guillaume, 1978, p. 29).

Gracias a las experiencias pasadas es posible el reconocimiento de lo percibido, en tal “forma que basta percibir una cualidad o parte de una cosa o fenómeno para tener conciencia del todo. Por esto se puede decir que, si la sensación es el umbral del conocimiento, la percepción ya constituye el conocimiento mismo” (Guardia, 1971, p. 24).

El cerebro humano “establece la relación cognoscitiva con el medio ambiente de la siguiente manera: la realidad excita los sentidos, los nervios transmiten el estímulo al

cerebro y, en el cerebro, a través de la actividad cortical, se refleja la realidad objetiva” (Tomaschewsky, 1966, p.35).

### ***B. Conceptualización de la percepción***

Según Kursanov (1975) la percepción es el primer escalón del proceso del conocimiento del mundo, ya que “es la imagen sensorial integra del objeto, de los fenómenos, con todas sus propiedades, cualidades y aspectos, reflejados en las sensaciones” (p. 279).

Sin embargo, Smirnov (1975) la percepción “es el reflejo del conjunto de cualidades y partes de los objetos y fenómenos de la realidad que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos (p. 144).

Asimismo, Spirkin (1968) menciona que el conocimiento “es un reflejo del mundo en la conciencia del hombre, inseparable del cambio del objeto de conocimiento en el curso de la práctica social” (p. 41).

Finalmente, la percepción “es el reflejo sensible de un objeto o de un fenómeno de la realidad objetiva que actúa sobre nuestros órganos sensoriales” (MINEDU, 1984, p.71).

### ***C. Característica general de la percepción***

La percepción es el reflejo del conjunto de cualidades y partes de los objetos y fenómeno de la realidad que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos, entonces Smirnov (1975) en su obra de psicología señala las siguientes características:

- La percepción de algo, como objeto o fenómeno determinado de la realidad, sería imposible sin el apoyo en la experiencia pasada.
- Como todos los procesos de conocimiento, la percepción, siendo reflejo o representación del mundo real, depende de las características del sujeto que percibe.
- La veracidad de las percepciones y su concordancia con la realidad, igual que las sensaciones, comprueba en la práctica. La práctica sirve de criterio para determinar la veracidad de las percepciones y todos lo demás procesos de conocimiento.
- La actividad práctica de los hombres es el fundamento de las percepciones.
- Las percepciones humanas están condicionadas por la práctica.

- La percepción es resultado de una compleja actividad analítico-sintética del cerebro, un conocimiento sensible de grado más elevado que las sensaciones.
- La base fisiológica de la percepción son los reflejos condicionados a estímulos complicados y a relaciones entre los estímulos. (p.144)

#### ***D. Carácter racional de la percepción***

Explica Smirnov (1975) la percepción humana es racional. Al percibir los objetos y fenómenos de la realidad el hombre los interpreta según los conocimientos que ha recibido antes y según su experiencia práctica.

La ilustración consecuente, científica y materiales, del carácter racional de la percepción se encuentra en la acción recíproca de los dos sistemas de señales. Al percibir un objeto el hombre lo refiere a una categoría verbal determinada, manifiesta unos a otros juicios verbales sobre él y en esto consiste la comprensión del objeto.

La forma más simple e inicial de comprensión de los objetos y fenómenos en su reconocimiento. La base fisiológica del reconocimiento es la actualización o reactivación de las conexiones temporales formadas anteriormente, que se establecen y actúan cuando el hombre se encuentra de nuevo con aquellos objetos u otros parecidos.

Se diferencian dos tipos de reconocimientos: el generalizado o no específico y el diferenciado o específico. El primero consiste en que el objeto se refiere a una categoría general y amplia cualquiera. El reconocimiento diferenciado o específico es la catalogación del objeto en una categoría limitada. La forma externa del reconocimiento diferenciado es la identificación del objeto con otro que se ha percibido antes. (p.148)

#### ***E. Carácter selectivo de la percepción***

De la misma forma Smirnov (1975) describe el carácter selectivo de la percepción consiste en la acentuación preferente de unos objetos (o de algunas particularidades o signos de los objetos) en comparación con otros.

La base fisiológica de la selectividad es el dominio de un foco de excitación cortical y la inhibición simultánea de las restantes partes de la corteza a consecuencia de la inducción negativa.

La selectividad de la percepción está determinada por causas objetivas y subjetivas. Entre las primeras tenemos cualidades de los mismos estímulos (su fuerza, su movilidad, y su contraste), particularidades de las condiciones exteriores en las que se percibe el objeto (su iluminación, la distancia a que se encuentra y otras). Las causas subjetivas ante todo la actitud del hombre hacia el objeto que actúa sobre él y ésta depende de su significación para las necesidades e intereses del sujeto, de su experiencia anterior y del estado psíquico general en que se encuentra. (p.151)

### ***F. Tipos de percepción***

En el marco de una concepción dialéctica Smirnov (1975) describe que las;

Las percepciones, se clasifican según el analizador que toma parte en ellas. Por esto se diferencian en vitales, auditivas, táctiles y otras. Sin embargo, la diferencia esencial de la clasificación de las percepciones y de las percepciones y de las sensaciones consiste en que al diferenciar los tipos percepción tenemos en cuenta solamente el papel dominante de uno de los analizadores de los múltiples que corrientemente toman parte en la percepción. Esto no excluye algunos casos en que dos varios analizadores intervienen en el mismo grado en una misma percepción.

En muchas percepciones juegan un papel muy importante las sensaciones cinésicas o motoras.

Cuando el hombre entra en conocimiento de un objeto con frecuencia no se limita a mirarlos (o sea no se limita a las sensaciones visuales), sino que lo coge en las manos, lo palpa, le da vuelta, lo sopesa, etc. Al escuchar un sonido el sujeto vuelve la cabeza para percibirlo mejor.

La actividad motora se ve muy clara en la percepción visual de los niños pequeños. Posteriormente esta actividad se inhibe de manera progresiva y al final se reduce a los movimientos de los ojos.

Las sensaciones cinéticas intervienen en uno u otro grado en todas las percepciones. Como ya se dijo, en los órganos de los sentidos, además del aparato receptor específico, hay un sistema muscular más o menos complicado que está regulado por la corteza cerebral y gracias al cual los receptores tienen la movilidad necesaria para recibir los

estímulos en distintas condiciones (cuando cambian la distancia entre el estímulo y el receptor, cuando cambia la intensidad del estímulo, etc.).

La relación íntima de cualquier percepción con los movimientos que dan origen a las sensaciones cinéticas que tiene una significación importantísima para la exactitud y finura de las percepciones, sobre todo de las visuales. Gracias a los movimientos de la mano y de los ojos se consigue una percepciones más completa y diferenciada de los objetos. Con la ayuda de su aparato motor, los ojos efectúan un reconocimiento de todas las partes del objeto, sobre todo de aquellas que exigen una diferenciación exacta. Esto le dio derecho a Sechenov a denominar al ojo “tentáculo” y su subrayar la significación especialmente importante de los movimientos “de exploración” de ojo en el reconocimiento sensorial de los objetos. (p.155)

#### **2.2.2.2 Análisis**

##### **A. Concepción de análisis**

El hombre llega a la esencia de las cosas, es decir, a la comprensión y al establecimiento de principios por medio del análisis y la síntesis, por la abstracción, la generalización y la especialización, y también por la inducción y la deducción estos procedimientos cognoscitivos se aplican para la comprensión lectora. (Tomaschewsky, 1966, p.39)

El análisis gramatical se realiza deteniéndose en cada uno de los vocablos del periodo, determinando cuáles son las oraciones principales y cuáles las subordinadas, o bien concretando la forma de su concordancia y de régimen.

El análisis es un proceso, orientado hacia determinado fin, de selección de los elementos que integran los objetos o los fenómenos de la realidad, en sus rasgos y propiedades, así como los nexos y relaciones que existen entre ellos, a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad y conseguir un conocimiento integral de estos objetos y fenómenos. (Shardakov, 1963, p. 84)

##### **B. Conceptualización del análisis**

La lectura analítica presupone el dominio básico de la lectura corriente o fluida y la observación viva y penetrante con “ojos clínicos” de los elementos de un texto o de un

objeto. Asimismo, conlleva al conocimiento distinto del nombre y significado riguroso de las palabras del tema o de las partes del todo.

Según Rodríguez (1984) indica que el análisis “es la separación mental o material del objeto de investigación en sus partes integrantes con el propósito de descubrir los elementos esenciales que lo conforman” (p. 34).

El análisis en términos generales es la división mental del todo en sus partes o la disgregación mental de alguna de sus cualidades o aspectos aislados. El análisis se hace cuando se percibe algún objeto o fenómeno, cuando se representa algo en forma de imagen y cuando el sujeto piensa en algo en forma generalizada, haciendo caso omiso de las particularidades individuales del objeto del pensamiento. (Smirnov, 1962, p. 144)

En resumen, así como manifiesta Rojas (1992) analizar “significa, desintegrar, descomponer un todo en sus partes para estudiar en forma intensiva cada uno de sus elementos, así como las relaciones entre sí y con el todo. La importancia del análisis reside en que para comprender la esencia de un todo hay que conocer la naturaleza de sus partes” (p. 79).

### ***C. Elementos del análisis***

Según Sierra (1986), el análisis como actividad de la razón distingue tres elementos:

- se parte del todo o conjunto a analizar;
- la razón lo estudia detenidamente y discierne sus diversas partes y elementos;
- se termina con la expresión o formulación separada de cada uno de los elementos separados. (p. 86)

### ***D. Tipos de análisis***

Los investigadores de la U.R.S.S. por Abrámenko, Bogoyavlenski, Kalmykova, Liublínskaia, Menchínskaia, Rubinstein y Shardakov en relación con el estudio de diferentes asignaturas por parte de los estudiantes según ellos.

Veamos algunos tipos de análisis que realizan los estudiantes:

*Análisis práctico-eficaz.* Esta actividad analítica se lleva a cabo durante la labor práctica que efectúan en las distintas disciplinas como la resolución de un problema de

combinación 1 aditiva de aritmética utilizando regleta de colores, estudio de la estructura de un proyecto de investigación científica. (Shardakov, 1963, p. 85)

*Análisis sensorial.* Es la observación natural o mediante cualquier otro procedimiento visual, de las partes que integran un objeto determinado y de los nexos entre ellas, la descomposición las palabras por letras y de la oración en palabras. Pero estos casos completan con las ideas y conocimientos adquiridos por ellos anteriormente relacionado a palabras, frases y oraciones. (Shardakov, 1963, p. 85)

*Análisis material.* Es la separación material o mental del objeto de investigación en sus partes integrantes con el propósito de descubrir los componentes esenciales que lo conforman, es propio de la investigación del mundo inorgánico, como, por ejemplo, cuando descomponemos la luz con espectroscopio haciendo visible las líneas espectrales de distintas longitudes de onda. (Rodríguez y otros, 1984, p. 34)

*Análisis mental o lógico.* Es la separación mental del objeto de investigación en sus partes integrantes con el objetivo de descubrir los elementos esenciales que lo conforman, se aplica en aquellas investigaciones donde resulta imposible desarticular el objeto o fenómeno que se estudia fundamentalmente, durante la investigación de los organismos vivos y en procesos sociales. Por ejemplo, para comprender los complejos y contradictorios fenómenos de la vida social no es posible separar materialmente a la sociedad, ni a los grupos sociales que la conforman, para ello es necesaria la aplicación del análisis lógico de las estructuras, propiedades, relaciones y procesos esenciales que condicionan y determinan su desarrollo histórico. (Rodríguez y otros, 1984, p. 34)

*Análisis científico.* Consiste en desmembrar las determinaciones sintéticas establecidas, para poner al descubierto sus partes integrantes y determinarlas de un modo más penetrante. Por consiguiente, el análisis científico no se agota con la simple enumeración de las determinaciones elementales contenidas en un conjunto establecido, ni se detiene tampoco en el mero desglosamiento de las cualidades ya conocidas. Por el contrario, en un sentido estricto, el análisis consiste en el descubrimiento y la determinación de las nuevas propiedades que se han producido y se manifiestan como resultado de la combinación sintética de diversos elementos. (Gortari, 1965, p. 39)

### **2.2.2.2.3 Síntesis**

#### **A. Concepción de la síntesis**

La verdadera síntesis “no se reduce a unir mecánicamente las partes formando un todo; no es la simple suma de los elementos del conjunto, si no que como actividad mental determinada y especial que es, da un nuevo resultado cualitativo, un nuevo conocimiento de la realidad” (Shardakov, 1963, p. 90).

La síntesis da como resultado algo nuevo con respecto a la materia que participa en ella. Claro está que, en comparación con la materia que se sintetiza, el grado de novedad de dicho resultado puede ser mayor o menor.

La síntesis es una actividad cognoscitiva reflectora, que se manifiesta en el establecimiento de cualidades y propiedades de carácter único entre los elementos del posible conjunto, en la determinación entre ellos de un sentido único y definido, en su unión y enlace, todo lo cual da como resultado la obtención de un nuevo objeto o fenómeno. (Shardakov, 1963, p. 91)

#### **B. Conceptualización de la síntesis**

La lectura crítica se llega tramontando la lectura comprensiva y la lectura de investigación. Es la etapa más avanzada en la que el lector previamente tiene en su conciencia la existencia de la “unidad”. Gracias a ello reconstruye de manera dinámica y “racional” el todo con la multidiversidad de sus elementos, las funciones, relaciones, posición y destino específicos de cada uno de ellos. Y con los materiales proporcionados por el análisis formula una hipótesis, la que contrasta en la práctica concreta para acreditar su objetividad, veracidad y autenticidad de la verdad. En este proceso como se produce el salto cualitativo del conocimiento. (Cárdenas, 1964, p. 78)

Según Rodríguez (1984) señala que la síntesis “consiste en la integración material o mental de los elementos o nexos esenciales de los objetos, con el objetivo de fijar las cualidades y rasgos principales inherentes al objeto” (p. 35).

Comúnmente se entiende por síntesis como la unificación, la reunión mental de las partes de los objetos, o la combina mental de sus síntomas, cualidades y aspectos. Igual que el análisis, la síntesis puede tener lugar cuando percibimos los objetos o fenómenos, cuando

nos representamos sus imágenes y asimismo en el proceso del pensamiento sobre ellos. (Smirnov, 1962, p. 237)

La a síntesis, sea material o racional, se comprende en el pensamiento; por ellos, es necesario señalar que el pensamiento, si no quiere incurrir en arbitrariedades, no puede reunir en una unidad sino aquellos elementos de la conciencia en los cuales o en cuyos prototipos reales-existía ya previamente dicha unidad. Si reúno los cepillos de los zapatos bajo la unidad mamíferos, no por ello conseguiré que tengan glándulas mamarias. (Rojas, 1992, p. 82)

### ***C. Elementos de la síntesis***

De la misma forma Sierra (1986), señala que la síntesis como una actividad de la razón posee tres elementos:

- se parte de elementos diversos;
- la razón los estudia detenidamente para descubrir sus relaciones;
- se termina con la integración, según sus relaciones, de los distintos elementos en un conjunto o sistema conceptual. (p. 86)

### ***D. Tipos de síntesis***

*Síntesis práctico eficaz.* Es un proceso que se lleva a cabo en estrecha correlación, lo mismo que sucede en el caso del análisis, es decir la que junta partes materiales de un todo, como las partes de un reloj para reconstruirlo, de una planta, de un animal. (Shardakov, 1963, p. 92)

*La síntesis mental o lógico* Es el proceso en la que intervine el pensamiento verbal en forma de ciertos conocimientos teóricos, conceptos, reglas, leyes, en la que está presente la imagen, es siempre objeto de comprobación y corrección de prácticas. Asocia los caracteres separados por abstracción; va de lo principal a lo secundario siguiendo sus relaciones de causa-efecto. (Shardakov, 1963, p. 92)

*La síntesis reproductiva.* Es una simple inversión del análisis y sirve para comprobar éste, cuando sintetizamos las partes de una flor o del aparato digestivo. En este caso estamos haciendo una comprobación o reproducción sintética del estudio analítico que se realizó. (Gonzales, 1963, p. 183)

*La síntesis productiva.* Es la que combina elementos o caracteres de diversas totalidades para construir un conjunto nuevo, cuando se enumera los elementos que compone un texto científico motivo de estudio, para construir una imagen y después de algunos estudios de composición se puede obtener que los estudiantes apliquen esos conocimientos a una síntesis productiva. En este tipo de síntesis el estudiante pone en juego su razonamiento, elabora los datos de la enseñanza y los asocia a su experiencia para ponerlos, mediante la fuerza creadora del espíritu, al servicio de la experiencia ulterior y de la vida. (Gonzales, 1963, p. 183)

*La síntesis científica.* Es cuando busca la verdad siguiendo un orden lógico y rígido mediante la comparación de las partes, deducción y asociación de elementos para crear otro nuevo; recomposición o combinación y obtención de resultados. (Gálvez, 2013, p. 251)

Las tres etapas de la técnica de lectura en estudio e investigación, constituyen una unidad orgánica inseparable. Esto como la moneda que en su conjunto representa al todo y las dos caras representan al análisis y a la síntesis. Siendo la síntesis la parte principal, porque en ella se produce el aporte, la creación intelectual, el salto cualitativo del conocimiento, es decir, las teorías, leyes e hipótesis.

### **2.2.3 Comprensión lectora**

#### **2.2.3.1 Etimología de la palabra lectura**

El término leer tiene su origen en el verbo latino *legere* [...], el término leer significa pasar la vista por lo escrito haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados y pronunciando o no las palabras representados por estos caracteres. Es un proceso de comunicación entre el autor y el lector, comunicación que sólo se logra si el lenguaje usado por el escritor es comprendido cabalmente por el lector. (Navarrete, 2001, pp. 63-64)

#### **2.2.3.2 Breve referencia histórica de la lectura**

El origen de la lectura viene desde los griegos, pues es con ellos donde se ubican los primeros escritos como testimonio del desarrollo de la escritura.

Por otra parte, la lectura se encuentra íntimamente relacionada con la capacidad y el dominio de poder escribir. Por lo tanto, no puede llevarse a cabo una Historia de la Lectura sin su interrelación con la Historia de la Escritura. Nuevamente, tal como acontece con la Historia de la Edición, la Historia de la Escritura está íntimamente imbricada con lectura. (Parada, 2017, pp. 146-149)

Por Jesper Svenbro:

En su artículo «Silent Reading in Antiquity» (1968), Bernard Knox cita dos textos del siglo V a.C. que parecen demostrar que los griegos –o para ser más precisos, algunos de ellos– practicaban la lectura silenciosa, y que, en la época de la guerra del Peloponeso, los poetas dramáticos podían contar con una familiaridad de su público con ella.

En el mundo clásico, en la Edad Media, y hasta los siglos XVI y XVII, la lectura implícita, pero efectiva, de numerosos textos es una oralización, y sus «lectores» son los oyentes de una voz lectora. Al estar esa lectura dirigida al oído tanto como a la vista, el texto juega con formas y fórmulas aptas para someter lo escrito a las exigencias propias del «lucimiento» oral.

La alta Edad Media heredó de la Antigüedad una tradición de lectura que abarcaba las cuatro funciones de los estudios gramaticales (*grammaticae officia*): *lectio*, *emendatio*, *enarratio* y *iudicium*. La *lectio* era el proceso por el cual el lector tenía que descifrar el texto (*discretio*) identificando sus elementos –letras, sílabas, palabras y oraciones– para poder leerlo en voz alta (*pronuntiatio*) de acuerdo con la acentuación que exigía el sentido. La *emendatio* –un proceso que surge como consecuencia de la transmisión de manuscritos– requería que el lector (o su maestro) corrigiera el texto sobre la copia, por lo que a veces sentía la tentación de «mejorarlo». La *enarratio* consistía en identificar (o comentar) las características del vocabulario, la forma retórica y literaria, y, sobre todo, en interpretar el contenido del texto (*explanatio*). El *iudicium* era el proceso consistente en valorar las cualidades estéticas o las virtudes morales o filosóficas del texto (*benedictorum conprobatio*). (Chartier y otros, 1997, pp. 4-11)

### **2.2.3.3 Naturaleza de la lectura**

La lectura es un proceso de decodificación de mensajes para los efectos de conocimiento e información. Ella al desentrañar la escritura – sistema de signos – hace posible vencer muchas limitaciones, entre otras las que establece el tiempo y el espacio. Una persona que sabe leer empezará a trasegar una serie de contenidos hacia su mente. Entonces, saber leer consiste en tener esa aptitud demostrando e interpretando un código de signos, es decir decodificando un mensaje, que en la escritura está constituido por signos alfabéticos. (Sánchez, 1978, p. 120)

Esa acción exige que haya una similitud entre el código de la escritura y el código que domina el lector. Así, un texto en árabe normalmente será ininteligible para un estudiante peruano y lo mismo será un libro de geometría analítica para un recién alfabetizado. Estos son ejemplos extremos, pero existen también diferencias en la captación de los niveles semánticos de las palabras y oraciones entre los miembros de un centro de estudios, para poner por caso, hecho que reviste fundamental importancia en la enseñanza, cuando por ejemplo los textos e instrucciones escritas no se acomodan a los códigos lingüísticos o de inteligencia de los educandos.

### **2.2.3.4 Conceptualización de la lectura**

Leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos; mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto. De este modo viene a ser una respuesta a la inquietud por conocer la realidad, pero también es el interés de conocernos a nosotros mismos, todo ello a propósito de enfrentarnos con los mensajes contenidos en todo tipo de materiales cifrados. (Sánchez, 1978, p. 33)

Por otro lado, Braslavsky (1995, citado por Salazar, 2005) plantea que “leer es comprender y recrear significados de un código escrito, relacionándolos con experiencias y conocimientos anteriores que incluyen el análisis, el razonamiento, juicios y cambios positivos en el interés por la lectura, así como en los valores y actitudes” (p. 25).

Asimismo, la lectura es un proceso complejo, dinámico e interactuante, de intelección de materia impreso que consiste en la percepción, comprensión, aplicación y contrastación del conocimiento con la realidad.

#### **2.2.3.5 Objeto de la lectura**

El objeto de la lectura está formado propiamente no por las características físicas del escrito o impreso antes aludidas, sino por su contenido, el conjunto de signos que abarca. Estos signos son normalmente letras y signos de puntuación, los cuales, unidos y combinados entre sí, dan lugar a palabras, frases, párrafos, lo que no excluye que recibe otras denominaciones.

Los elementos, pues, que se puede distinguir en el escrito o impreso objeto de la lectura son letras y signos de puntuación, palabras, frases, párrafos y capítulos.

*Letra.* Son signos gráficos que componen el alfabeto de un idioma.

*Signos de puntuación.* Son accidentes gramaticales que tienen la función de indicar las pausas que deben hacerse en la lectura y escritura de palabras, frases, oraciones, proposiciones, juicios, como parte de un texto.

*Palabra.* Es la unidad, sonido o conjunto de sonidos articulados que expresan una idea.

*Frase.* Es un conjunto de palabras sin verbo, incapaz aún de expresar un juicio, de tener un sentido, de expresar la existencia.

*Párrafo.* Es cada una de las divisiones de un escrito señalado con letra mayúscula al principio del reglón y punto y aparte al final del trozo de escritura.

*Capítulo.* Están constituidos por párrafos que integran unidades más amplias, en las que se tratan los diversos aspectos que presentan el tema objeto del escrito. (Sierra, 2002, pp. 303-306)

#### **2.2.3.6 El proceso de lectura**

Según lo referido el proceso de lectura comprende cuatro operaciones básicas:

*Percepción.* En la lectura es el reconocimiento mediante el sentido de la vista de las letras o signos del escrito leído.

*Comprensión.* En la lectura es tomar o apropiarse el sentido de lo leído, por tanto, implica captar el significado, la importancia relativa de cada frase y cada párrafo; asimismo

obtener una visión general de lo leído o del mensaje o conjunto de informaciones principales que nos requiere transmitir el autor.

*Asimilación.* En la lectura implica, pues, discernir las ideas expresadas en el escrito leído, seleccionarlas e integrarlas en nuestros propios esquemas mentales

*Evaluación.* En la lectura se debe derivar de la escucha atenta o diálogo crítico, una de las acepciones etimológicas de la lectura indicadas. En ella se pueden considerar comprendidas la interpretación y la crítica de lo leído. (Sierra, 2002, pp. 307-309)

### **2.2.3.7 Importancia de la lectura**

En cuanto a la importancia de la lectura Gay (1957) dice: “la lectura ha sido un factor de marcada importancia en la civilización del mundo y está ligado con el desarrollo intelectual del hombre. Es la llave mágica que abre las puertas del conocimiento, de la cultura, de la comprensión” (pp. 12-13). Sánchez (1978) sostiene que “es fundamental importancia la lectura en la educación por ser la única materia escolar que además de construir una meta a alcanzar, es también la clave para poder aprender y manejar casi todas las otras destrezas y habilidades. Además, la lectura es la base de la autoeducación y de las posibilidades de guiar por sí mismo el aprendizaje y, consecuentemente, la plena integración en la sociedad” (p. 52). Y a esto agrega afirmando que la lectura como teoría y praxis tiene una relación directa con el sistema educativo, no sólo porque dentro de él se da su enseñanza y afianzamiento, sino que de lo mal o bien que se lleve a cabo este aprendizaje dependerá cómo se progresen en las demás asignaturas del currículum. La lectura es pues, la base para acceder a los distintos niveles de instrucción que el sistema ofrece, es decir, es la base de todo sistema. (Sánchez, 1978, p. 41)

La lectura y la escritura desde sus primeras formas rudimentarias hasta su nivel más alto constituyen el camino que conduce al estudio, la investigación, la ciencia, la cultura, el aprendizaje y la enseñanza.

### **2.2.3.8 Procedimiento para mejorar la lectura**

En el libro de Técnicas de estudio y rendimiento intelectual se precisa los siguientes procedimientos para mejorar la lectura:

- Lectura oral comprensiva.

- Control de tiempo. El docente indica leer cualquier párrafo y mide el tiempo que cada alumno requiere para la lectura.
- Skimmix: método de lectura en forma salteada:
  - para obtener una visión general del escrito, y
  - para buscar un dato concreto.
- Una vez a la semana se realizará este tipo de lectura en el primero y segundo ciclo de educación superior (universitaria), midiendo la fluidez (rapidez) de vocabulario en 5, 3 y 2 minutos. (Izquierdo, 2003, pp. 18-19)

#### **2.2.3.9 Objetivos lectores**

Brueckner y Bon exponen que es conveniente desarrollar en el estudiante los siguientes objetivos lectores:

- Favorecer el hábito lector y la actitud positiva del alumno frente al texto.
- El estudiante debe dominar su vocabulario con la máxima exactitud posible.
- Debe saber manejar cualquier tipo de material impreso.
- Debe realizar la lectura en forma comprensiva.
- Debe dominar aquellos contenidos y técnicas que son necesarios para leer provechosamente los distintos temas de estudio.
- Debe desarrollar por sí mismo la afición por la lectura.
- Debe dominar la lectura oral rápida y correcta, saber dialogar sobre el tema en cuestión y exponer en una charla su opinión personal acerca de lo leído, citado por. (Izquierdo, 2003, p. 19)

#### **2.2.3.10 Cómo se debe leer**

- Con eficacia, rapidez y comprensión. No se ha de leer palabra por palabra sino frases.
- Se debe saber distinguir los párrafos más importantes, y en cada frase, la palabra clave.
- Si no se comprende un párrafo, es necesario releerlo hasta lograr en tenderlo.
- Se requiere variar la forma de lectura: algunas veces se hará en voz alta y otras en silencio.
- Sólo se realizará una lectura rápida y comprensiva en la medida en que se conozca más vocabulario y se adquiere el hábito de la reflexión; es decir, en cuanto se logre

comprender el significado de lo que se lee, se sepa organizar el mensaje o la idea escrita, así como colaborar nuevos pensamientos y evaluar lo leído. (Izquierdo, 2003, p. 19)

#### **2.2.3.11 Mecanismos que intervienen en la lectura**

La lectura es un proceso complejo donde se ponen en juego, simultáneamente, dos mecanismos inseparables: la percepción visual y la comprensión de lo que se lee.

*La percepción visual.* Es un proceso que abarca la aprehensión visual y el reconocimiento del signo; se basa en sensaciones visuales que posteriormente se integran u organizan en el nivel correspondiente del sistema nervioso central.

*La comprensión.* Es la actividad intelectual que tiene lugar cuando interpretamos símbolos, es decir, cuando integramos u organizamos por medio del pensamiento las sensaciones u otros estímulos prominentes del medio.

Como podemos observar, estos dos mecanismos guardan una estrecha relación de interdependencia, por lo que cualquier deficiencia en uno de ellos influyen negativamente en el otro y disminuye, en consecuencia, el rendimiento de la lectura. (Izquierdo, 2003, pp. 22-23)

#### **2.2.3.12 ¿Qué es comprender?**

Es “adoptar una actitud reflexiva, activa y crítica. Es entender la idea expresada por el autor y comprender el mayor número de éstas en el menor tiempo posible” (Izquierdo, 2003, p. 116).

De lo que se trata en la comprensión es de captar el pensamiento del autor y no otra cosa; es decir, de comprenderlo tal como se expresa en el escrito, sin adulteraciones ni mistificaciones. Por ello, aquí se exige también la objetividad: que procuremos despojarnos en la lectura de los prejuicios, favorables o adversos, que podamos tener tanto respecto al autor, como sobre sus ideas y los temas que trate. (Sierra, 1986, p. 308)

Por lo tanto, Pearson y Johnson (1978) mantienen que comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido [...] la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que de acuerdo con su conocimiento previo

sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias. (p. 24)

#### **2.2.3.13 Tipos de comprensión**

Sánchez y García (2014) define los tipos de comprensión. En la *comprensión superficial* (texto base), el lector es capaz de entender lo que dice el texto mediante la selección y organización de su contenido, empleando escasamente sus conocimientos previos. Para que tenga lugar una *comprensión profunda* (modelo situacional), no obstante, es necesario que el lector comprenda, además, el contexto situacional al que se refiere el texto; debe, por tanto, integrar sus conocimientos previos con la información contenida en el texto. Por último, *la comprensión crítica* (o reflexiva), se manifiesta cuando el lector evalúa la “validez” de la fuente y solventa las inconsistencias que puedan producirse entre afirmaciones dentro de un mismo texto (o entre varios textos) o entre la información que aporta el texto y los conocimientos que ya posee. (p. 56)

#### **2.2.3.14 Conceptualización de la comprensión lectora**

Catalá, y Monclús (2008), afirmó que “la comprensión lectora es el proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto” (p. 39). La importancia de la comprensión lectora radica en los resultados significativos que el estudiante logre construir a partir de sus conocimientos previos y en la aplicación de estrategias mientras va leyendo un texto.

Según Anderson y Pearson (1984), la comprensión lectora se entiende como el proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Por tanto, la interacción entre el lector y el texto es el resultado de la comprensión.

En pocas palabras, la comprensión lectora se entiende como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor. Esto supone una cantidad de inferencia considerable a todos los niveles a medida que uno construye un modelo del significado del texto. Si el conocimiento previo es sólido, se constituirá un modelo detallado rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar, y las inferencias a simples valores por defecto en el modelo. (Johnston, 1989, p. 25)

En resumen, la “comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto”. (Cooper, 1990, p. 34)

### **2.2.3.15 Evolución del enfoque de comprensión lectora**

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios del siglo, los educadores y psicólogos (Huey [1908] 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo” (Smith, 1984, p. 48). Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Esta idea central se convirtió en fundamento de gran cantidad de libros de lectura que aún se emplean en muchas regiones del país (Fries et al., 1966). Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban el desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular a los estudiantes interrogantes más variados, en distintos niveles, según alguna taxonomía al uso, como la Taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Clymer, 1968). Pero

no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clases y cuando se utilizan los textos escolares de lectura (Durkin, 1978; Durkin, 1981a).

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980). Es merced a la obra de muchos de estos individuos que los especialistas en la lectura han configurado un nuevo enfoque de la comprensión.

La comprensión, tal y como se la concebí actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión a que el lector arriba durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego. Esto no significa que el lector debe ser capaz de decodificar oralmente cada palabra contenida en la página, pero sí ha de manifestar cierta habilidad de decodificación mínima para que haya comprensión. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de la comprensión.

Pearson y Tierney (1984). Es dicha interacción entre el lector y el texto lo que configura el proceso de la comprensión. Como bien señalan Anderson y Pearson, “decir que uno ha comprendido un texto equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información” (p. 225). Para comprender la palabra escrita, el lector ha de estar capacitado para (1) entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto ofrece, y (2)

relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente. Por esas dos vías, el lector interactúa con el texto para elaborar un significado. Esta nueva forma de entender la comprensión viene a refutar claramente la vieja creencia de que la comprensión consiste únicamente en deducir un significado a partir de una página escrita. El significado que el lector elabora no proviene únicamente de la página escrita, proviene a la vez de sus experiencias, las experiencias del lector que son gatilladas o activadas por las ideas que le presenta el autor. El lector elabora el significado combinando la nueva información de la que le provee el autor con la información almacenada en su mente.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. Mediante la identificación de las relaciones e ideas que el autor presenta, entiende usted lo que está leyendo, relacionando las nuevas ideas con ideas ya almacenadas en su memoria. (Cooper, 1990, pp. 16-19)

#### **2.2.3.16 Aspectos básicos de la comprensión lectora**

Según Sánchez (1972) en su obra “lectura diagnóstico enseñanza y recuperación” (pp. 26-27). Los aspectos básicos de la comprensión lectora son:

*Interpretación.* Se ocupa de tales enunciados; “consiste en hallar un significado lo más preciso posible para un enunciado de este género, o, a veces, en hallar todo un sistema de significados posibles” (Russell, 1983, p. 246). Por otro lado, el proceso de interpretación consiste en hallar una significación constante para esta clase de términos y desarrolla las habilidades como:

- Formarse una opinión.
- Sacar ideas centrales.
- Deducir conclusiones.
- Predecir resultados o consecuencias.

*Retención.* Es el reflejo de lo que existió, este reflejo está basado en la formación de conexiones temporales suficientemente firmes y en su actualización o funcionamiento en el futuro Smirnov (1975), en este aspecto se desarrolla las siguientes habilidades:

- Conceptos fundamentales.
- Datos para responder a preguntas específicas.
- Detalles aislados.
- Detalles coordinados. (p. 202)

*Organización.* Establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados DREA. (2006), promueve el desarrollo de las habilidades:

- Establecer secuencias.
- Seguir instrucciones.
- Bosquejar.
- Resumir y generalizar. (p. 1056)

*Valoración.* Consiste en “recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información facilitada en él con los propios marcos de referencia conceptuales y de la experiencia” (PISA, 2012, p. 63). En donde se desarrolla las siguientes habilidades:

- Captar el sentido de lo que refleja el autor.
- Establecer relaciones causa-efecto.
- Separar los hechos de las opiniones.
- Diferenciar lo verdadero de lo falso.
- Diferenciar lo real de lo imaginario.

#### **2.2.3.17 Causas de baja comprensión lectora**

Por otro lado, Sánchez (1972) en su obra “lectura diagnóstico enseñanza y recuperación” se observa las siguientes causas de la baja comprensión lectora:

- Falta de conciencia sobre el objetivo fundamental de la lectura.
- Falta de ejercitación sistemática que asegure la formación de hábitos deseables.
- Falta de evaluación en todo proceso lector.
- Lectura vacilante.

- Preocupación exagerada por la rapidez lectora.
- Materiales de lectura cuyo contenido no interesa al lector.
- Materiales de lectura con vocabulario muy difícil.
- Falta de motivación y estimulación para leer.
- Lecturas muy largas.
- Falta de concentración durante la lectura.
- Atención excesiva a la lectura oral.
- Defectos visuales.
- Cansancio físico. (pp. 26-27)

### **2.2.3.18 Niveles de comprensión lectora según David Cooper**

#### **2.2.3.18.1 Nivel literal**

Según la unidad de medición de la calidad educativa del ministerio de educación. UMC-MINEDU (2016) el nivel literal de la lectura “consiste en recuperar información que se encuentra explícita en el texto. Esta capacidad puede implicar que el lector reacomode o integre información en un nivel elemental” (p. 17).

En la comprensión literal se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto: no se desbordan los contenidos proposicionales enunciados. Es decir, entender lo que el texto dice; en otras palabras, captar la información que presenta explícitamente siendo el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica. (Ugarriza, 2006, p. 35)

Asimismo, Pinzás (2001), citado por Torres (2012), nos indica que:

El término comprensión literal significa entender la información que el texto presenta, el cual se convierte en el primer peldaño para acceder a la comprensión total del texto; es decir, si el estudiante no logra este nivel difícilmente logrará los niveles inferencial y crítico. (p. 16)

En resumen, la comprensión literal es la comprensión lectora básica de localización temática del texto. Aquí, el lector decodifica palabras y oraciones con la posibilidad de reconstruir la información explícita (superficial) del texto, ejecutando diversos procedimientos: comprende el significado de un párrafo o de una oración; identifica los

sujetos, eventos u objetos, hechos, escenarios, fechas mencionados en el texto; maneja eficientemente el lenguaje de la imagen; reconoce los signos de puntuación. (Cortez y García, 2015, p. 72)

El nivel literal abarcaría procesos de decodificación literal, de retención y organización del mensaje. La evaluación en este nivel se centra en la información semántica que está explícitamente expuesta en la superficie del texto. Esta pasa por dos momentos o subniveles. En un primer momento, el reconocimiento de esta información básica no exige actividad cognitiva distinta de la observar, reconocer e identificar nombres, personajes, tiempos, espacios, enunciados textuales. En un segundo momento, el lector dispone su cognición para encontrar ideas, para reconocer secuencias de significados y relaciones semánticas causales explícitas.

Las preguntas que se formulen en este nivel pueden ser diversas: ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cuáles? ¿Con quién? ¿Cómo? ¿Para qué?, etc.

Comprensión literal primaria	Comprensión literal profunda
<p>Consiste en la ubicación y reconocimiento de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Detalles: nombres, personajes y características, incidentes, situación de tiempo y lugar.</li> <li>2. Ideas principales: oraciones destacadas.</li> <li>3. Secuencias: orden de incidencias o acciones.</li> <li>4. Causa-efecto: relación entre un antecedente y el consecuente.</li> <li>5. Lexical: significado verbal y contextual de las palabras.</li> </ol>	<p>Se trata de profundizar la comprensión a través de la jerarquización de las ideas logrando:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resúmenes.</li> <li>2. Comparaciones.</li> <li>3. Clasificaciones.</li> <li>4. Jerarquizaciones.</li> <li>5. Análisis.</li> </ol>

Fuente: Cortez y García (2015 p. 3)

### 2.2.3.18.2 Nivel inferencial

Según UMC-MINEDU (2016) el nivel inferencial de la lectura “consiste en completar significados no expresados, en establecer relaciones entre las ideas, en llegar a conclusiones y, así, deducir información necesaria para la construcción del sentido global del texto” (p. 17).

El nivel inferencial implica que el lector sea capaz de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto; es decir, se busca relaciones que va más allá de lo leído. Cassany (1998) citado por Torres (2012), manifiesta que:

[Él] consideró a la inferencia como la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto; según el autor, es como leer entre líneas, es decir por una información que no se formule explícitamente, sino que se queda parcialmente escondido.

El estudiante infiere cuando es capaz de explicar las ambigüedades, el doble sentido, el mensaje oculto o las ironías. Mediante el nivel inferencial se determina el propósito comunicativo y se establecen relaciones complejas entre dos o más textos. (p. 17)

Según lo anterior, cuando un sujeto lee e infiere construye nuevas proposiciones en base a otras ya dadas en el texto mediante el uso de ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas. Son esas creaciones del lector las que precisamente dotarían de sentidos locales y globales al texto. Como postula León (2003), la elaboración de inferencias hace que el lector reorganice información leída dentro de una representación estructurada, que luego se integrará en una estructura global.

En conclusión, el segundo es el nivel inferencial que considera procesos de inferencia e interpretación. Se refiere a la elaboración de ideas y elementos que no están explícitamente en el texto. Al respecto Cassany (1998), manifiesta que “Consiste en comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto”. En este nivel se sondea la comprensión que va más allá de lo explícitamente leído. Esta comprensión incluye acciones lectoras como la de construir contenidos, no presentes en la superficie textual, elaborar secuencias de contenido adecuadas para concluir un texto presentado de manera fragmentada; inferir relaciones de causa y efecto, entre otros.

Las preguntas inferenciales pueden formularse de diversas formas: ¿Una inferencia válida es? ¿Por qué? ¿Cómo así? ¿De qué otra manera? ¿Qué otra cosa pudo pasar? ¿Qué pasaría sí? ¿Qué diferencias? ¿Qué semejanzas? ¿Qué conclusiones puedes extraer? ¿Un lugar apropiado para? ¿Qué otro título pondrías?, etc.

Procesos cognitivos de nivel inferencial de la comprensión lectora:

Nivel inferencial de la comprensión	Procesos cognitivos
¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto.</li> <li>▪ Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto.</li> <li>▪ Deduce e interpreta el texto analizado de forma clara y coherente.</li> </ul>

Fuente: elaboración en base a los indicadores de investigación.

### 2.2.3.18.3 Nivel reflexivo

Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Se elaboran argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007).

Por otro lado, consiste en asumir un rol crítico frente a lo que se lee. Esto implica enjuiciar el texto, tomar una posición y dar una opinión respecto de su significado global, de ideas específicas propuestas en este, de la función o del aporte de algunas de sus partes, así como de los recursos formales (tamaño, color y tipo de letra; imágenes, formato, recursos ortográficos como paréntesis, comillas, guiones, etc.) empleados por el autor para transmitir los significados. (UMC -MINEDU, 2016, p. 17)

Niño (2000), citado por Gutiérrez (2013), afirma que:

[...] el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección del texto con criterios externos, supone, por tanto, que el lector elabore un punto de vista, para lo cual es necesario que identifique las intenciones y características del texto. (p. 17)

En el tercer nivel se busca que el lector evalúe contenidos y emita juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguir las opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto. Corresponde a la lectura crítica o juicio

valorativo del lector, y conlleva un: juicio sobre la realidad, juicio sobre la fantasía y juicio de valores.

En resumen, Cortez y García (2015) Consideran a este nivel como comprensión crítico valorativo:

El lector interpreta el contenido emitiendo juicios valorativos sobre la temática del texto. Pone en juego los procesos cognitivos de análisis, síntesis, enjuiciamiento, valoración y creatividad. Así establece relaciones analógicas; reflexiona sobre lo dicho por otros; formula ideas; se acerca a diversas mentalidades, sentimientos y experiencias; se pone en contacto con la manera particular de cómo cada autor organiza la información; selecciona las palabras y organiza su argumentación. (p. 86)

Proceso cognitivo de nivel reflexivo de la comprensión lectora.

Nivel reflexivo de la comprensión	Procesos cognitivos
¿Qué pienso a cerca de...?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evalúa el texto analizado de forma pertinente.</li> <li>▪ Juzga el texto analizado sustentando su posición, ya sea a favor o en contra, de forma abierta, clara y coherente.</li> <li>▪ Autoevalúa su nivel de comprensión aplicando criterios metacognitivos.</li> </ul>

Fuente: elaboración en base a los indicadores de investigación.

Finalmente, el nivel reflexivo que es el que permite emitir juicios sobre el texto leído, de modo que se acepta o rechaza las ideas expuestas, pero con fundamentos. Tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector. Los juicios que se emiten toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad y probabilidad.

En este nivel se formula preguntas orientadas a la reflexión y análisis sobre los contenidos del texto y sobre la manera cómo se relacionan con las propias ideas y experiencias: ¿A su juicio considera que? ¿Cómo cree que? ¿Qué piensa de? ¿Por qué? ¿Con qué objetivos cree que? ¿En su opinión? ¿Qué hubiera dicho o hecho? ¿Qué soluciones propone?

### **2.2.3.19 Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora**

La meta última de la enseñanza de la lectura es la de ayudar a los lectores a que comprendan el texto en el presente trabajo de investigación se describe los cinco principios básicos que sirven de guía a la enseñanza y el desarrollo de la comprensión lectora:

*La experiencia previa del autor es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprender un texto;* la teoría y la investigación referente a los esquemas y los conocimientos previos han contribuido a afianzar el principio de la experiencia influye sobre la capacidad de comprensión. El programa de entrenamiento de la comprensión ha de incorporar ciertos procedimientos educativos que ayuden a los lectores a activar o desarrollar la información previa relacionada con un tema en particular y relacionar ese conocimiento previo con el texto.

*La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto;* el hecho de ayudar a un lector a que comprenda mejor un texto implica enseñarle a captar los rasgos esenciales del texto y a que lo relacione con sus experiencias. Esto incluye enseñar a los estudiantes a leer distintos tipos de texto, centrándose en la forma como los distintos autores estructuran sus ideas.

*Hay distintos problemas o tipos de comprensión, pero estos no equivalen a habilidades aisladas dentro de un proceso global;* se debe enseñar a los estudiantes a aplicar las habilidades de comprensión, centrándose en el proceso subyacente a la habilidad y no en la habilidad propiamente tal. Las habilidades que se enseñen al entrenar la comprensión deben considerarse como las claves que capacitan al lector para interpretar el lenguaje escrito.

*La forma en que cada lector lleva a cabo las actividades de comprensión depende de su experiencia previa;* dado que la experiencia previa de cada lector es diferente, todos ellos responden a las preguntas que se plantean y ejecutan las actividades de comprensión de un modo diverso. Los maestros han de estar preparados a asimilar una gran variedad de respuestas por parte de los estudiantes, siempre que tales respuestas sean razonables y justificadas.

*La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debiera entrenárselo como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura; el lenguaje oral configura los cimientos de la comprensión lectora y las actividades pedagógicas incluidas en los programas de comprensión lectora debieran contribuir a forjar y ampliar el lenguaje oral de los lectores. Cada oportunidad que se presente de relacionar la lectura con la audición, el habla y la escritura ha de ser aprovechada. (Cooper, 1990, p. 34)*

### **2.2.3.20 Modelos teóricos de la comprensión lectora**

Según De Lera (2017) en su obra “estudio de la instrucción en comprensión lectora” (pp. 54-64). Describe los siguientes modelos:

Tradicionalmente ha existido unanimidad a la hora de agrupar los diferentes modelos teóricos explicativos de la comprensión lectora, en diferenciar, en función de cómo se produce el procesamiento de la información, tres grandes tipologías: modelos de procesamiento ascendente, de procesamiento descendente y modelos interactivos. (Alonso & Mateos, 1985; Jiménez, 2004; Solé 1987; Riffo, 2000)

#### **2.2.3.20.1 Modelo de procesamiento ascendente**

Bajo esta denominación se agrupan todas las propuestas que conceden especial importancia en la lectura a los procesos perceptivos en detrimento de los procesos cognitivos superiores (Riffo, 2000). Estos modelos también llamados “botton-up”, se caracterizan por implicar procesos secuenciales de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), que proceden en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos); este sentido unidireccional no implica el proceso contrario. Obviamente, las evidencias científicas en contra de este modelo han sido abundantes. (Cassany, 2006; Ferreiro, 2003; Otto, 2008)

Hoy en día, se asume totalmente que el procesamiento en un nivel determinado es afectado también por la información que procede de niveles más elevados de procesamiento (Blanco, 2005; Kintsch, 2004; Kintsch & Rawson, 2005)Y de igual forma, estudios recientes han demostrado que pueden encontrarse dificultades en comprensión lectora en niños con buenas habilidades fonológicas y destrezas en decodificación léxica;

poniendo también en entredicho la viabilidad de este enfoque teórico (Notion, Clarke, Marshall, & Durand, 2004). A su vez, los modelos ascendentes no alcanzan a explicar los aspectos globales de la comprensión lectora ni las representaciones mentales de mayor envergadura (Riffo, 2000; Sánchez, 2010); por lo que es necesario acudir a otras formulaciones teóricas.

#### **2.2.3.20.2 Modelos de procesamiento descendente**

En oposición a la postura anterior, en estos modelos teóricos se enfatiza la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura. También conocidos como modelos “topdown”, estos dan una gran importancia a los procesos de alto nivel (de la comprensión lectora) que influirían en los de bajo nivel. Es un proceso secuencial y jerárquico, pero en este caso comienza en el lector y va bajando hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía (proceso descendente). Estos modelos subrayan la importancia de la información que el sujeto aporta al hecho de la comprensión de un texto. El proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto, para esto se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria, que de los detalles gráficos del texto (Solé, 1992).

No obstante, las críticas a estos modelos también son numerosas. Como ejemplo, se ha demostrado mediante análisis de movimientos oculares durante la lectura que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra, lo cual indica que la información gráfica está siendo procesada mientras se lee, contradiciendo la tesis del procesamiento exclusivamente top-down (Riffo 2000).

Por las razones que han sido enunciadas, ambos modelos, ascendentes y descendentes, presentan evidentes dificultades para adaptarse a lo que ocurre en situaciones reales de comprensión lectora, por ello los modelos vigentes en la actualidad son los modelos interactivos, los cuales se explican a continuación.

#### **2.2.3.20.3 Modelos interactivos**

Estos modelos surgen con la intención de proponer explicaciones más comprensivas y menos reduccionistas del proceso de comprensión lectora. Interpretan la lectura como

el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Presentan una interacción entre los aspectos positivos de los dos modelos anteriores, procesamientos ascendentes como descendentes. Asumen los supuestos básicos de ambas posturas. La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que posee el lector. Frente a los análisis secuenciales y unidireccionales sustentados por los modelos ascendentes, los interactivos proponen análisis paralelos entre ambos niveles. (Chauveau, 2005, 2007; Snow, 2000; Tompkins, 2001; Pressley, 1999)

Dichos modelos interactivos no se centran exclusivamente en el texto ni en el lector, si no que la información que ofrece el texto a diferentes niveles interactúa a la vez con las expectativas del lector y sus conocimientos previos, siendo dicha interacción de ida y vuelta (Monereo, 2000; Solé, 2001). Por lo tanto, para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y tener un dominio autorregulado de las distintas estrategias que conducen a la comprensión. El lector es un procesador activo del texto, y la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto (Solé, 2001). Este modelo toma nociones de las llamadas teorías basadas en esquemas y guiones (Riffo, 2000).

En la actualidad los modelos interactivos de comprensión lectora siguen vigentes, pero son considerados como una estrategia que analiza y da soluciones al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura (Cassany, 2007). Aunque también hay que señalar algunas críticas propuestas a estos modelos por parte de algunos teóricos, los cuales consideran que la teoría es inespecífica y que sus postulados son demasiado generales para predecir los resultados del procesamiento (Riffo & Vélez, 2011).

A partir de las críticas de los modelos de procesamiento ascendente y descendente, surgen también otros modelos interaccionistas que pretenden superar las limitaciones de los modelos más tradicionales de naturaleza interaccionista. Entre ellos cabe destacar el Modelo de Kintsch y Rawson (2005). Se trata de una ampliación del modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), el cual está centrado en los procesos de comprensión. Para comprender, lo primero que hay que tener son esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y conocimientos previos que posee el sujeto, se escogen de

manera estratégica y son los que ayudan a situar al lector en el texto. El lector desempeña un papel activo tanto en la comprensión como en la interpretación del texto.

#### **2.2.3.20.4 Modelo de comprensión lectora de construcción-integración**

El estudio de la lectura desde perspectivas psicológicas se ha centrado en el análisis de los procesos que subyacen en el desarrollo de la competencia lectora, y que posibilitan que el alumnado alcance un óptimo rendimiento lector. Cuando las personas comprenden una historia, no solo construyen una representación mental de las palabras y de las oraciones que la componen, sino también de las situaciones a las que éstas denotan.

Dentro de esta línea de investigación, el referente teórico básico en la actualidad para la explicación de la comprensión lectora y modelo asumido en esta investigación, es el modelo teórico propuesto por Kintsch (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983). Se trata de un modelo de construcción-integración, también denominado modelo estratégico proposicional, que se fundamenta en una teoría de procesos psicológicos y que describe las etapas del procesamiento cuyo resultado es una serie de representaciones mentales a partir del texto leído. Este modelo parte de la idea de que cuando comprendemos llevamos a cabo dos fases: una primera fase de construcción, que se produce de abajo hacia arriba y en forma rápida y automática, donde activamos diferentes ideas tanto relevantes como irrelevantes. Y una segunda fase, de integración, donde desactivamos las ideas irrelevantes y mantenemos las más importantes, hasta producir una estructura coherente (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005). Cabe mencionar que la construcción es un proceso de recuperación, mientras la integración es uno de activación (McNamara & Magliano, 2009). La construcción de esta representación mental implica diferentes subprocesos que el lector ha de llevar a cabo en diferentes ciclos de procesamiento, tales como, la construcción de ideas elementales o proposiciones a partir de las ideas presentes en el texto, la integración textual con el conocimiento previo del lector y la generación de varios tipos de inferencias (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978).

En este modelo teórico se describen los diferentes procesos cognitivos implicados en la comprensión de un texto, que representan diferentes niveles en el procesamiento de la

información que debe desarrollar el alumnado en su proceso lector. De este modo, Kintsch describe tres niveles de representación de la información o niveles de comprensión de un texto: un nivel superficial, la base del texto y el modelo de situación ( Kintsch & Van Dijk, 2005).

El primer nivel, es el encargado de construir el texto de superficie en el que se representan las palabras y la sintaxis del texto. Se caracteriza por ser de tipo lingüístico. El lector va descifrando los símbolos gráficos del texto, los cuales se mantienen de manera literal en la memoria operativa y facilitan la extracción de proposiciones que forman el texto, lo que dará lugar a la formación de la microestructura del texto.

El segundo nivel, permite construir la base textual, que permite el análisis semántico del texto. El lector es capaz de reconocer las ideas de un texto, identificar aquéllas que son principales, y establecer cómo se organizan y estructuran a lo largo del texto, formando una red llamada macroestructura del texto.

Y finalmente, un tercer nivel más profundo de representación, la formación del modelo de situación, que supone una mayor complejidad y una comprensión profunda del texto, el logro de un verdadero aprendizaje a partir del texto. En este nivel de procesamiento el lector construye un modelo mental de la situación descrita en el texto, que es resultado de la integración de la representación textual de la información proporcionada en el texto base, con los conocimientos previos y las metas y objetivos propios del lector. Esta representación permite lograr una comprensión profunda del texto. La construcción del modelo de situación no depende solo del dominio verbal, sino que se extiende a imágenes, emociones, experiencias personales, entre otros recursos cognitivos y de memoria. Por ello, la lectura de un texto es distinta y personal para cada individuo. Las experiencias personales y el conocimiento previo sobre los conceptos y situaciones en la lectura son distintas en cada uno de nosotros. Por ejemplo, no es lo mismo leer un texto expositivo sobre jirafas si uno nunca ha visto una en vivo, a que si ha tenido el privilegio de ver una. Si este modelo de situación no se integra con nuestro conocimiento previo, se obtiene lo que Kintsch (2004) llama “conocimiento encapsulado”; es decir, es bastante posible que los lectores puedan construir textos base adecuados, pero fallen en ligarlos a otras

porciones relevantes de su conocimiento previo. Si esto es así, no se puede ‘aprender de los textos’. Lo anterior implica que “un lector cuyos procesos de comprensión resulten en un mero texto base serán capaces de recordar y reconocer este texto base por un tiempo, pero su pensamiento, su resolución de problemas y su comprensión futuros no se verán afectados en absoluto” (Kintsch, 2002).

De los tres niveles de representación descritos anteriormente, los de mayor impacto en la comprensión del discurso son el texto base y el modelo de situación (Kintsch & Rawson, 2005).

Para lograr la construcción del modelo textual y posteriormente del modelo situacional son necesarios diferentes niveles de procesamiento en la lectura que van de una menor a mayor complejidad, diferenciándose los siguientes.

En primer lugar, la lectura demanda la realización de un procesamiento a nivel lingüístico, a nivel de palabras y de las oraciones que conforman el texto en sí mismo. Este nivel supone el reconocimiento de las palabras, su análisis semántico y su integración dentro de una estructura sintáctica que establece su función dentro de la oración. Este nivel da lugar a la formación de ideas o proposiciones interrelacionadas entre sí a través de relaciones de coherencia, formando una red denominada microestructura (Kintsch & Rawson, 2005).

El segundo nivel de procesamiento es a nivel textual, puesto que las diferentes partes del texto están relacionadas semánticamente de maneras específicas, es necesario que el lector organice la microestructura en otras unidades de orden mayor, construyendo una estructura global del texto, denominada macroestructura. El lector construye esta macroestructura a partir del reconocimiento de las ideas principales del texto y su interrelación; lo cual sigue, la mayoría de las veces, un esquema retórico determinado por el género textual (Kintsch & Rawson, 2005).

Sin embargo, es necesario hacer referencia a un tercer nivel de procesamiento para llegar a una comprensión profunda del texto, que se logra con la construcción del modelo de situación. La formación de este modelo mental del contenido descrito en el texto requiere del lector la integración de las ideas recogidas en la formación del texto base con

sus conocimientos previos y sus propias metas y objetivos en relación a la comprensión del texto (Kintsch & Rawson, 2005).

A partir de este modelo teórico se produce un cambio en los estudios sobre comprensión lectora. Se asume que el logro de una comprensión profunda del texto por parte del alumnado, demanda en el lector la puesta en marcha de forma recursiva de una serie de procesos cognitivos de diferente nivel, lingüísticos, textuales, inferenciales, metacognitivos y motivacionales; que junto con la interacción e integración con el conocimiento previo del lector posibilitarán una comprensión profunda del texto (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005). Se pasa de un objetivo general, basado en identificar los aspectos que se implican en la comprensión lectora, a un objetivo más específico que defina los aspectos que determinan el modelo de situación.

## **2.3 Marco conceptual**

### ***2.3.1 Lingüística***

Según Saussure (1971), en su obra denominada “Curso de lingüística general” describe que:

La materia de la lingüística está constituida en primer lugar por todas las manifestaciones del lenguaje humano, ya se trate de pueblos salvajes o de naciones civilizadas, de épocas arcaicas, clásicas o de decadencia, teniendo en cuenta en cada periodo, no solamente el lenguaje correcto y el “bien hablar”, si no todas las formas de expresión. Y algo más aún: como el lenguaje no está las más veces al alcance de la observación, el lingüista deberá tener en cuenta los textos escritos ya que son los únicos medios que nos permiten conocer los idiomas pretéritos o distantes.

La tarea de la lingüística será:

- Hacer la descripción y la historia de todas las lenguas de que puede ocuparse, lo cual equivale a hacer la historia de las familias de lenguas y a reconstruir en lo posible las lenguas madres de cada familia.
- Buscar las fuerzas que intervengan de manera permanente y universal en todas las lenguas, y sacar leyes generales a que se puedan reducir todos los fenómenos particulares de la historia

- Deslindar y definirse ella misma.

La lingüista tiene conexiones muy estrechas con varias ciencias, unas que le dan datos, otras que se los toman. Los límites que la separan de ellas no siempre se ven con claridad. Por ejemplo, la lingüística tiene que diferenciarse cuidadosamente de la etnografía y de la prehistoria, donde el lenguaje no interviene más que título de documento; tiene que distinguirse también de la antropología, que no estudia al hombre más que desde el punto de vista de la especie, mientras que el lenguaje es un hecho social. Pero ¿tendremos entonces que incorporarla a la sociología? ¿Qué relación existen entre la lingüística y la psicología social? en el fondo todo es psicológico en la lengua, incluso sus manifestaciones materiales y mecánicas, como los cambios fonéticos; y puesto que la lingüística suministra a la psicología social tan preciosos datos ¿no formará parte de ella? Éstas son cuestiones que aquí no hacemos más que indicar para volver a tomarlas luego.

Las conexiones de la lingüística con la fisiología no son tan difíciles desenredar: la relación es unilateral, en el sentido de que el estudio de las lenguas pide aclaraciones a la fisiología de los sonidos, pero no se las proporciona a su vez. En todo caso, la confusión entre las dos disciplinas es imposible: lo esencial de la lengua – ya lo veremos – es extraño al carácter fónico del signo lingüístico. (pp.46-47)

Por otro lado, Guiraud (1960) señala que la lingüística general “estudia las leyes del lenguaje articulado comunes a todas las lenguas o estados de lengua en particular, se habla entonces de lingüística española, inglesa, etcétera” (p.107).

En resumen, Saussure (1971), señala que el objeto de estudio de la lingüística es dar a la ciencia de la lengua su verdadero lugar en el conjunto del estudio del lenguaje, hemos situado al mismo tiempo la lingüística entera. Todos los demás elementos del lenguaje, que son los que constituyen el habla, vienen por sí mismo a subordinarse a esta ciencia primera, y gracias a tal subordinación todas las partes de la lingüística encuentran su lugar natural.

El estudio del lenguaje comporta, pues, dos partes; la una esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; este estudio es

únicamente psíquico; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación, y es psicofísica. (p.63)

### **2.3.2 Lenguaje**

Cabe explicar el problema relativo a las condiciones objetivas que pudieron hacer sentir a los antecesores del hombre la necesidad de comunicarse entre sí de la manera siguiente: el hombre se sintió impedido a comunicarse con los demás, al trabajar colectivamente para satisfacer sus necesidades materiales. La única explicación científica y justa del origen del lenguaje, según Engels, estriba en considerar que el lenguaje surge en el proceso de trabajo conjunto y a la vez que el trabajo. El lenguaje nace y está dentro de las leyes naturales el que así fuera como instrumento necesario de relación de los hombres con la naturaleza a través de los vínculos que entre ellos surgían y se consolidaban en el proceso del trabajo, de la caza colectiva de grandes animales. (Gorski, 1966, p. 28)

El lenguaje es, por su origen, una función pre-racional. Se esfuerza humildemente por elevarse hasta el pensamiento que está latente en sus clasificaciones y en sus formas y que en algunas ocasiones puede distinguirse en ellas; pero no es, como suele afirmarse con tanta ingenuidad, el rótulo final que se coloca sobre el pensamiento ya elaborado. (Sapir, 1962, p. 22)

El lenguaje es el medio, el instrumento con el que los hombres se relacionan, intercambian ideas y logran entenderse unos a otros. Directamente ligada al pensamiento, la lengua registra y fija en palabras y en palabras combinadas en oraciones los resultados del trabajo del pensamiento, los progresos de la actividad cognoscitiva del hombre, y, de esta forma, hace posible el intercambio de ideas en la sociedad humana.

El intercambio de ideas constituye una necesidad permanente y vital, ya que sin él sería imposible organizar las acciones continuas de los hombres en la lucha contra las fuerzas de la naturaleza, en la lucha por la producción de los bienes materiales indispensable; sería imposible conseguir éxitos en la actividad productora de la sociedad y, por tanto, lo sería también la existencia misma de la producción social. De ahí que, sin una lengua comprensible para la sociedad y común a sus componentes, la sociedad tenga

que cesar de producir, se desintegre y deje de existir como tal. En este sentido, la lengua, la lengua, siendo medio de relación, es, al mismo tiempo, un instrumento de lucha y de desarrollo de la sociedad.

Es sabido que todas las palabras de una lengua constituyen, juntas, lo que se llama su vocabulario. Lo principal en el vocabulario de una lengua es su caudal de voces, del que forman parte, como núcleo suyo, todas las palabras raíces. El caudal de voces básicos es mucho menos amplio que el vocabulario de la lengua, pero vive mucho tiempo, durante siglo, y suministra a la lengua una base para la formación de nuevas palabras. El vocabulario refleja el estado de la lengua: cuanto más rico y variado es el vocabulario, más rica y desarrollada es la lengua. (Stalin, 1976, pp. 19-20)

Uno de los postulados de la lingüística saussuriana es que la lengua es un sistema de símbolos “arbitrarios” o “no motivados”; que no hay ningún nexo natural entre el hombre y la cosa nombrada, y que es en virtud de una relación netamente “arbitraria” como *cheval*, *horse* o *Pferd* designan el animal caballo. (Guiraud, 1976, p.20)

Así, pues, con el lenguaje desarrolló el pensamiento abstracto, cuya cantera fueron conceptos: “con los conceptos y gracias a ellos se llegó a la actividad teórica”-nos dice Spirkin-, porque a base de ellos se elaboran:

- Las oraciones o proposiciones lógicas, que son los núcleos o elementos del saber epistémico.
- Las categorías o conceptos nodales de cada ciencia y de la ciencia.
- Los postulados básicos de cualquier argumentación o desarrollo del pensamiento.
- Los axiomas ya validados por la experiencia y la inteligencia.
- Las hipótesis o explicaciones apriorísticas de los problemas.
- Las tesis o teoremas, que ya son hipótesis demostradas.
- Las leyes o explicaciones sustantivas y de gran validez científica.
- Las teorías o sistemas explicativos, en los que se enlazan todos los elementos anteriores en torno a cuerpos del saber, que sustentan las disciplinas y las ciencias. (Guevara, 2002, pp. 49-50)

Por lo tanto, el pensamiento y el lenguaje se hallan íntimamente unidos, pero de esto no se deduce que sean idénticos entre sí. Se diferencian en que el pensamiento refleja la realidad objetiva, mientras que la palabra es sólo un medio para expresar y fijar las ideas, un instrumento que permite comunicar nuestros pensamientos a otros hombres. Precisamente gracias al lenguaje podemos percibir los pensamientos de los demás. Pero si no hay pensamiento sin palabras, entonces las palabras sin pensamiento, sin lo que éste refleja, no son más que sonidos vacíos. El pensamiento y el lenguaje se relacionan íntimamente entre sí y se condicionan el uno al otro. (Konstantinov, 1965, p.183)

### **2.3.3 Lectura**

Según Zubizarreta (1983), la lectura en el nivel superior debe enmarcarse de impulsos y tipos que a continuación se detalla:

Dos grandes impulsos suelen llevarnos a leer: el afán de empresa imaginativa y el ímpetu de perfección. Unas veces leemos para ensayar imaginativamente la vida que no hemos alcanzados a vivir, enriqueciendo así nuestra limitada de experiencia. Otras veces leemos para edificarnos. Buscamos el perfeccionamiento de nuestra inteligencia, el afinamiento de nuestra sensibilidad para la belleza o la vigorización de nuestra conducta moral, según seamos impulsados por la sed de saber, atraídos por el deleite de la emoción estética o llamados a la realización de ciertos valores como la solidaridad, la justicia, la equidad. Entonces, no sólo se contempla y se convierte imaginativamente, sino que procuramos hacer realidad aquello que leemos.

De la misma manera, una lectura de perfección, aquella que se realiza por cultural al margen de nuestra limitadísima dedicación específica de estudiantes o profesionales, puede constituir en algún modo, un ensayo imaginativo, una diversión en el sentido etimológico, al permitirnos mirar con otra óptica distinta de aquella que estamos acostumbrados a utilizar en nuestra especialidad particular.

Desde el punto de vista de la aspiración intelectual, vale considerar los siguientes tipos de lectura:

Lectura cultural, en la que cabe diversos contenidos de ciencia, de filosofía, de arte, de espiritualidad, participa en algo del intento de ensayo imaginativo, pero propiamente

es una lectura de perfección. Sin ser directamente necesaria para el que hacer especializado, sirve a la aspiración de poseer una concepción rica y amplia del mundo y del hombre. Aunque dedicados a una tarea científica específica y empeñados en agotar una bibliografía especializada, también es indispensable que ganemos un horizonte más amplio con el cultivo de una lectura cultural. Será muy lamentable reducir nuestra atención y ganar en profundidad, a costa de perder las grandes relaciones de la cultura. Este contacto con la cultura general libera un tanto de la actitud provinciana y estrecha de la especialización de cada ciencia y procura, en definitiva, un lenguaje común, con el que conseguimos ser más inteligentes en nuestra propia materia particular. No cabe duda de que es indispensable alimentar, a la vez que nuestro afán de ensayo imaginativo para enriquecer nuestra experiencia, nuestro ímpetu de perfección para enriquecer nuestra mentalidad y nuestro aprendizaje intelectual.

La lectura especializada, en cambio, es aquella que se limita al más o menos reducido campo de especialidad científica y las que nos provee, nos informa de una temática singular y de una metodología especial para nuestra formación técnica. (pp.33-34)

Asimismo, Izquierdo (2003), señala que la lectura es pilar básico del estudio, ya que toda la actividad escolar sustenta en ella. Así, es el elemento fundamental en la formación intelectual. El hábito de la lectura resulta esencial para la asimilación de contenidos y para la expresión exacta de nuestros conocimientos.

La ciencia llega a nosotros principalmente a través de la letra impresa. Una parte considerable del rendimiento escolar depende de la capacidad lectora, porque ésta constituye una aptitud indispensable para aprender, así como el ejercicio fortalece al cuerpo.

La lectura es un instrumento básico en el desarrollo personal y en la adquisición de conocimientos.

El aprendizaje de la lectura es complejo y plantea ciertas exigencias a saber: un determinado nivel mental y buena capacidad para la organización perceptivo-espacial y

perceptivo-temporal. Leer es una actividad intelectual que desarrolla las aptitudes, potencia la facultad de síntesis y enseña a aplicar las adquisiciones culturales.

En resumen, la lectura es uno de los mayores incentivos que encuentra el pensamiento humano para su enriquecimiento, así como para la recreación imaginativa y fantástica. Es una actividad comprensiva y reflexiva acerca de lo escrito, más que una mera traducción a formas articuladas de ciertos signos gráficos representativos de la palabra y de la frase. Leer bien equivale a pensar bien. Enseñar a leer es enseñar a pensar. (p.13)

### ***2.3.4 Comprensión***

La definición de comprensión que aquí ofrecemos se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. La organización de ideas en un trozo escrito se conoce como estructura del texto.

Hay dos tipos fundamentales de texto: narrativo y expositivo. Los textos narrativos cuentan una historia y son los materiales de tipo literario. Los textos expositivos brindan información y refieren hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales. Para los maestros está claro, desde hace muchos años, que sus estudiantes acceden al material científico de manera distinta a como abordan lo literario. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

Hay evidencias probatorias de que el enseñarles a los estudiantes determinadas estrategias para que se centren en la estructura del texto refuerza su comprensión del mismo (Taylor y Beach, 1984; Beach y Appleman, 1984). Así un elemento crucial de la comprensión consiste en enseñar al lector cómo leer distintos tipos de textos. Esto significa que es necesario mostrar a los lectores cómo comprender los materiales narrativos, o historias de ficción, y los materiales expositivos, o informativos. (Cooper, 1990, pp. 21-22)

En este sentido, la comprensión del pensamiento expresado por el autor en el escrito, es un objetivo primario de la lectura, fundamento de cualquier otra labor posterior.

De lo que se trata en la comprensión es de captar el pensamiento del autor y no otra cosa; es decir, de comprenderlo tal como se expresa en el escrito, sin adulteraciones ni mistificaciones. Por ello, aquí se exige también la objetividad: que procuremos despojarnos en la lectura de los prejuicios, favorables o adversos, que podamos tener tanto respecto al autor, como sobre sus ideas y los temas que trate. (Sierra, 1986, p. 308)

### ***2.3.5 Comprensión lectora***

Uno de los elementos teóricos que han contribuido a perfilar esta novedosa forma de entender la comprensión lectora es la noción de “esquema” y la teoría de esquemas. Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual (Rumellan, 1980). La teoría de los esquemas explica cómo se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna (o ha tenido sólo una experiencia limitada) en un tema determinado, no dispone de esquemas (o sólo dispondrá de esquemas insuficientes) para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influye de manera determinante en su comprensión (Adams y Bertram, 1980; Durkin, 1981b; Pearson et al., 1979). Esta información previa del lector parece incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información revelada de manera explícita posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas.

El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo cuánto más se aproximan los esquemas del lector a los que propone el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto.

En síntesis, los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia a medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas. Si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formarse un nuevo esquema acerca de ese tema si se le brinda información suficiente para ello. A medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la información novedosa con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían constantemente. (Cooper, 1990, pp. 19-21)

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

Entonces Cassany (2001) definió la comprensión lectora: “como la capacidad para extraer sentido de un texto escrito.” (p. 23) De acuerdo a lo citado, el lector debe encontrarle un sentido al texto que lee. Ahora, ubicándonos en nuestro entorno educativo, para evitar que los alumnos dejen de entusiasmarse por la lectura, el texto que brindan los docentes, debe “evitar ser demasiado abstracto, muy extenso, con un vocabulario desconocido o con estructuras gramaticales demasiado complejas” (Valles, 2005, p.15). Se considera que deben ser lecturas agradables y con imágenes que ilustren los escenarios.

En resumen, la comprensión lectora es el proceso a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto. Esto implica contar con una cierta habilidad de decodificación y luego proceder a la interacción con el texto para conformar la comprensión. (Alarcón, 2011 pp.177-178)

### **2.3.6 Método**

Etimológicamente, método quiere decir “camino para llegar a un fin”. Representa la manera de conducir el pensamiento o las acciones para alcanzar un fin. (Giuseppe, 1973, p.237)

Para una comprensión de la evolución histórica del método, es muy importante tener en consideración por lo expuesto por Spencer y Giudice (1964), quienes nos describe de la siguiente forma:

En la primera etapa de la evolución humana, el método aparece como una actividad espontánea, es decir, asociado a una serie de actos vinculados con el instinto, que se realizan para satisfacer las necesidades inferiores de los primitivos.

Aristóteles marca un progreso en la historia de la didáctica, porque inicia la aplicación del método lógico a la doctrina del aprendizaje. Con el surge la metodología y se genera un afán metodológico, fundamentado en la razón. La educación se presenta como un problema que se debe estudiar en el sujeto de la educación; por eso los sofistas adecuan sus enseñanzas a la naturaleza del individuo e inauguran así una verdadera metodología pedagógica.

Después, del avance didáctico se detiene y el método se fosiliza. La instrucción escolar emplea sistemas formales y dogmáticas, hasta que el ser humano introduce los principios de la pedagogía liberal. En el campo metodológico, Bacon en el *Novum Organum*, y Descartes en el *Discurso del Método*, desarrollan el concepto de método científico. Comenio y Ratke aplican algunas de sus conclusiones a la educación y construyen la teoría didáctica.

Más adelante, esta se enriquece con el descubrimiento pestalozziano de la intuición pedagógica y con el concepto de actividad de Froebel, y recibe mayores recursos técnicos con Herbart. Todo ello determina un movimiento que se acrecienta en el presente siglo y adquiere el carácter de una verdadera revolución didáctica. (p.14-15)

La conceptualización del método es ilustrada de manera objetiva por Gonzales (1963) con ideales de autores es así:

Para Mercante el método es el arte de hacer comprender, fijar y mantener la atención espontánea, diferente del arte de comprender.

Según Schmieder el método es una reunión organizada de medidas didácticas que se fundan sobre conocimientos pedagógicos claros, seguros y completos, y sobre leyes

lógicas, y que, realizadas con habilidad personal de artista, alcanza sin rodeo el fin didáctico previamente fijado.

Willmann sustenta un criterio más simplista y amplio del método cuando expresa que el mismo es un principio o dirección del cual se apropia el maestro, y la elabora, para organizar su trabajo de acuerdo con aquél.

Por otro lado, Aguayo define el método como la manera de realizar los fines de la educación con la mayor eficacia y economía posibles.

Asimismo, Dewey señala que el método significa la combinación del material que lo hace más eficaz para el uso. El método no es nada exterior al material con el mínimo de gasto de tiempo y energía. Podemos distinguir un modo de actuar y discutirlo por sí mismo; pero, el modo existe solamente como un modo de tratar el material. No es el método algo opuesto al material; es sencillamente la dirección eficaz del material hacia los resultados. El método es antitético a la acción casual y mal considerada o sea mal adoptada. (p.36-38)

Entonces el método de enseñanza es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del estudiante hacia determinados objetivos. El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje, principalmente en lo que atañe a la presentación de la materia y a la elaboración de la misma. Se da el nombre de método didáctico al conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tiende a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje. (Giuseppe, 1973, p.237)

### **2.3.7 Técnica**

Según Rosental (1967) define a la técnica como el “conjunto de mecanismos y de máquinas, así también de sistema y medios de dirigir recolectar, conservar reelaborar y transmitir energía y datos. Todo ello creado con vistas a la producción, a la investigación, etc).

Por otro lado, Pratt (1966) la técnica social es “El conjunto de principios, métodos y medios para el estudio y mejoramiento prácticos de la sociedad” (p. 291).

Gortari (1979), señala que una técnica es un procedimiento, o conjunto de procedimientos regulado y provisto de una determinada eficacia. También se denomina técnica al conjunto de reglas aptas para dirigir eficazmente una actividad cualquiera y la destreza necesaria para realizarla. Más todavía, igualmente se llama técnica al conjunto de procedimientos y operaciones por medio de los cuales se resuelve una dificultad o se cumple una función concreta. (p. 18)

La técnica de enseñanza es el recurso didáctico al cual se acude para concretar un momento de la lección o parte del método en la realización del aprendizaje. La técnica representa la manera de hacer efectivo un propósito bien definido de la enseñanza. (Giuseppe, 1973, p.237)

La técnica juega un papel muy importante en el proceso de la investigación científica, sus rasgos esenciales consisten en que:

- Propone una serie de normas para ordenar las etapas de la investigación científica.
- Aporta instrumentos y medios para la recolección, concentración y conservación de datos.
- Elabora sistema de clasificación
- Se encarga de cuantificar, medir y correlacionar los datos, aplicando los métodos y sistema de las ciencias técnicas.
- Proporciona a la ciencia el instrumental experimental
- Guarda estrecha relación con el método y la teoría (Tecla y Garza, 1974, p. 30).

## **2.4 Marco filosófico**

Kursanov (1975) considera que “el problema de la unidad del mundo tiene gran importancia filosófica para comprender la esencia de los fenómenos que nos rodean” (p. 85).

Por otro lado, Rosental (1973) reconoce que el “universo es toda la naturaleza que nos rodea, infinita en el espacio y en el tiempo, y que incluye en sí una multiplicidad innúmera de formas de la materia cualitativamente distinta” (p. 474).

Por su parte Kursanov (1975) menciona que “en el universo no hay más que materia en movimiento, y la materia en movimiento no puede moverse de otro modo que en el espacio y en el tiempo” (p. 55).

Asimismo, Engels (1961) dice que la naturaleza es “una unidad infinita, una concatenación general de desarrollo, el proceso histórico de desarrollo de la materia” (p. XIV). “la materia y movimiento forman una unidad inseparable (el movimiento no es sino una modalidad o modo de existir y manifestarse de la materia”.

De la misma forma Kursanov (1975) manifiesta relacionado a “las leyes universales del movimiento y desarrollo de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensamiento” (p. 124).

Spirkin (1965) señala que la “concatenación universal de los objetos y fenómenos del mundo, el movimiento y desarrollo de éste como resultado de contradicciones internas que actúan dentro de él” (p. 9).

Entonces la esencia del universo es la unidad material. Por tanto, todas sus formas, clases, manifestaciones, propiedades y relaciones tienen que evidenciar esa unidad infinita de la naturaleza.

El conocimiento es el reflejo de los objetos y fenómenos del mundo material objetivo en la conciencia y que se produce gracias a la práctica social del hombre.

El hombre es un objeto y fenómeno del mundo material objetivo en movimiento. Su propiedad específica es su psique, su conciencia y su conocimiento, que constituyen una unidad material inseparable. Debido a ello, el hombre, desde su nacimiento hasta su muerte, material y especialmente como una unidad indisoluble, percibe cada objeto y fenómeno de la realidad como una totalidad unitaria y expresa de la misma manera su pensamiento y a través del lenguaje articulado con contenido y sentido propio inteligible.

En consonancia con la esencia y propiedades de la naturaleza tenemos que formar al hombre empezando por impartir la enseñanza de comprensión lectora con método y técnica adecuada que posibilite percibir y actuar integral y correctamente ante los objetos y fenómenos del mundo que rodea.

## 2.5 Definición de términos

1. **Análisis;** es la descomposición de un todo en sus partes y ésta en sus elementos constitutivos. (Basto et al., 2012, p. 74)
2. **Aplicación;** es una etapa de la asimilación del estudiante donde realiza tareas, cuadros estadísticos, resuelve problemas prácticos, aplica sus experiencias a otros trabajos de investigación. (Basto et al., 2012, p. 106)
3. **Bilingüe;** persona que habla dos lenguas. (DRAE, 2006, p.200)
4. **Ciencia;** es el conjunto sistemático de conocimientos sobre la realidad observable, obtenidos mediante el método de investigación científico. (Sierra, 1986, p. 24)
5. **Comprensión;** es de captar el pensamiento del autor y no otra cosa; es decir, de comprenderlo tal como se expresa en el escrito, sin adulteraciones ni mistificaciones. Por ello, aquí se exige también la objetividad: que procuremos despojarnos en la lectura de los prejuicios, favorables o adversos, que podamos tener tanto respecto al autor, como sobre sus ideas y los temas que trate. (Sierra, 1986, p. 308)
6. **Comprensión lectora;** es el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a través de la interacción y participación con el lenguaje escrito. (Snow, 2002, p. 11)
7. **Conocimiento;** es el reflejo activo y orientado de la realidad objetiva y de sus leyes en el cerebro humano. (Rodríguez, 1983, p.12)
8. **Determinar;** fijar los términos de algo. (DRAE, 2006, p.508)
9. **Educación;** es la acción espontánea o sistemática que ejerce sobre el hombre para que adquiera una concepción del mundo y actúe, desempeñe una función acorde con esa concepción, como integrante de una formación económico-social determinada. (Villavicencio, 1978, 25)
10. **Escuela;** es el órgano de la educación regular, sistemática, intencional, frente a la accidental u ocasional de otras instituciones sociales (Luzuriaga, 1962, p. 135).
11. **Estudiante;** constituye un elemento esencial de la enseñanza universitaria, como sujeto activo, con formación intelectual, física, social y estética. (Luzuriaga, 1962, p. 144)

12. **Facultad**; cada una de las divisiones académicas de una universidad, en la que se agrupan los estudios de una carrera determinada. (DRAE, 2006, p.658)
13. **Influencia**; término amplio que se aplica a toda forma de dominio o control (subhumano, sub social y suprasocial); pero cuyo uso se reserva por lo común para la que tiene lugar de un modo directo y no regulado entre persona o entre persona y grupo. (Pratt, 1966, p. 154)
14. **Interculturalidad**; es la relación entre gente que comparte culturas diferentes. (Ansion, 1992, p.3)
15. **Lectura**; es la acción de comprender y asimilar el contenido de un escrito. (Tamayo, 1988, p. 69)
16. **Mejorar**; enmendar o hacer más tolerables. (Pratt, 1966, p. 185)
17. **Percepción**; es el reconocimiento mediante el sentido de la vista de las letras o signos del escrito leído. (Sierra, 1986, p. 307)
18. **PAS**; es la sigla que significa percepción, análisis y síntesis (Cárdenas, 1995, 74).
19. **Primaria**; primero en orden o grado. (DRAE, 2006, p.1199)
20. **Profesión**; actividad permanente que sirve que sirve de medio de vida y que determina el ingreso en un grupo profesional determinado. (Pratt, 1966, p. 235)
21. **Significativo**; que da a entender o conocer con precisión algo (DRAE, 2006, p. 1363).
22. **Síntesis**; proceso lógico que consiste en reunir las partes en un todo, o volver a componer aquello que había sido descompuesto por el análisis. (Basto et al., 2012, p. 74)
23. **Técnica**; son los procedimientos de actuación concretos que deben seguirse para recorrer las diferentes fases del método científico. (Ander-egg, 1983, p. 42)
24. **Técnica PAS**; Es un medio que permite realizar la reelaboración, separación e integración de los elementos del texto, con el propósito de descubrir y fijar los rasgos esenciales inherentes que lo conforman.
25. **Universidad**; es una comunidad integrada por profesores, estudiantes y graduados. Se dedica a la investigación, la educación y la difusión de saber, la cultura, la

extensión y proyección social. Es una educativa de enseñanza superior, con autonomía académica, económica, normativa y administrativa (Páucar, 2018, p. 58).

## **2.6 Formulación de hipótesis**

### ***2.6.1 Hipótesis general***

Por su parte la hipótesis general es el siguiente:

Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora.

### ***2.6.2 Hipótesis específicas***

Las hipótesis específicas que se propuso son los siguientes:

- a. Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica la PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora literal.
- b. Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.
- c. Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo.

## **2.7 Identificación de variables**

### ***2.7.1 Variable independiente***

- Técnica PAS.

### ***2.7.2 Variable dependiente***

- Comprensión lectora.

## 2.8 Definición operativa de variables e indicadores

Las variables de estudio son:

### 2.8.1 Operacionalización de la variable independiente

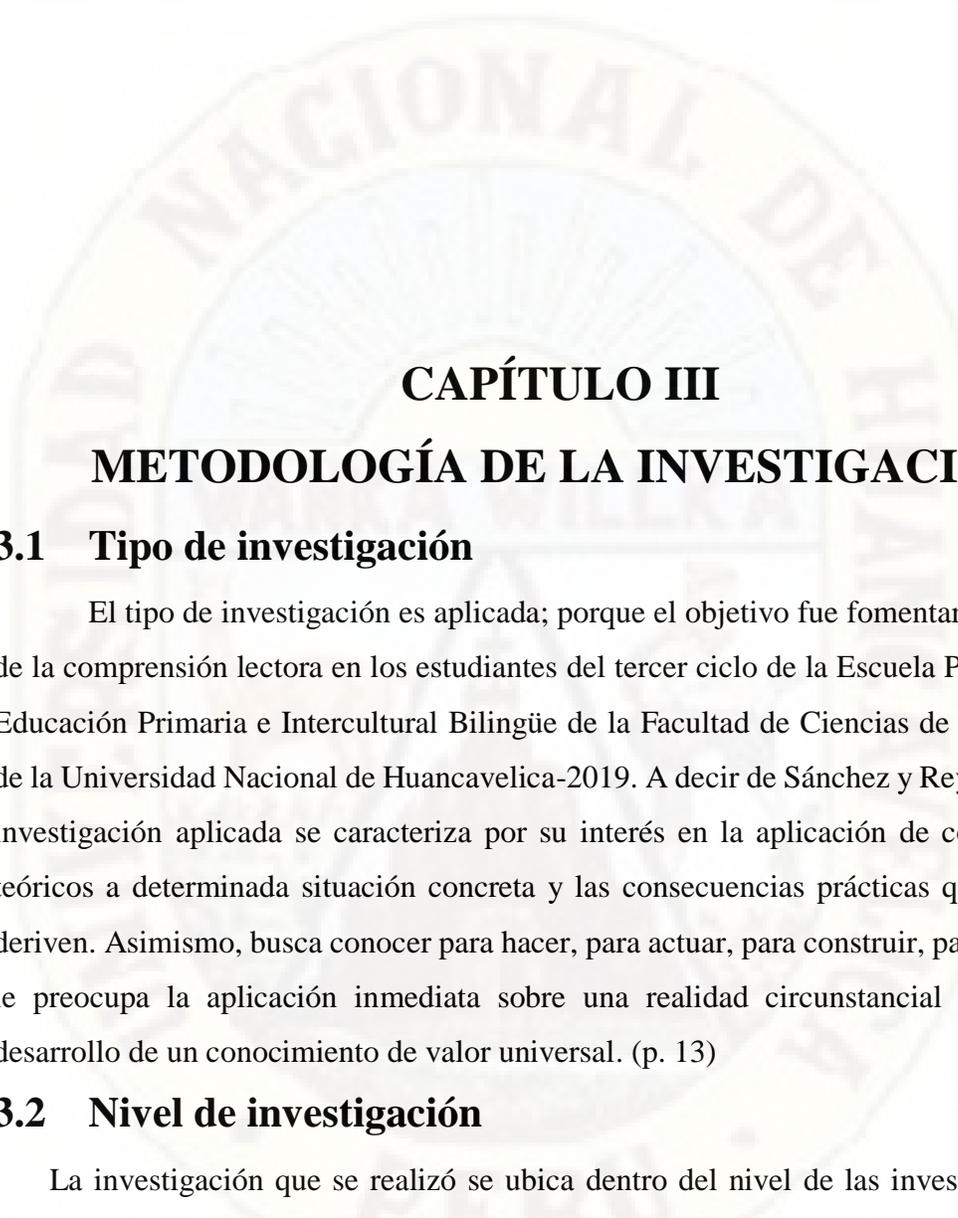
Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Puntaje	Escala de medición	
<b>Técnica PAS</b>	Son mecanismos ordenados para comprender un hecho o fenómeno de estudio (Tecla y Garza, 1974, p. 29).	Es un medio que permite realizar la reelaboración, separación e integración de los elementos del texto, con el propósito de descubrir y fijar los rasgos esenciales inherentes que lo conforman.	<b>Percepción</b> Es el reflejo del conjunto de cualidades y partes de los objetos y fenómenos de la realidad que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos.	Se presenta el texto completo.	Ítem 1, 2 y 3	Insuficiente: 0 Básico:1 Competente: 2	Tricotómica.	
				Visiona en forma global el contenido del texto.	Ítem 4, 5	Insuficiente: 0 Básico:1 Competente: 2	Tricotómica.	
				Lee en forma global del principio al final el contenido del texto.	Ítem 6, 7	Insuficiente: 0 Básico:1 Competente: 2	Tricotómica.	
				<b>Análisis</b> Es la separación mental o material del objeto de investigación en sus partes integrantes con el propósito de descubrir los elementos esenciales que lo conforman.	Lee en forma analítica rigurosa el contenido del texto.	Ítem 8, 9 y 10	Insuficiente: 0 Básico:1 Competente: 2	Tricotómica.
				Identifica la estructura del texto.	Ítem 11, 12	Insuficiente: 0 Básico:1 Competente: 2	Tricotómica.	
				Reconoce las ideas principales y secundarias del contenido de la lectura.	Ítem 13, 14	Insuficiente: 0 Básico:1 Competente: 2	Tricotómica.	
				<b>Síntesis</b> Consiste en la integración material o mental de los elementos o nexos esenciales de los objetos, con el objetivo de fijar las cualidades y rasgos principales inherentes al objeto.	Realiza lectura crítica del contenido de textos.	Ítem 15, 16	Insuficiente: 0 Básico:1 Competente: 2	Tricotómica.
				Reconstruye con madurez mental los elementos constitutivos del texto.	Ítem 17, 18	Insuficiente: 0 Básico:1 Competente: 2	Tricotómica.	
				Genera conocimientos más elevados del contenido del texto.	Ítem 19, 20	Insuficiente: 0 Básico:1 Competente: 2	Tricotómica.	

## 2.8.2 Operacionalización de la variable dependiente

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Puntaje	Escala de medición
Niveles de comprensión lectora	Es un proceso complejo, dinámico e interactuante, de intelección de materia impreso que consiste en la percepción, comprensión, aplicación y contrastación del conocimiento con la realidad Cooper (1990)	La comprensión lectora integra tres tipos de procesamiento de la información con diferentes grados de abstracción y complejidad: nivel literal, inferencial y reflexivo.	<b>Literar</b>  Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de textos de estructura compleja.	Ítem 1, 2 y 3	Incorrecto: 0 Correcto: 1	Ordinal.
				Integra información explícita cuando se encuentra en las distintas partes del texto.	Ítem 4, 5	Incorrecto: 0 Correcto: 1	Ordinal.
				Explica el tema, los sub temas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.	Ítem 6, 7	Incorrecto: 0 Correcto: 1	Ordinal.
			<b>Inferencial</b>  Infiere e interpreta información del texto.	Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia) a partir de información de detalle.	Ítem 8, 9 y 10	Incorrecto: 0 Correcto: 1	Ordinal.
				Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares.	Ítem 11, 12	Incorrecto: 0 Correcto: 1	Ordinal.
				Determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.	Ítem 13, 14	Incorrecto: 0 Correcto: 1	Ordinal.
			<b>Reflexiva</b>  Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto de texto.	Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.	Ítem 15, 16	Incorrecto: 0 Correcto: 1	Ordinal.
				Emite juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información.	Ítem 17, 18	Incorrecto: 0 Correcto: 1	Ordinal.

				Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos.	ítem 19, 20	Incorrecto: 0 Correcto:1	Ordinal.
--	--	--	--	--	----------------	-----------------------------	----------





## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1 Tipo de investigación**

El tipo de investigación es aplicada; porque el objetivo fue fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019. A decir de Sánchez y Reyes (1998), la investigación aplicada se caracteriza por su interés en la aplicación de conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que de ella se deriven. Asimismo, busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar; le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad circunstancial antes que el desarrollo de un conocimiento de valor universal. (p. 13)

#### **3.2 Nivel de investigación**

La investigación que se realizó se ubica dentro del nivel de las investigaciones de comprobación de hipótesis causal, debido a que, se tuvo que verificar los efectos que produjeron la técnica PAS en cuanto a la mejora de la comprensión lectora, cuyo resultado fue muy provechoso para elevar el nivel académico de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019. A decir Sánchez y Reyes (1998), los estudios de comprobación de hipótesis causales son los

estudios orientados a buscar un nivel de explicación científica que a su vez permite la predicción. Además, hay que tener en cuenta presente que la identificación de los factores explicativos de un fenómeno nos puede conducir a la formación de principios y leyes básicas. (pp. 17-18)

### **3.3 Métodos de investigación**

#### **3.3.1 Métodos generales**

Utilizados por todas y casi todas las ciencias. Entre los métodos generales tenemos:

##### **3.3.1.1 Método científico**

El método general que reguló todo el proceso de la investigación, fue el método científico, entendiéndose como; “la cadena ordenada de pasos (o acciones) basadas en un aparato conceptual determinado y en reglas que permiten avanzar en el proceso del conocimiento, desde lo conocido a lo desconocido” (Kuprian, 1978, p. 8). Conociendo que el objetivo fue; fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer ciclo de la escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019. En este sentido, las etapas que se siguieron de comienzo al final fueron: a) Formulación del problema de investigación y su perspectiva fundamentación y objetivos, b) Planteamiento de las hipótesis plausibles, c) Puesta a prueba o comprobación de la hipótesis y d) Identificación de las conclusiones y deducciones que se derivan. (Sánchez, 2006, p. 27)

##### **3.3.1.2 Método dialéctico**

Según, Lora Cam (2004), el método dialéctico “significa en líneas generales: cambio, movimiento, evolución, desarrollo, transformación, progreso, etc.; en oposición al método metafísico que expresa todo lo contrario: reposo, quietud, inmovilidad, falta de transformación, carencia de cambio, ausencia de desarrollo” (p. 75). Contribuye su utilidad en la ejecución de la investigación en elaborar una concepción científica del mundo que es necesaria para la acción transformadora, revolucionaria. Toda vez que se caracteriza: como la síntesis, tanto histórica como sistemática, del método deductivo la tesis, del método inductivo la antítesis y de la contradicción entre ambos. Por lo tanto, en

la dialéctica materialista se encuentran comprendidas la inducción y la deducción, como fases parciales, necesarias, pero no suficientes, del proceso del conocimiento científico. Como consecuencia de lo anterior, la dialéctica materialista supera a la deducción y a la inducción, se distingue claramente de ellas en sus cualidades fundamentales y representa al proceso del conocimiento científico en su integridad y en su concreción. (Gortari, 1970, p. 57) y la modalidad de uso del método dialéctico fue; la sistematización del contenido de la tesis.

### **3.3.1.3 Método experimental**

Según Sánchez y Reyes (2006), el método experimental consiste en organizar deliberadamente condiciones, de acuerdo a un plan previo, con el fin de investigar las posibles relaciones causa-efecto exponiendo a uno o más grupos experimentales a la acción de una variable experimental y contrastando sus resultados con grupos de control o de comparación. (p. 36). Demostró su utilidad en la investigación al establecer una actividad dirigida a provocar el fenómeno estudiado sin esperar a que la causalidad permita observarlo, el experimento conduce a variar, manipular o alterar conscientemente las condiciones que provocan tal o cual fenómeno, a fin de poner al descubierto las propiedades o relaciones que se desean investigar y que las condiciones creadas deben ser las necesarias y suficientes para que se manifieste el fenómeno objeto de estudio, sin interferencias de ningún tipo o influencias fuera de control a que se somete la situación experimental. En este sentido el experimento en la investigación transitó por las siguientes etapas: a) Formulación del problema para cuya solución se plantea el experimento, b) Contrastar la existencia y las características del objeto estudiado en su estado inicial, ya que para determinar si se han producido variaciones en el objeto del experimento al someterlo a la acción experimental, es necesario conocer su estado inicial, c) Variar el objeto, o las condiciones que enmarcan el objeto para provocar la aparición del fenómeno que se desea obtener, d) Controlar las condiciones en que se desarrolla el experimento, para garantizar que no se produzcan elementos indeseables en la situación de estudio, e) Analizar y valorar los cambios producidos en el objeto estudiado, después de concluida la acción experimental, a fin de comparar éstos con su estado inicial, f) Contrastar el estado

inicial y final del objeto estudiado determinando los cambios que se han producido y g) Descubrir la diferencias que se han producido entre los estados inicial y final del objeto; establecer sus interconexiones con las variaciones introducidas en la situación experimental. (Rodríguez et al., 1984), y la modalidad de uso del método experimental fue la acción experimental.

### **3.3.2 Métodos lógicos**

Según Rodríguez y otros (1984, pp. 34-36) en su obra “Introducción a la metodología de las investigaciones sociales” son:

#### **3.3.2.1 Método analítico**

Es el proceso de separación material o mental del objeto de investigación en sus partes integrantes con el propósito de descubrir los elementos esenciales que lo conforman, cuyos procedimientos son: la División y la Clasificación.

#### **3.3.2.2 Método sintético**

Es el proceso que consiste en la integración material o mental de los elementos o nexos esenciales de los objetos, con el objetivo de fijar las cualidades y rasgos principales inherentes al objeto, cuyos procedimientos son: Conclusión, Resumen, Definición y Recapitulación.

#### **3.3.2.3 Método inductivo**

Es el método que se caracteriza por partir de hechos singulares, individuales, para luego poder formular principios generales, cuyos procedimientos son: Observación, Experimentación, Comparación, Abstracción y Generalización.

#### **3.3.2.4 Método deductivo**

Consiste en partir de principios generales para inferir hechos particulares, cuyos procedimientos son: Enunciado a la ley o principio, Fijación y Aplicación.

## **3.4 Diseño de investigación**

Una vez que se precisó el planteamiento del problema, se definió el enlace inicial de la investigación y se formularon las hipótesis, el investigador debe visualizar la manera práctica y concreta contestar las preguntas de investigación, además debe cumplir con los objetivos fijados. Esto implica seleccionar o desarrollar uno o más diseños de

investigación y aplicarlos al contexto particular de su estudio (Hernández et al., 2014). Por otra parte, el diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema (Wentz, 2014; McLaren, 2014; Creswell, 2013; Hernández et al., 2013 y Kalaian, 2008). Según menciona Hernández et al. (2014), para la contrastación de la hipótesis de la investigación se utilizó el diseño de preprueba-posprueba con un solo grupo, por la naturaleza de las variables motivo de investigación; cuyo diagrama es el siguiente:

G            O<sub>1</sub>    x    O<sub>2</sub>

Donde:

O<sub>1</sub> = Preprueba: de comprensión lectora.

X = Técnica PAS.

O<sub>2</sub> = Posprueba: de comprensión lectora.

G = (Grupo) Estudiantes del tercer ciclo de la EPEPIB. – 2019.

### **3.5 Población, muestra y muestreo**

#### **3.5.1 Población**

Es “el conjunto de todos los elementos que concuerdan con una serie de especificaciones, es decir, todos los objetos, fenómenos o situaciones que pueden ser agrupados sobre la base de una o más características comunales” (Rodríguez y otros, 1984, p. 108).

Por ello la población comprometida con la investigación científica, estuvo conformada por 143 estudiantes que, cursan los diferentes ciclos de formación profesional en la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica - 2019; entre varones y mujeres, cuya edad promedio oscila entre los 16 a 20 años de edad, el idioma oficial a través del cual se comunican es el castellano y el quechua, procedentes de la región centro del Perú y perteneciente al estrato social medio; se detalla en el siguiente cuadro:

Ciclos	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
I	19	19	38
III	23	20	40
V	15	12	27
VII	11	11	22
IX	7	6	13
TOTAL	75	68	<b>143</b>

### 3.5.2 Muestra

Es “el conjunto de elementos que se toma de una población para, después de su estudio, llegar a conclusiones válidas sobre toda la población” (Rodríguez et al., 1984).

Es así que la muestra de estudio, estuvo conformada por 40 estudiantes del tercer ciclo de formación profesional de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, periodo académico 2019; entre varones y mujeres, cuya edad promedio, fluctúa entre los 15 a 17 años de edad, el idioma oficial de comunicación es el castellano y el quechua, procedente de la región centro del Perú y perteneciente al estrato social medio; se detalla en el siguiente cuadro:

Ciclo	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
III	21	19	<b>40</b>

### 3.5.3 Muestreo

Según Tamayo (2009) el muestreo “es el instrumento de gran validez, en la investigación, con el cual el investigador selecciona las unidades representativas a partir de las cuales obtendrá los datos que le permitirán extraer inferencias acerca de la población sobre la cual se investiga” (p. 181).

El tipo de muestreo que se seleccionó, en razón a la naturaleza del tema de investigación fue el muestreo no probabilístico, puesto que como manifiestan Hugo Sánchez Carlessi y Carlos Reyes Meza: Es aquel en el cual no se conoce la probabilidad o posibilidad de cada uno de los elementos de una población de poder ser seleccionado en una muestra. Es un tipo de muestreo que es usado muy frecuentemente por la facilidad

con que puede obtenerse una muestra, aun cuando se desconozcan las bases para su ejecución. (Sánchez, 1985, p. 100)

## **3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### ***3.6.1 Técnicas de recolección de datos***

Dentro de la actividad científica y tecnológica, una técnica es el conjunto de operaciones bien definidas y transmisibles, destinadas a producir resultados previstos y bien determinados. Específicamente, una técnica viene a ser el procedimiento, o conjunto de procedimientos, exigidos para el empleo de un instrumento, para el uso de un material o para el manejo de una determinada situación en un proceso. (Gortari, 1979, p. 18)

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos de acuerdo a la naturaleza de las variables de estudio fueron:

#### **3.6.1.1 El fichaje**

La técnica del fichaje nos permitió registrar aspectos trascendentales del material bibliográfico leído con detenimiento, además; nos sirvió como fuente de sistematización de nuestras experiencias obtenidas durante el proceso de la investigación, finalmente; nos facilitó almacenar en forma sistemática los resultados de una serie de evidencias personales y grupales obtenidas en las etapas teórica y prácticas del proceso de indagación científica; las cuales respondieron la consolidación de las bases teóricas del trabajo de investigación.

#### **3.6.1.2 La observación**

La técnica de observación se utilizó para recopilar datos e informaciones de forma consciente y dirigida sobre el objeto y fenómeno de la realidad educativa en la dimensión de la comprensión lectora.

#### **3.6.1.3 La encuesta**

La técnica de encuesta se utilizó para el acopio de testimonios orales y escritos, de personas vivas, con el propósito de averiguar el estado de opinión y cuestiones de hecho relacionado a la comprensión lectora.

#### **3.6.1.4 La evaluación educativa**

Mecanismo técnico-pedagógico que, tuvo un valor importante para poder conocer, comprender y caracterizar el nivel del rendimiento académico de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019; puesto que, mediante la evaluación escrita se pudo conocer el nivel de conocimiento y manejo referido con lo que viene a ser los niveles de comprensión lectora de textos científicos.

### **3.6.2 Instrumentos de recolección de datos**

#### **3.6.2.1 Ficha bibliográfica**

Se utilizó para anotar los datos necesarios asimismo registrar y localizar las fuentes e informaciones relacionados al tema motivo de investigación.

#### **3.6.2.2 Guía de observación**

Se utilizó para anotar los datos más importantes de los objetos y fenómenos de la realidad motivo de estudio.

#### **3.6.2.3 Prueba escrita de comprensión lectora**

Constituida por textos e ítems de niveles de la comprensión lectora.

#### **3.6.2.4 Cuestionario de la prueba escrita**

Consistió en un cuadernillo de hojas de papel bond A4, donde se registraron la información relacionada con: Membrete de la Institución de Formación Profesional donde se llevó a cabo la investigación, los datos informativos correspondientes, el objetivo de la evaluación escrita, la escala de valoración que consistirá en ser una respuesta correcta o respuesta incorrecta, las instrucciones que consistirán en una serie de proposiciones que indicarán los procesos a seguir para suministrar la prueba escrita, seguidamente se diseñó la estructura de la evaluación escrita, el cual estaba constituida por veinte (20) preguntas estandarizadas, debidamente jerarquizadas, todas ellas; referidas a la comprensión lectora, cuyas respuestas serán de la modalidad de selección múltiple. El valor numérico de cada pregunta será uno: correcto o incorrecto.

## **3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

### **3.7.1 Modelo simbólico**

Para el procesamiento y análisis de los datos recolectados se hizo uso de la estadística descriptiva con el propósito de ordenar y organizar los datos, mediante la categorización de los datos que serán obtenidos a través de la evaluación escrita, seguidamente, se procedió codificar la información recolectada, para poder manejarla en el momento de tabular, luego; se procedieron con el cifrado de los datos obtenidos, tomando como referencia la tabla de códigos ya establecida, se organizaron los datos distribuyéndolos en clases y a cada uno de los datos se les asignó un código; seguidamente, se elaboró las correspondientes tablas estadísticas, con el propósito de representar los resultados de las medidas de tendencia central, tales como: la Media aritmética, la mediana y la moda y de dispersión (Desviación estándar) , para luego esquematizar los resultados mediante el apoyo de los gráficos circulares, donde se expresarán los resultados en forma numérica y porcentual. Finalmente, se hizo uso de la estadística inferencial para describir la prueba de la hipótesis, mediante el análisis paramétrico de regresión lineal.

### **3.7.2 Modelo hermenéutico**

Los datos procesados estadísticamente se textualizan mediante el uso de la hermenéutica, técnica a través del cual; se procedió con la descripción y explicación literal de los resultados que se ha obtenido en la fase que corresponda al modelo simbólico, asimismo se hizo el uso de un lenguaje literal accesible a la comunidad académica interesada en los resultados de la investigación.

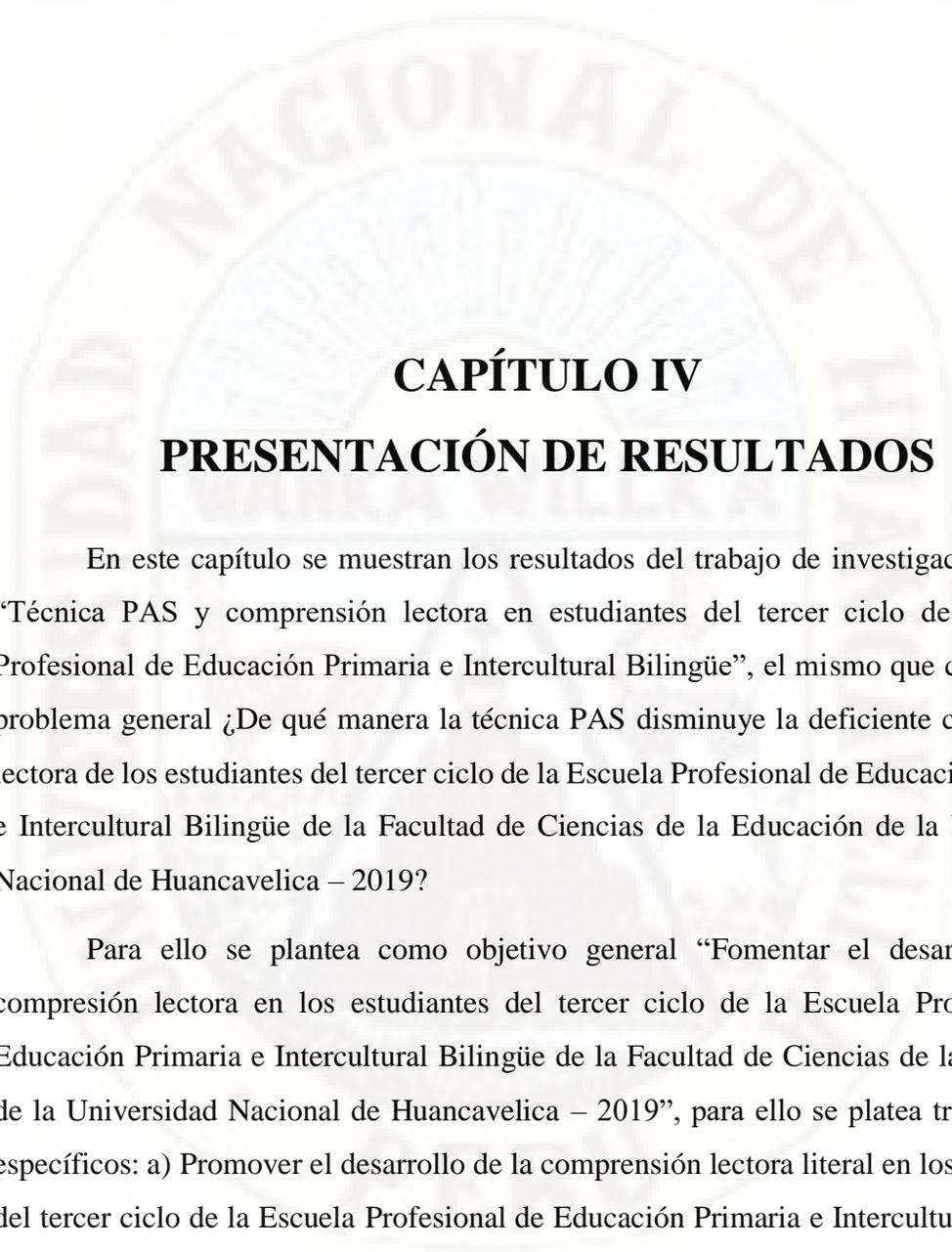
## **3.8 Descripción de la prueba de hipótesis**

Según Córdova (2009) el proceso de la prueba de hipótesis “nos conduce a tomar decisión de rechazar o no rechazar la afirmación o conjetura acerca del valor numérico del parámetro de la población en estudio” (p. 117).

Como “método de la prueba estadística paramétrica de la prueba de hipótesis, se recurrió a la regresión lineal; que es un modelo estadístico para estimar el efecto de una

variable sobre otra. Se determina con base en diagrama de dispersión” (Hernández y otros, 2014, p. 307).





## **CAPÍTULO IV**

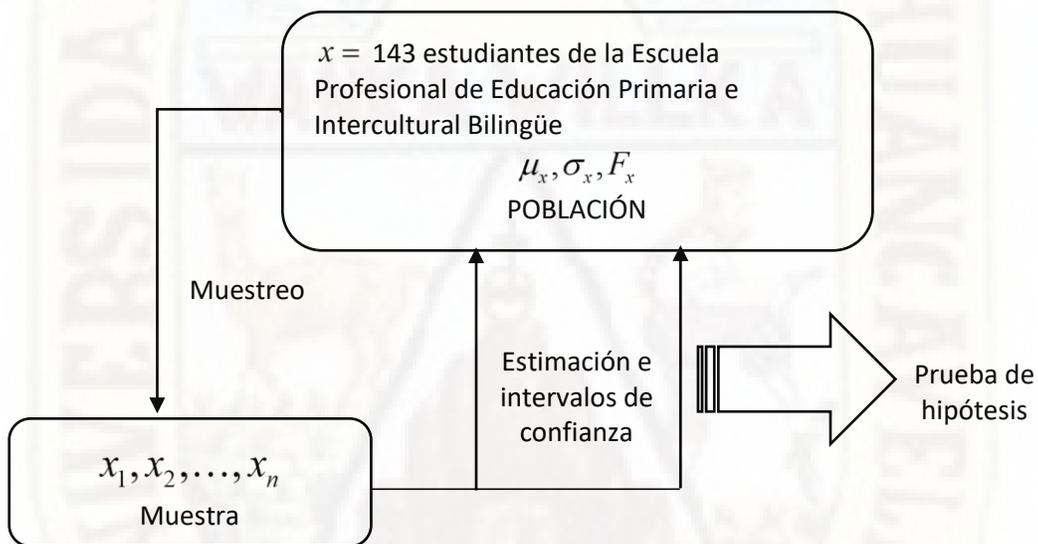
### **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

En este capítulo se muestran los resultados del trabajo de investigación titulada “Técnica PAS y comprensión lectora en estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe”, el mismo que consta de un problema general ¿De qué manera la técnica PAS disminuye la deficiente comprensión lectora de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019?

Para ello se plantea como objetivo general “Fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019”, para ello se plantea tres objetivos específicos: a) Promover el desarrollo de la comprensión lectora literal en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019, b) Promover el desarrollo de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019, y, c) Promover el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo en los estudiantes

del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019.

En esa lógica, y para mejor comprensión del objeto de estudio se presentan los resultados de manera detallada mediante el uso de la estadística descriptiva e inferencial, además de seguir de manera estricta lo estipulado en el reglamento único de grados y títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica, aprobado con Resolución N° 0776-2020-CU-UNH.



Fuente: Elaboración propia.

El presente estudio está conformado por una muestra de 40 estudiantes distribuidos de la siguiente forma:

**Tabla 1**

*Distribución de frecuencias según sexo*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	19	47.5
Femenino	21	52.5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla N° 1 muestra el total de estudiantes según sexo, para el caso del sexo masculino tenemos un 47.5% y con respecto al sexo femenino un 52.5%, es decir hay una ligera diferencia de 02 estudiantes con respecto al sexo masculino.

#### **4.1 Presentación e interpretación de datos**

Para proceder con el análisis de la variable técnica PAS y comprensión lectora, en primera instancia se realizó la verificación de la validez de contenido por juicio de expertos “la validez de contenido se considera condición necesaria (aunque no suficiente) para realizar interpretaciones de las puntuaciones en los tests” Kane, (2009) citado por Pedrosa, Suárez Álvarez, & García Cueto, (2013).

El juicio de expertos “brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala” (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008), además “el juicio de expertos en muchas áreas es una parte importante de la información cuando las observaciones experimentales están limitadas” (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008),

En esa lógica y en función a la cantidad de expertos para el presente estudio se hace uso del Coeficiente de Validez de Contenido de Hernández-Nieto, (2002), este autor recomienda la participación de entre tres y cinco expertos tras la aplicación de una escala tipo Likert de cinco alternativas mediante la siguiente ecuación:

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{máx}}$$

Donde  $M_x$  representa la media del elemento en la puntuación dada por los expertos y  $V_{máx}$  la puntuación máxima que el ítem podría alcanzar al aplicar dicho estadígrafo, en tal sentido obtenemos los siguientes resultados para el instrumento de investigación en los criterios que establece.

**Tabla 2***Coefficiente de Validez de Contenido de Hernández-Nieto*

Instrumento	Jueces					CVC
	J1	J2	J3	J4	J5	
Claridad	5	4	5	5	5	0.95968
Objetividad	5	4	4	4	5	0.87968
Actualidad	5	5	5	4	4	0.91968
Organización	5	4	5	5	5	0.95968
Suficiencia	5	5	4	5	5	0.95968
Pertinencia	5	4	4	5	5	0.91968
Consistencia	5	5	5	4	4	0.91968
Coherencia	5	5	5	5	5	0.99968
Metodología	5	5	4	5	5	0.95968
Aplicación	5	4	4	5	5	0.91968
				<b>Promedio</b>		<b>0.93968</b>

Como el valor de la validez en promedio excede a 0.90 (valor hallado 0.93968), se determina que el instrumento es válido y contiene una concordancia de excelencia para su aplicación en la muestra en estudio.

Continuando con el análisis, no solo es suficiente con la validez de contenido, también es necesario conocer la confiabilidad del mismo, en este sentido el instrumento denominado prueba de comprensión lectora es comprobado la confiabilidad por el método estadístico, para el caso específico se aplicó una prueba piloto a 10 estudiantes que poseen las mismas características de la muestra.

**Tabla 3***Kuder Richardson*

Kr20	N de elementos
0.6401	20

Por su naturaleza dicotómica la prueba más conveniente, para aplicar la prueba piloto es el uso del coeficiente de validación Küder Richardson (Kr20) de un total de 20 ítems en una muestra de 10 sujetos, en consecuencia, el resultado de la confiabilidad hallado es

0.6401 significa que el instrumento de investigación es confiable y consistente para el uso en el presente estudio.

#### 4.1.1 Estandarización de intervalos

Para una mejor comprensión del fenómeno en estudio se determinó el baremo según Lafourcade (1974) en su obra planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior, la formulación teórica se apoya en principios adoptados implícita o explícitamente de los grandes pedagogos, psicólogos y representa la mejor alternativa para el logro de los objetivos que se procura alcanzar; los componentes están determinados bajo el criterio de calidad que es excelente, muy bueno, bueno, regular y deficiente..

**Tabla 4**

*Escala de evaluación de los aprendizajes*

Escala (Pentatómica)		Literal cualitativa
01 -10	(D) Deficiente	No logra alcanzar el nivel considerable de comprensión de la información.
11 -13	(R) Regular	Comprende la información medianamente, no demasiado bien
14 -15	(B) Bueno	Comprende la información de manera suficiente
16 -18	(MB) Muy bueno	Comprende la información manera clara y explícita
19 -20	(Exc.) Excelente	Es la capacidad de comprender la información con gran facilidad, seguridad, rapidez y perfección

**Tabla 5**

*Intervalos según dimensiones*

Escala	Dimensión literal	Dimensión inferencial	Dimensión reflexiva	Comprensión Lectora
D	[0.00 ; 1.40>	[0.00 ; 1.40>	[0.00 ; 1.20>	[00.00 ; 11.00>
R	[1.40 ; 2.80>	[1.40 ; 2.80>	[1.20 ; 2.40>	[11.00 ; 14.00>
B	[2.80 ; 4.20>	[2.80 ; 4.20>	[2.40 ; 3.60>	[14.00 ; 16.00>
MB	[4.20 ; 5.60>	[4.20 ; 5.60>	[3.60 ; 4.80>	[16.00 ; 18.00>
Exc.	[5.60 ; 7.00]	[5.60 ; 7.00]	[4.80 ; 6.00]	[19.00 ; 20.00]

La tabla 4 muestra la descripción de la escala de calificación según el nivel de logro de los estudiantes, mientras que la tabla 5 muestra los intervalos para la variable comprensión lectora y las dimensiones literal, inferencial y reflexiva que la componen.

#### 4.1.2 Estadísticos descriptivos variable comprensión lectora pretest

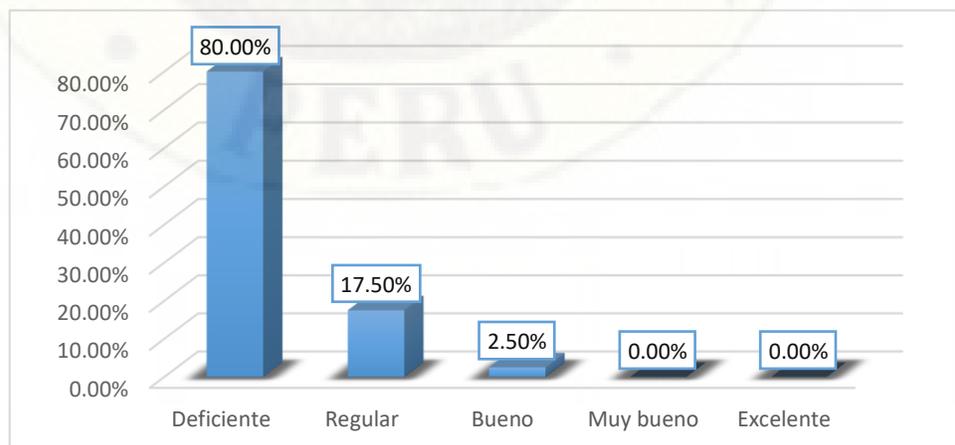
Como mencionamos la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto, en ese sentido la aplicación del pretest (antes de aplicar el reactivo) a los 40 estudiantes que conforman la muestra, nos da una referencia del nivel de logro de aprendizaje que muestran los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora. Es más, la comprensión lectora es un proceso que permite elaborar creativamente un significado apelando a la información del texto, relacionado con sus conocimientos previos del lector.

**Tabla 6**

*Distribución de frecuencias pretest de la variable Comprensión de Textos*

	<b>Escala</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Descriptivos</b>
Deficiente	[00.00 ; 11.00>	32	80.00%	Mínimo=2
Regular	[11.00 ; 14.00>	7	17.50%	Máximo=14
Bueno	[14.00 ; 16.00>	1	2.50%	Media=7.50
Muy bueno	[16.00 ; 18.00>	0	0.00%	Desviación=3.138
Excelente	[19.00 ; 20.00]	0	0.00%	
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100.00%</b>	

*Figura 1 gráfico de barras de la variable Comprensión de Textos*



Como se aprecia en la tabla 6 y figura 1 el mayor porcentaje de estudiantes se encuentran en la escala deficiente con un 80.00% indicándonos que el estudiante no ha logrado alcanzar el nivel considerable de comprensión de la información, de la misma forma apreciamos un porcentaje de 17.50% en la escala regular que indica que el estudiante comprende la información medianamente, y un mínimo de 2.50% en la escala buena, es decir que el estudiante comprende la información de manera suficiente, estos resultados evidencian que los estudiantes no comprenden el contenido de la lectura motivo de estudio, razón por la cual necesitan mecanismos de apoyo para mejorar los resultados en cuanto a la comprensión lectora. De la misma forma apreciamos que en promedio los estudiantes tienen 7.50 puntos con una desviación estándar respecto a la media de 3.138 que equivale a la escala deficiente, confirmando que los estudiantes necesitan promover el hábito de lectura pues están evidenciando que no logran el desarrollo de los aprendizajes previstos.

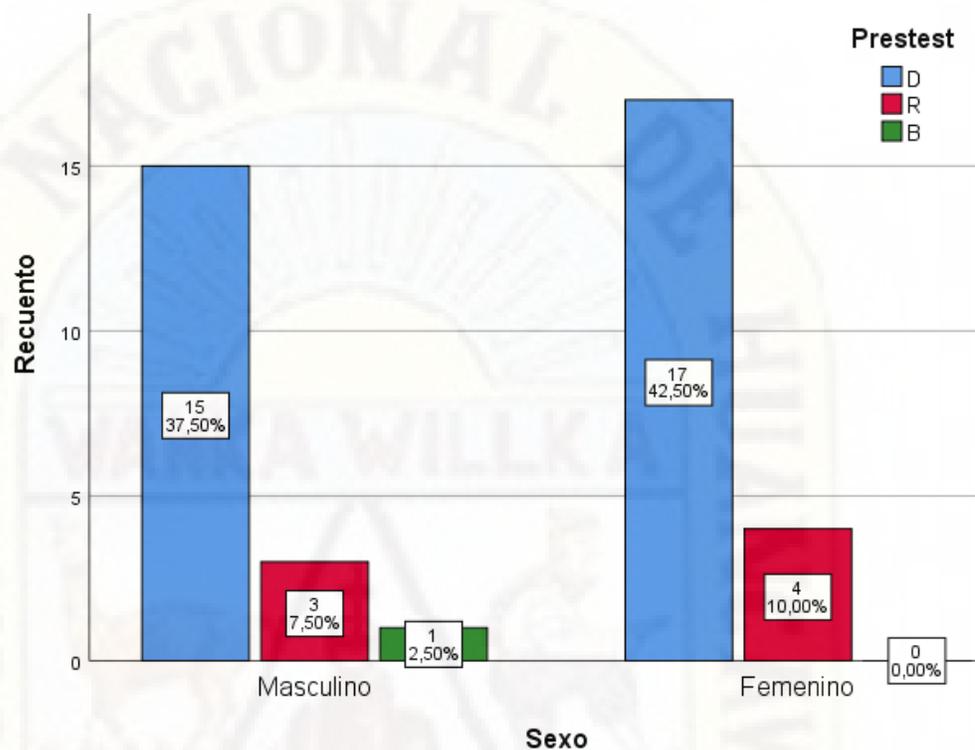
**Tabla 7**

*Tabla cruzada Sexo\*Variable Comprensión Lectora Pretest*

		Pretest Variable Comprensión Lectora			Total	
		D	R	B		
Sexo	Masculino	Recuento	15	3	1	19
		%	78.9%	15.8%	5.3%	100.0%
	Femenino	Recuento	17	4	0	21
		%	81.0%	19.0%	0.0%	100.0%
Total		Recuento	32	7	1	40
		%	80.0%	17.5%	2.5%	100.0%

La tabla 7 muestra la distribución de frecuencias según sexo, en ella apreciamos que en la categoría deficiente (D), el 78.9% de estudiantes son del sexo masculino y el 81.0% son del sexo femenino, para la categoría regular (R), el 15.8% son del sexo masculino y el 19.0% son del sexo femenino; y finalmente en la categoría bueno (B) el 5.3% son del sexo masculino y un 0.0% son del sexo femenino.

Figura 2 Grafico de barras según sexo y variable comprensión lectora



La figura 2 muestra los resultados según sexo, en ella apreciamos que ligeramente se tiene mejores resultados con respecto al sexo masculino con valores entre las escalas D, R y B; mientras que para el sexo femenino las escalas oscilan entre D y R, cabe resaltar que en ninguno de los casos se tiene resultados en la escala MB y Exc.

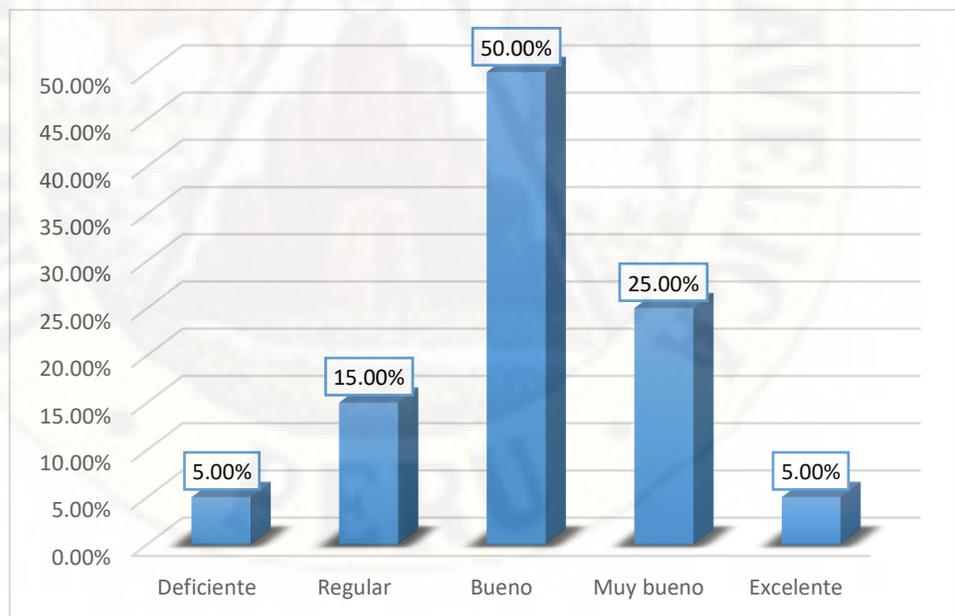
#### 4.1.2.1 Resultados de la dimensión literal pretest

El nivel literal hace referencia a la localización y comprensión de la información explícita en el texto, además el lector tiene la capacidad de integrar la información cuando se encuentran en las distintas partes del texto, es decir, capta el pensamiento del autor tal como se expresa en el escrito, que es el primer peldaño para acceder a la comprensión total del texto y si el estudiante no logra este nivel difícilmente logrará los niveles inferencial y crítico.

**Tabla 8***Distribución de frecuencias dimensión literal pretest*

	<b>Escala</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Descriptivos</b>
Deficiente	[0.00 ; 1.40>	2	5.00%	Mínimo=1
Regular	[1.40 ; 2.80>	6	15.00%	Máximo=6
Bueno	[2.80 ; 4.20>	20	50.00%	Media=3.65
Muy bueno	[4.20 ; 5.60>	10	25.00%	Desviación=1.292
Excelente	[5.60 ; 7.00]	2	5.00%	
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100.00%</b>	

La tabla 8 muestra los resultados de la dimensión literal que corresponde a los datos iniciales al aplicar el pretest, en ella se aprecia que el 5% de los estudiantes se encuentran en el nivel deficiente, el 15.00% se encuentran en nivel regular, el 50.00% se encuentran en el nivel bueno, el 25% se encuentra en el nivel muy bueno; y el 5.00% se encuentra en el nivel excelente.

*Figura 3 gráfico de barras de la dimensión literal pretest*

De la misma forma apreciamos en la tabla 7 y gráfico 3 que en promedio los estudiantes tienen 3.65 puntos con una desviación estándar respecto a la media de 1.292,

estos resultados indican que los estudiantes en su mayoría se encuentran en el nivel bueno, es decir, el estudiante comprende la información de manera suficiente.

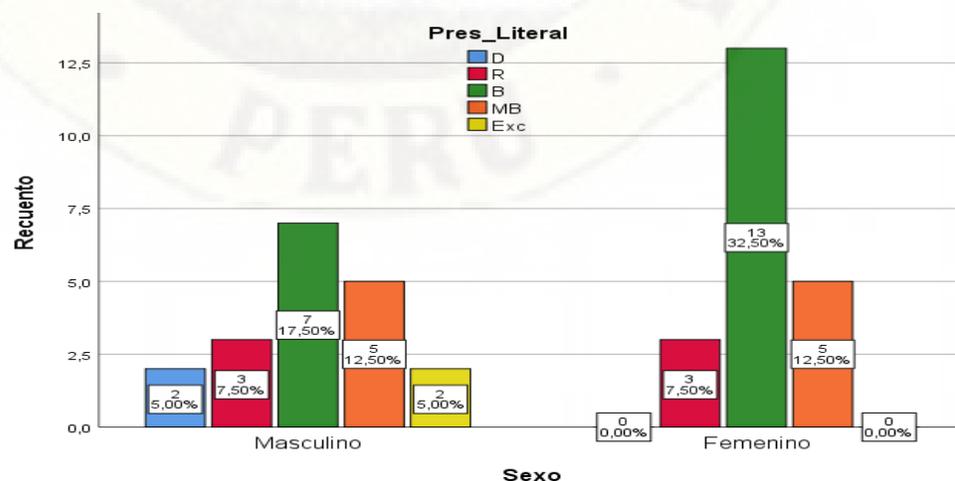
**Tabla 9**

*Tabla cruzada Sexo\*Dimensión Literal pretest*

Sexo		Pretest Literal					Total
		D	R	B	MB	Exc	
Masculino	Recuento	2	3	7	5	2	19
	%	10.5%	15.8%	36.8%	26.3%	10.5%	100.0%
Femenino	Recuento	0	3	13	5	0	21
	%	0.0%	14.3%	61.9%	23.8%	0.0%	100.0%
Total	Recuento	2	6	20	10	2	40
	%	5.0%	15.0%	50.0%	25.0%	5.0%	100.0%

La tabla 9 muestra la distribución de frecuencias según sexo de la dimensión literal para el pretest, en ella apreciamos que en la categoría deficiente (D) el 10.5% de estudiantes son del sexo masculino y el 00.0% son del sexo femenino, para la categoría regular (R), el 15.8% son del sexo masculino y el 14.3% son del sexo femenino; en la categoría bueno (B) el 36.8% son del sexo masculino y el 61.9% son del sexo femenino, en la categoría muy bueno (MB) el 26.3% son del sexo masculino y un 23.8% son del sexo femenino; y finalmente el nivel excelente el 10.5% son del sexo masculino y el 0.0% son de sexo femenino.

*Figura 4 Grafico de barras según sexo y dimensión literal.*



La figura 4 muestra los resultados según sexo, en ella apreciamos que ligeramente se tiene mejores resultados el sexo masculino con valores entre las escalas D, R, B, MB y Exc.; mientras que para el sexo femenino las escalas oscilan entre R, B y MB, cabe resaltar que estos resultados son concluyentes por la naturaleza de estudio.

#### 4.1.2.2 Resultados de la dimensión inferencial pretest

El nivel inferencial el estudiante tiene la capacidad de completar significados no expresados, además de establecer relaciones entre las ideas y llegar a conclusiones, el nivel inferencial implica que el lector es capaz de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto.

**Tabla 10**

*Distribución de frecuencias dimensión inferencial pretest*

	<b>Escala</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Descriptivos</b>
Deficiente	[0.00 ; 1.40>	13	32.50%	Mínimo=0
Regular	[1.40 ; 2.80>	13	32.50%	Máximo=6
Bueno	[2.80 ; 4.20>	12	30.00%	Media=2.13
Muy bueno	[4.20 ; 5.60>	1	2.50%	Desviación=1.399
Excelente	[5.60 ; 7.00]	1	2.50%	
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100.00%</b>	

La tabla 10 muestra los resultados de la dimensión inferencial que corresponde a los datos iniciales al aplicar el pretest, en ella se aprecia que 32.5% de los estudiantes se encuentran en el nivel deficiente, el 32.5% se encuentran en el nivel regular, el 30.0% se encuentran en el nivel bueno, el 2.5% se encuentra en el nivel muy bueno y el 2.5% en el nivel excelente.

Figura 5 gráfico de barras de la dimensión inferencial pretest



De la misma forma apreciamos en la tabla 9 y gráfico 5 que en promedio los estudiantes tienen 2.13 puntos con una desviación estándar respecto a la media de 1.399, estos resultados indican que los estudiantes en su mayoría se encuentran en el nivel regular, es decir, el estudiante comprende la información medianamente o no demasiado bien, en ese sentido requiere la utilización de estrategias metodológicas y la práctica continua de lectura para el logro del objetivo previsto.

**Tabla 11**

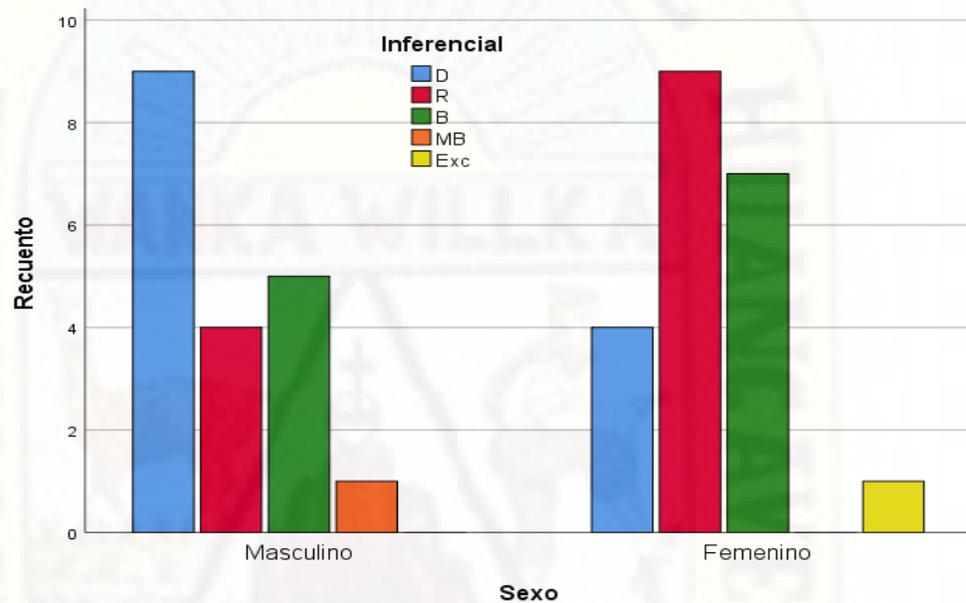
*Tabla cruzada Sexo\*Dimensión Inferencial pretest*

		Pretest Inferencial					Total	
		D	R	B	MB	Exc		
Sexo	Masculino	Recuento	9	4	5	1	0	19
		%	47.4%	21.1%	26.3%	5.3%	0.0%	100.0%
Femenino	Recuento	4	9	7	0	1	21	
	%	19.0%	42.9%	33.3%	0.0%	4.8%	100.0%	
Total	Recuento	13	13	12	1	1	40	
	%	32.5%	32.5%	30.0%	2.5%	2.5%	100.0%	

La tabla 11 muestra la distribución de frecuencias según sexo de la dimensión inferencial para el pretest, en ella apreciamos que en la categoría deficiente (D) el 47.4% de estudiantes son del sexo masculino y el 19.0% son del sexo femenino, para la categoría

regular (R), el 21.1% son del sexo masculino y el 42.9% son del sexo femenino; en la categoría bueno (B) el 26.3% son del sexo masculino y el 33.3% son del sexo femenino, en la categoría muy bueno (MB) el 5.3% son del sexo masculino y un 0.0% son del sexo femenino; finalmente en la categoría excelente el 0.0% son del sexo masculino y el 4.8% son del sexo femenino.

Figura 6 Grafico de barras según sexo y dimensión inferencial.



La figura 6 muestra los resultados según sexo, en ella apreciamos que ligeramente se tiene mejores resultados con respecto al sexo femenino con valores entre las escalas D, R, B y Exc.; mientras que para el sexo masculino las escalas oscilan entre D, R, B y MB, cabe resaltar que estos resultados son concluyentes por la naturaleza de estudio.

#### 4.1.2.3 Resultados de la dimensión reflexiva pretest

La reflexión es los estudiantes tiene que ver con la valoración y la formación de juicios a partir del texto y la relación de esta con sus conocimientos previos, manifestando respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias, además de elaborar argumentos que sustentan sus opiniones, en un ambiente de dialogo y democracia en el aula, además de asumir un rol crítico frente a lo que se lee.

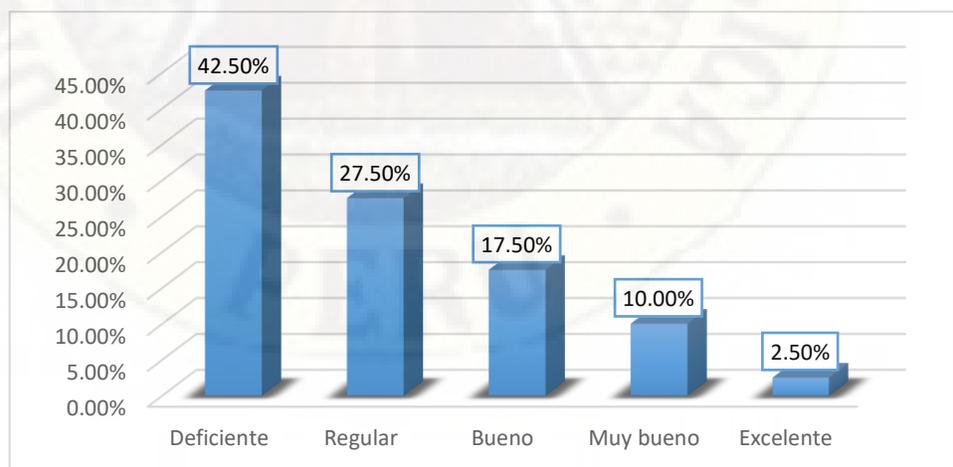
**Tabla 12**

*Distribución de frecuencias dimensión reflexiva pretest*

	<b>Escala</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Descriptivos</b>
Deficiente	[0.00 ; 1.20>	17	42.50%	Mínimo=0
Regular	[1.20 ; 2.40>	11	27.50%	Máximo=5
Bueno	[2.40 ; 3.60>	7	17.50%	Media=1.73
Muy bueno	[3.60 ; 4.80>	4	10.00%	Desviación=1.450
Excelente	[4.80 ; 6.00]	1	2.50%	
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	

La tabla 12 muestra los resultados de la dimensión reflexiva que corresponde a los datos iniciales al aplicar el pretest, en ella se aprecia que el 42.50% de los estudiantes se encuentran en la escala deficiente, el 27.50% se encuentran en la escala regular, el 17.50% se encuentran en la escala bueno, el 10.00% se encuentra en la escala muy bueno y finalmente el 2.50% se encuentra en a escala excelente.

*Figura 7 gráfico de barras de la dimensión reflexiva pretest*



De la misma forma apreciamos en la tabla 11 y gráfico 7 que en promedio los estudiantes tienen 1.73 puntos con una desviación estándar respecto a la media de 1.45,

estos resultados indican que los estudiantes en su mayoría se encuentran en la escala regular, es decir, el estudiante comprende la información medianamente (no demasiado bien), por ello necesita la orientación y control de lectura permanente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema universitario.

**Tabla 13**

*Tabla cruzada Sexo\*Dimensión reflexiva pretest*

Sexo		Pretest Reflexiva					Total
		D	R	B	MB	Exc	
Masculino	Recuento	8	4	4	3	0	19
	%	42.1%	21.1%	21.1%	15.8%	0.0%	100.0%
Femenino	Recuento	9	7	3	1	1	21
	%	42.9%	33.3%	14.3%	4.8%	4.8%	100.0%
Total	Recuento	17	11	7	4	1	40
	%	42.5%	27.5%	17.5%	10.0%	2.5%	100.0%

La tabla 13 muestra la distribución de frecuencias según sexo de la dimensión reflexiva para el pretest, en ella apreciamos que en la categoría deficiente el 42.1% de estudiantes son del sexo masculino y el 42.9% son del sexo femenino, para la categoría regular, el 21.1% son del sexo masculino y el 33.3% son del sexo femenino; en la categoría bueno el 21.1% son del sexo masculino y el 14.3% son del sexo femenino, en la categoría muy bueno el 15.8% son del sexo masculino y un 4.8% son del sexo femenino; y finalmente en la categoría excelente el 0.0% son del sexo masculino y el 4.8% son del sexo femenino.

*Figura 8 Grafico de barras según sexo y dimensión reflexiva.*



La figura 8 muestra los resultados según sexo, en ella apreciamos que ligeramente se tiene mejores resultados con respecto al sexo femenino con valores entre las escalas D, R, B, MB y Exc; mientras que para el sexo masculino las escalas oscilan entre D, R, B y MB, cabe resaltar que estos resultados son concluyentes por la naturaleza de estudio.

#### 4.1.3 Estadísticos variable comprensión lectora postest

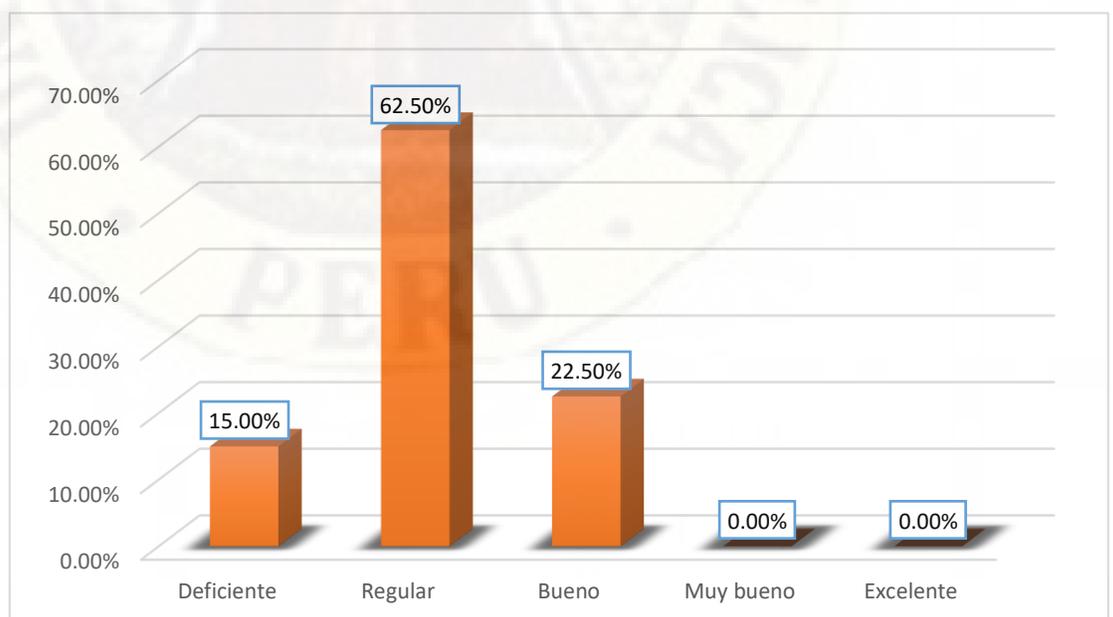
El postest se aplicó a la misma cantidad de individuos que participaron en el pretest luego de aplicar la técnica PAS.

**Tabla 14**

*Distribución de frecuencias postest de la variable Comprensión de Textos*

	Escala	Frecuencia	Porcentaje	Descriptivos
Deficiente	[00.00 ; 11.00>	6	15.00%	Mínimo=4
Regular	[11.00 ; 14.00>	25	62.50%	Máximo=15
Bueno	[14.00 ; 16.00>	9	22.50%	Media=11.85
Muy bueno	[16.00 ; 18.00>	0	0.00%	Desviación=2.155
Excelente	[19.00 ; 20.00]	0	0.00%	
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100.00%</b>	

*Figura 9 gráfico de barras de la variable Comprensión de Textos postest*



Como se aprecia en la tabla 14 y figura 9 el mayor porcentaje de estudiantes se encuentran en la escala regular con un 62.50% indicándonos que el estudiante comprende la información medianamente, para lo cual requiere la práctica continua de lectura, de la misma forma apreciamos un porcentaje de 22.5% en la escala bueno, un 15.00% en la escala deficiente y 0.0% en la escala muy bueno y excelente. De la misma forma apreciamos que en promedio los estudiantes tienen 11.85 puntos con una desviación estándar respecto a la media de 2.155 que equivale a la escala regular, confirmando que los estudiantes necesitan talleres de práctica de lectura para lograr los objetivos propuestos.

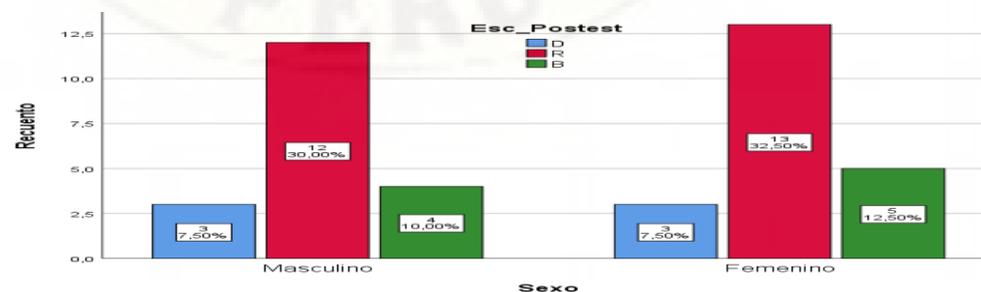
**Tabla 15**

*Tabla cruzada Sexo\*Variable Comprensión Lectora Postest*

		Postest comprensión lectora			Total	
		D	R	B		
Sexo	Masculino	Recuento	3	12	4	19
		%	15.8%	63.2%	21.1%	100.0%
	Femenino	Recuento	3	13	5	21
		%	14.3%	61.9%	23.8%	100.0%
Total		Recuento	6	25	9	40
		%	15.0%	62.5%	22.5%	100.0%

La tabla 15 muestra la distribución de frecuencias según sexo, en ella apreciamos que en la categoría deficiente el 15.8% de estudiantes son del sexo masculino y el 14.3% son del sexo femenino, para la categoría regular el 63.2% son del sexo masculino y el 61.9% son del sexo femenino; y finalmente en la categoría bueno el 21.1% son del sexo masculino y un 23.8% son del sexo femenino.

*Figura 10 Grafico de barras según sexo y variable comprensión lectora postest*



La figura 10 muestra los resultados según sexo del postest, en ella apreciamos que los resultados son casi homogéneos tanto para los del sexo femenino y masculino con valores entre las escalas D, R y B, cabe resaltar que en ninguno de los casos se tiene resultados en la escala MB y Exc.

#### 4.1.3.1 Resultados de la dimensión literal postest

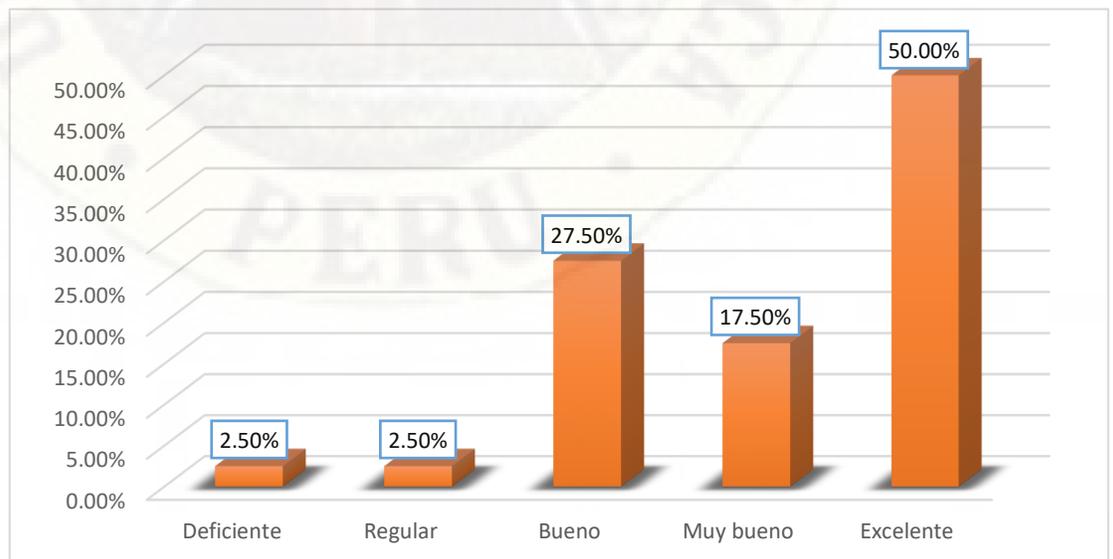
**Tabla 16**

*Distribución de frecuencias dimensión literal postest*

	<b>Escala</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Descriptivos</b>
Deficiente	[0.00 ; 1.40>	1	2.50%	Mínimo=1
Regular	[1.40 ; 2.80>	1	2.50%	Máximo=7
Bueno	[2.80 ; 4.20>	11	27.50%	Media=5.8
Muy bueno	[4.20 ; 5.60>	7	17.50%	Desviación=1.289
Excelente	[5.60 ; 7.00]	20	50.00%	
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	

La tabla 16 muestra los resultados de la dimensión literal que corresponde a los datos finales después de la aplicación de la técnica PAS, en ella se aprecia que 2.5% de los estudiantes se encuentran en la escala deficiente, el 2.5% se encuentran en la escala regular, el 27.5% se encuentran en la escala bueno, el 17.5% se encuentra en la escala muy bueno y finalmente un 50.0% se encuentra en la escala excelente.

*Figura 11 gráfico de barras de la dimensión literal postest*



De la misma forma apreciamos en la tabla 15 y figura 11 que en promedio los estudiantes tienen 5.8 puntos con una desviación estándar respecto a la media de 1.289, estos resultados indican que los estudiantes en su mayoría se encuentran en la escala muy bueno, es decir, el estudiante comprende la información de manera clara y explícita además de evidenciar el logro de los aprendizajes previstos.

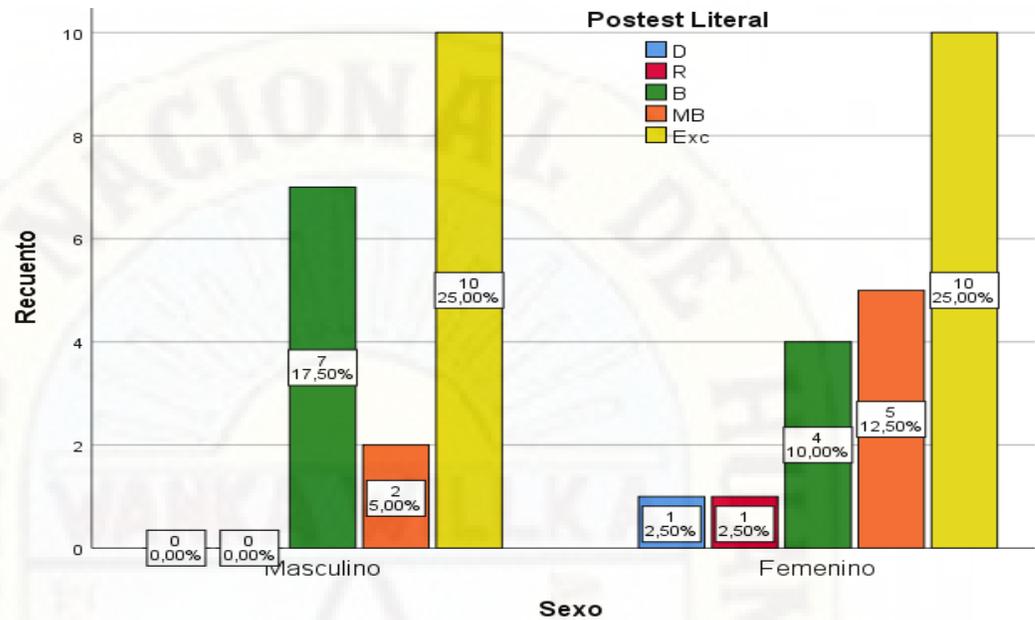
**Tabla 17**

*Tabla cruzada Sexo\*Dimensión Literal postest*

		Postest Literal					Total	
		D	R	B	MB	Exc		
Sexo	Masculino	Recuento	0	0	7	2	10	19
		%	0.0%	0.0%	36.8%	10.5%	52.6%	100.0%
	Femenino	Recuento	1	1	4	5	10	21
		%	4.8%	4.8%	19.0%	23.8%	47.6%	100.0%
Total		Recuento	1	1	11	7	20	40
		%	2.5%	2.5%	27.5%	17.5%	50.0%	100.0%

La tabla 17 muestra la distribución de frecuencias según sexo de la dimensión literal para el postest, en ella apreciamos que en la categoría deficiente el 0.0% de estudiantes son del sexo masculino y el 4.8% son del sexo femenino, para la categoría regular el 0.0% son del sexo masculino y el 4.8% son del sexo femenino; en la categoría bueno el 36.8% son del sexo masculino y el 19.0% son del sexo femenino; en la categoría muy bueno el 10.5% son del sexo masculino y el 23.8% son del sexo femenino; y finalmente el 52.6% son el sexo masculino y el 47.6% son del sexo femenino.

Figura 12 Grafico de barras según sexo y dimensión literal postest.



La figura 12 muestra los resultados según sexo luego de aplicar el postest, en ella apreciamos que ligeramente se tiene mejores resultados con respecto al sexo masculino con valores entre las escalas B, MB y Exc.; mientras que para el sexo femenino las escalas oscilan entre D, R, B, MB y Exc., cabe resaltar que estos resultados son concluyentes por la naturaleza de estudio.

#### 4.1.3.2 Resultados de la dimensión inferencial postest

Tabla 18

Distribución de frecuencias dimensión inferencial postest

	Escala	Frecuencia	Porcentaje	Descriptivos
Deficiente	[0.00 ; 1.40>	1	2.50%	Mínimo=1
Regular	[1.40 ; 2.80>	3	7.50%	Máximo=6
Bueno	[2.80 ; 4.20>	25	62.50%	Media=3.93
Muy bueno	[4.20 ; 5.60>	7	17.50%	Desviación=1.163
Excelente	[5.60 ; 7.00]	4	10.00%	
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100.00%</b>	

La tabla 18 muestra los resultados de la dimensión inferencial que corresponde a los datos finales luego de aplicar el postest, en ella se aprecia que el 2.5% de los estudiantes se encuentran en la escala deficiente, el 7.50% se encuentran en la escala

regular, el 62.50% se encuentran en la escala bueno, el 17.50% se encuentra en la escala muy bueno; y el 10.00% se encuentra en la escala excelente.

Figura 13 gráfico de barras de la dimensión inferencial posttest



De la misma forma apreciamos en la tabla 17 y gráfico 13 que en promedio los estudiantes tienen 3.93 puntos con una desviación estándar respecto a la media de 1.163, estos resultados indican que los estudiantes en su mayoría se encuentran en la escala bueno, es decir, el estudiante comprende la información de manera suficiente y evidencia el logro de los aprendizajes previstos.

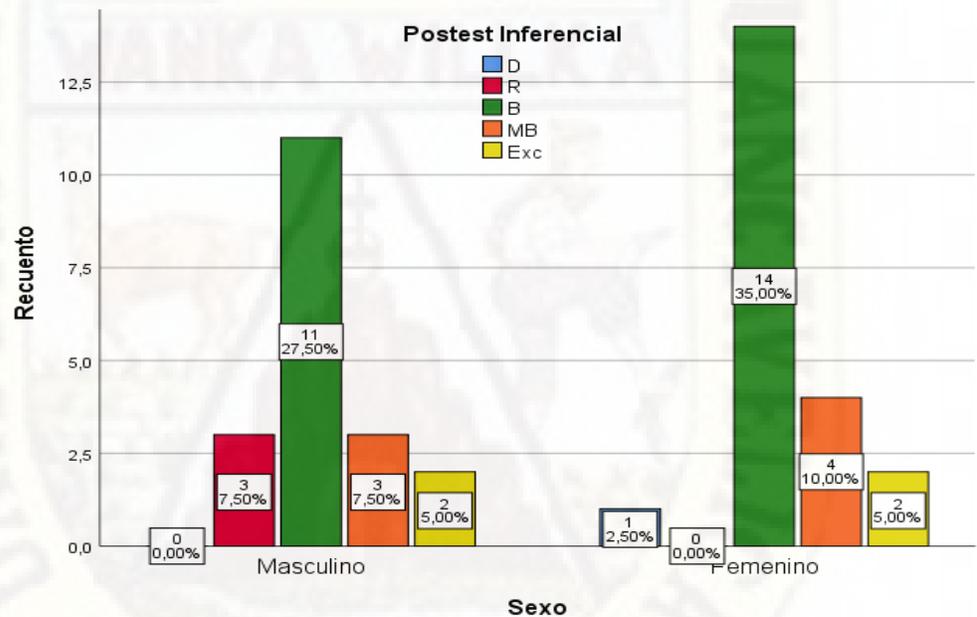
Tabla 19

Tabla cruzada Sexo\*Dimensión Inferencial posttest

		Postest Inferencial					Total
		D	R	B	MB	Exc	
Sexo Masculino	Recuento	0	3	11	3	2	19
	%	0.0%	15.8%	57.9%	15.8%	10.5%	100.0%
Femenino	Recuento	1	0	14	4	2	21
	%	4.8%	0.0%	66.7%	19.0%	9.5%	100.0%
Total	Recuento	1	3	25	7	4	40
	%	2.5%	7.5%	62.5%	17.5%	10.0%	100.0%

La tabla 19 muestra la distribución de frecuencias según sexo de la dimensión inferencial para el posttest, en ella apreciamos que en la categoría deficiente el 0.00% de estudiantes son del sexo masculino y el 4.8% son del sexo femenino, para la categoría regular el 15.8% son del sexo masculino y el 0.0% son del sexo femenino; en la categoría bueno el 57.9% son del sexo masculino y el 66.7% son del sexo femenino; en la categoría muy bueno el 15.8% son del sexo masculino y un 19.0% son del sexo femenino; y finalmente en la categoría excelente el 10.5% son del sexo masculino y el 9.5% son del sexo femenino.

Figura 14 Grafico de barras según sexo y dimensión inferencial posttest.



La figura 14 muestra los resultados según sexo, en ella apreciamos que ligeramente se tiene mejores resultados con respecto a los del sexo femenino con valores entre las escalas D, B, MB y Exc., mientras que para el sexo masculino las escalas oscilan entre R, B, MB y Exc., cabe resaltar que estos resultados son concluyentes por la naturaleza de estudio.

### 4.1.3.3 Resultados de la dimensión reflexiva postest

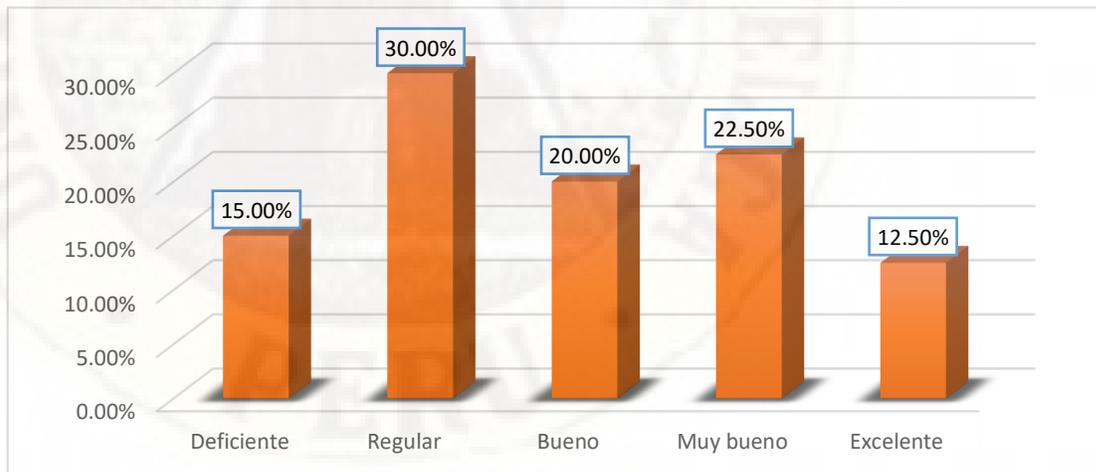
**Tabla 20**

*Distribución de frecuencias dimensión reflexiva postest*

	<b>Escala</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Descriptivos</b>
Deficiente	[0.00 ; 1.20>	6	15.00%	Mínimo=0
Regular	[1.20 ; 2.40>	12	30.00%	Máximo=6
Bueno	[2.40 ; 3.60>	8	20.00%	Media=2.85
Muy bueno	[3.60 ; 4.80>	9	22.50%	Desviación=1.424
Excelente	[4.80 ; 6.00]	5	12.50%	
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100.00%</b>	

La tabla 20 muestra los resultados de la dimensión reflexiva que corresponde a los datos finales luego de aplicar el postest, en ella se aprecia que el 15.0% de los estudiantes se encuentran en la escala deficiente, el 30.0% se encuentran en la escala regular, el 20.0% se encuentran en la escala buena, el 22.50% se encuentra en la escala muy bueno; y finalmente el 12.5% se encuentra en la escala excelente.

*Figura 15 gráfico de barras de la dimensión reflexiva postest*



De la misma forma apreciamos en la tabla 19 y gráfico 5 que en promedio los estudiantes tienen 2.85 puntos con una desviación estándar respecto a la media de 1.424, estos resultados indican que los estudiantes en su mayoría se encuentran en la escala bueno, es decir, el estudiante comprende la información de manera suficiente.

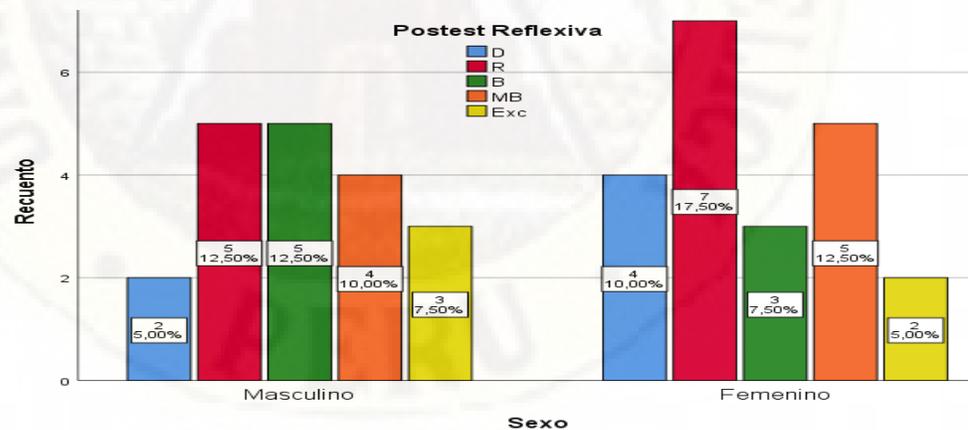
**Tabla 21**

*Tabla cruzada Sexo\*Dimensión reflexiva postest*

		Postest Reflexiva					Total
		D	R	B	MB	Exc	
Sexo Masculino	Recuento	2	5	5	4	3	19
	%	10.5%	26.3%	26.3%	21.1%	15.8%	100.0%
Femenino	Recuento	4	7	3	5	2	21
	%	19.0%	33.3%	14.3%	23.8%	9.5%	100.0%
Total	Recuento	6	12	8	9	5	40
	%	15.0%	30.0%	20.0%	22.5%	12.5%	100.0%

La tabla 21 muestra la distribución de frecuencias según sexo de la dimensión reflexiva para el postest, en ella apreciamos que en la categoría deficiente el 10.5% de estudiantes son del sexo masculino y el 19.0% son del sexo femenino, para la categoría regular el 26.3% son del sexo masculino y el 33.3% son del sexo femenino; en la categoría bueno el 26.3% son del sexo masculino y el 14.3% son del sexo femenino; en la categoría muy bueno el 21.1% son del sexo masculino y un 23.8% son del sexo femenino; y finalmente en la categoría excelente el 15.8% son del sexo masculino y el 9.5% son del sexo femenino.

*Figura 16 Grafico de barras según sexo y dimensión reflexiva postest.*



La figura 16 muestra los resultados según sexo, en ella apreciamos que las escalas son ligeramente mejores con respecto al sexo masculino con valores entre las escalas D, R, B, MB y Exc., para ambos sexos, cabe resaltar que estos resultados son concluyentes por la naturaleza de estudio.

#### 4.1.4 Resúmenes estadísticos descriptivos del pretest y postest

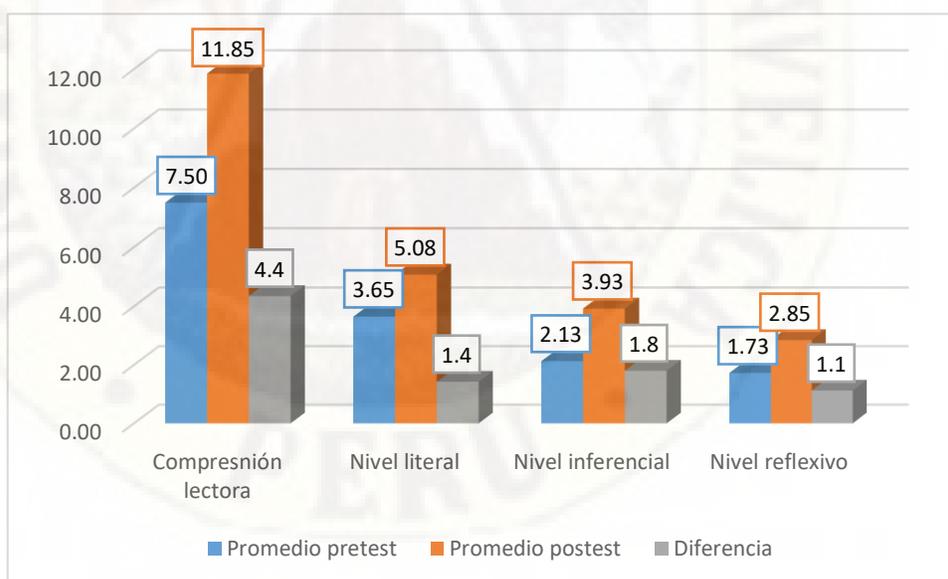
Tabla 22

Estadísticos de la variable y dimensiones

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Pretest literal	40	1	6	3.65	1.292
Pretest Inferencial	40	0	6	2.13	1.399
Pretest Reflexiva	40	0	5	1.73	1.450
Pretest Comprensión Lectora	40	2	14	7.50	3.138
Postest Literal	40	1	7	5.08	1.289
Postest Inferencial	40	1	6	3.93	1.163
Postest Reflexiva	40	0	6	2.85	1.424
Postest Comprensión Lectora	40	4	15	11.85	2.155

Como se aprecia en la tabla 22 se muestran los puntajes mínimos, máximos, el valor de la media y la desviación estándar de la variable comprensión lectora y las dimensiones que a componen.

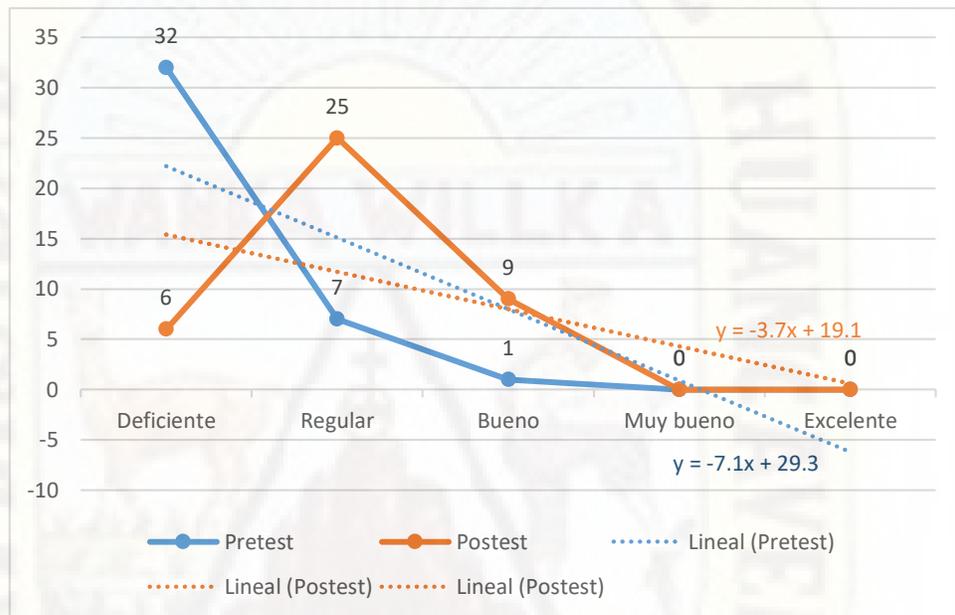
Figura 17 Diferencia entre los valores de la media del pretest y postest



Como observamos en la figura 17 los valores de los promedios obtenidos por cada una de las dimensiones y la variable muestran mejoras entre el pretest y postest, para la comprensión lectora el valor del pretest es de 7.50 puntos y para el postest es de 11.85 con

una mejora de 4.4 puntos, para el nivel literal el valor del pretest es de 3.65 puntos y para el postest es de 5.08 con una mejora de 1.4 puntos, Para el nivel inferencial el valor del pretest es de 2.13 puntos y para el postest es de 3.93 con una mejora de 1.8 puntos y para el nivel reflexivo el valor del pretest es de 1.73 puntos y para el postest es de 2.85 con una mejora de 1.1 puntos.

Figura 18 Línea de tendencia del pretest y postest



La figura 18 muestra la línea de tendencia que presenta la variable comprensión lectora antes y después de aplicar la técnica PAS, como se aprecia, en un primer instante (pretest) la pendiente es negativa y muy pronunciada con un valor para el pretest= $-7.1x+29.3$ , y después de aplicar a técnica PAS la pendiente mejora significativamente, pero aún se conserva la pendiente negativa con un valor de postest= $-3.7x+19.1$ .

## 4.2 Discusión de resultados

En esta investigación al fomentar el desarrollo de la comprensión lectora con la técnica PAS en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, se pudo encontrar que la línea de tendencia que presenta la variable comprensión lectora antes y después de aplicar la técnica PAS, en un primer instante la pendiente para la comprensión lectora es negativa y muy pronunciada con un valor para el  $= -7.1x+29.3$ , y después de aplicar a técnica PAS la pendiente mejora favorablemente, pero aún se conserva la pendiente negativa con un valor de postest  $= -3.7x+19.1$ . Esto quiere decir que la deficiente comprensión lectora en estudiantes universitarios se mejora progresiva y favorablemente a través del uso de estrategias metodológicas activas al momento de leer textos científicos. Frente a lo mencionado se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa “Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora”. Estos resultados guardan relación con lo que sostiene Guevara (2019) quien en su investigación llega a concluir la influencia significativa de las estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos en los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota. Así también Villalba (2018) determinó que la estrategia del aprendizaje cooperativo influyó significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del primero grado de educación secundaria de la Institución Educativa Abraham Valdelomar. En tal sentido, bajo lo referido anteriormente y al analizar estos resultados, confirmamos que, si los estudiantes universitarios utilizan la técnica PAS como estrategia metodológica activa al leer el contenido de textos, mejoran favorablemente en su comprensión lectora.

Es así al precisar la repercusión del procedimiento PAS en el grado textual de la intelección leyente de los educandos de los primeros ciclos de la Escuela Profesional de

Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, se pudo encontrar el valor ( $p$  valor=0.000<0.05), para una significancia planteada de 0.05 a través de la prueba de Signos de Wilcoxon lo que nos da a entender que existe una mejora favorable en el desarrollo de la comprensión lectora literal. Esto significa que la localización temática del texto por los estudiantes en los primeros semestres de la vida universitaria necesita conocer comprender y utilizar estrategias metodológicas para mejorar su nivel de comprensión lectora. Frente a lo indicado se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa “Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora literal”. Estos hallazgos guardan relación con lo que sostiene Neira (2015) demostró en su investigación que el nivel de especialización de los textos influye en el procesamiento de la lectura. Esto se observa en las diferencias entre las estrategias empleadas en la lectura de un cuento y la de un artículo especializado, las que dejan en evidencia que el procesamiento del primero se realiza de abajo-arriba (bottom-up) y el procesamiento del segundo ocurre de arriba-abajo (top-down). Asimismo, Rojas (2017) en su investigación ha demostrado que existe influencia de las estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman es de 0.873 es muy buena. Por lo tanto, se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo. En tal acierto, bajo lo referido anteriormente y al analizar estos resultados, confirmamos que, si los estudiantes universitarios que cursan los primeros ciclos utilizan la técnica PAS como estrategia metodológica activa al leer el contenido de textos, mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión literal.

Por otro lado al fijar la incidencia del proceso PAS en la magnitud de deducción del entendimiento del lector óptico en los alumnos de los primeros semestres de la Escuela

Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, se pudo encontrar el valor ( $p$  valor=0.000<0.05), para una significancia planteada de 0.05 a través de la prueba de Signos de Wilcoxon lo que nos da a entender que existe una mejora favorable en el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. Esto quiere decir que para construir nuevas proposiciones en base a otras ya dadas en el texto mediante el uso de ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas mejoran el nivel de comprensión lectora. Frente a lo mencionado se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa “Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora inferencial”. Estos resultados guardan relación con lo que sostiene Rojas (2018) en su investigación llega a concluir que los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, periodo 2015; después de la aplicación de los momentos de la clase propuesta por Clotilde Guillén de Rezzano, lograron desarrollar el nivel de comprensión lectora inferencial de textos, puesto que; un estudiante se ubica dentro del nivel satisfactorio (2,5%); veintinueve estudiantes (72,5%) se ubican dentro del nivel en proceso y diez estudiantes se ubican en el nivel en inicio (25%); teniendo conocimiento que los estadígrafos muestran los valores siguientes: La media aritmética muestra un estadígrafo de 11.88; sobre un valor máximo de evaluación de veinte, del mismo modo la media tiene presenta un estadígrafo de 12; la moda un valor de 11 y la desviación estándar tiene un valor de 2.16 sigmas; dentro de un rango de 9. Lo que nos indica una tendencia a la normalidad o mayor de la normalidad, producto de la aplicación de la variable independiente. En tal alcance, bajo lo referido anteriormente y al analizar estos resultados, confirmamos que, si los estudiantes universitarios que cursan los primeros semestres en la facultad de educación en la universidad utilizan la técnica PAS como estrategia metodológica activa al leer el contenido de textos, mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo.

Asimismo al constatar el efecto del método PAS en el valor juicioso de asimilación del saber de educandos de los primeros años de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, se pudo encontrar el valor ( $p$  valor=0.000<0.05), para una significancia planteada de 0.05 a través de la prueba de Signos de Wilcoxon lo que nos da a entender que existe una mejora favorable en el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo. Esto significa que para valorar y formar juicios propios el lector utiliza sus saberes previos, así como estrategias metodológicas como la técnica PAS para mejorar la comprensión lectora en el nivel valorativo. Frente a lo mencionado se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa “Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo”. Estos hallazgos guardan relación con lo que sostiene Vásquez (2013) quien en su investigación ha llegado a concluir que el programa de estrategias SSMR coadyuvó significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, ya que después de la aplicación del programa de la estrategia SSRM hubo incremento en los puntajes de los niveles de logro en el grupo experimental. En tal acepción, bajo lo referido anteriormente y al analizar estos resultados, confirmamos que, si los estudiantes universitarios que cursan los primeros años en la universidad utilizan la técnica PAS como estrategia metodológica activa al leer el contenido de textos, mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo.

### **4.3 Proceso de prueba de hipótesis**

Es importante elegir un estadístico de prueba que se ajuste a las necesidades del estudio, para ello tenemos dos opciones, las distribuciones paramétricas y las distribuciones no paramétricas, cada uno de ellas con sus estadísticos de prueba

correspondientes. Por la cantidad de muestra (40 sujetos), se ha optado por la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para una significancia mayor del 5% concluiremos que los datos tienen una distribución normal

**Tabla 23**

*Prueba de normalidad*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest Nivel Literal	0.934	40	0.022
Pretest Nivel Inferencial	0.933	40	0.021
Pretest Nivel Reflexiva	0.895	40	0.001
Pretest Variable Comprensión lectora	0.959	40	0.159
Postest Nivel Literal	0.846	40	0.000
Postest Nivel Inferencial	0.928	40	0.013
Postest Nivel Reflexiva	0.950	40	0.077
Postest Variable Comprensión lectora	0.859	40	0.000

Luego de aplicar la prueba de normalidad por Shapiro-Wilk mostrada en la tabla 23, observamos que para una significancia de  $\alpha = 0.05$ , siendo la hipótesis que valores a esta significancia son datos paramétricos, y los valores encontrados luego de este estudio se obtienen valores menores a lo planteado concluimos que los datos tiene un comportamiento no paramétrico, por ello, para el presente estudio se ajusta el estadígrafo de prueba de Wilcoxon, que es una prueba paralela a la prueba paramétrica de contraste t para muestras relacionadas, que permite contrastar la hipótesis de igualdad entre dos medianas, cuya ecuación es:

$$Z_T = \frac{W - \bar{X}_T}{S_T}$$

Donde:

$Z_T$  :valor de la T de Wilcoxon.

$W$  : valor estadístico de Wilcoxon.

$\overline{X}_T$  : promedio de la T de Wilcoxon.

$S_T$  : desviación estándar de la T de Wilcoxon.

### 4.3.1 Hipótesis general

Hipótesis nula

Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces no mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora.

Hipótesis alternativa

Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora.

Nivel de significancia. Para el presente estudio se plantea un nivel de confianza del 95% con una significancia de 0.05 ( $\alpha = 0.05$ ).

Determinación del estadístico de prueba. Como se manifestó se hará uso de la prueba de Signos de Wilcoxon para una significancia asintótica bilateral de 0.05.

**Tabla 24**

*Rangos iniciales hipótesis general*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00
Pretest	Rangos positivos	36 <sup>b</sup>	18.50	666.00
	Empates	4 <sup>c</sup>		
	Total	40		

La tabla 24 muestra los rangos iniciales sobre la hipótesis planteada, a.Postest < Pretest, b.Postest > Pretest y c.Postest = Pretest, a partir de esos datos podemos mencionar que existen diferencias significativas entre el pretes y postest (Postest > Pretest).

**Tabla 25**

*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon hipótesis general*

	Pretest - Postest
Z	-5,241 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

La tabla 25 muestra los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, en ella apreciamos que para una significancia planteada de 0.05 y siendo mucho menor el valor de la significancia asintótica bilateral hallada (p valor=0.000<0.05), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa “Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora”.

### **4.3.2 Hipótesis específicas**

#### **4.3.2.1 Hipótesis específica 1**

Hipótesis nula

Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces no mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora literal.

### Hipótesis alternativa

Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora literal.

Nivel de significancia. Para el presente estudio se plantea un nivel de confianza del 95% con una significancia de 0.05 ( $\alpha = 0.05$ ).

Determinación del estadístico de prueba. Como se manifestó se hará uso de la prueba de Signos de Wilcoxon para una significancia asintótica bilateral de 0.05.

**Tabla 26**

*Rangos iniciales hipótesis específica 1*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest Literal – Pretest Literal	Rangos negativos	4 <sup>a</sup>	7.50	30.00
	Rangos positivos	30 <sup>b</sup>	18.83	565.00
	Empates	6 <sup>c</sup>		
	Total	40		

La tabla 26 muestra los rangos iniciales sobre la hipótesis planteada, a.Postest < Pretest, b.Postest > Pretest y c.Postest = Pretest, a partir de esos datos podemos mencionar que existen diferencias significativas entre el pretes y postest (Postest > Pretest).

**Tabla 27**

*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon hipótesis específica 1*

	Postest Literal – Pretest Literal
Z	-4,636 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

La tabla 27 muestra los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, en ella apreciamos que para una significancia planteada de 0.05 y siendo mucho menor el valor de la significancia asintótica bilateral hallada ( $p \text{ valor}=0.000 < 0.05$ ), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa “Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora literal”.

#### **4.3.2.2 Hipótesis específica 2**

##### **Hipótesis nula**

Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces no mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.

##### **Hipótesis alternativa**

Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.

Nivel de significancia. Para el presente estudio se plantea un nivel de confianza del 95% con una significancia de 0.05 ( $\alpha = 0.05$ ).

Determinación del estadístico de prueba. Como se manifestó se hará uso de la prueba de Signos de Wilcoxon para una significancia asintótica bilateral de 0.05.

**Tabla 28***Rangos iniciales hipótesis específica 2*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest Inferencial –	Rangos negativos	4 <sup>a</sup>	8.50	34.00
Pretest Inferencial	Rangos positivos	32 <sup>b</sup>	19.75	632.00
	Empates	4 <sup>c</sup>		
	Total	40		

La tabla 28 muestra los rangos iniciales sobre la hipótesis planteada, a. Postest < Pretest, b. Postest > Pretest y c. Postest = Pretest, a partir de esos datos podemos mencionar que existen diferencias significativas entre el pretest y posttest (Postest > Pretest).

**Tabla 29***Prueba de rangos con signo de Wilcoxon hipótesis específica 2*

	Postest Inferencial – Pretest Inferencial
Z	-4,747 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

La tabla 29 muestra los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, en ella apreciamos que para una significancia planteada de 0.05 y siendo mucho menor el valor de la significancia asintótica bilateral hallada ( $p \text{ valor} = 0.000 < 0.05$ ), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa “Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora inferencial”.

### 4.3.2.3 Hipótesis específica 3

#### Hipótesis nula

Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces no mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo.

#### Hipótesis alternativa

Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo.

Nivel de significancia. Para el presente estudio se plantea un nivel de confianza del 95% con una significancia de 0.05 ( $\alpha = 0.05$ ).

Determinación del estadístico de prueba. Como se manifestó se hará uso de la prueba de Signos de Wilcoxon para una significancia asintótica bilateral de 0.05.

**Tabla 30**

*Rangos iniciales hipótesis específica 3*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest Reflexiva	Rangos negativos	8 <sup>a</sup>	11.31	90.50
– Pretest Reflexiva	Rangos positivos	25 <sup>b</sup>	18.82	470.50
	Empates	7 <sup>c</sup>		
	Total	40		

La tabla 30 muestra los rangos iniciales sobre la hipótesis planteada, a.Postest < Pretest, b.Postest > Pretest y c.Postest = Pretest, a partir de esos datos podemos mencionar que existen diferencias significativas entre el pretes y postest (Postest > Pretest).

**Tabla 31**

*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon hipótesis específica 3*

	Postest Reflexica – Pretest Reflexica
Z	-3,447 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0.001

La tabla 31 muestra los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, en ella apreciamos que para una significancia planteada de 0.05 y siendo mucho menor el valor de la significancia asintótica bilateral hallada ( $p \text{ valor}=0.001 < 0.05$ ), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa “Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo”.

## Conclusiones

1. A partir de los resultados obtenidos se infiere al 95% del nivel confianza que la aplicación de la técnica PAS tiene una influencia significativa en la comprensión lectora en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica tal como se determinó con el contrastaste de hipótesis ( $Z$ -calculado= -5,241<sup>b</sup> cae en la zona de aceptación de la hipótesis general).
2. Teniendo como fundamento la primera hipótesis específica de la investigación científica se concluye al 95% del nivel de confianza que al conocer, comprender y aplicar la técnica PAS mejora favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora literal en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, tal como se determinó en el contraste de hipótesis ( $Z$ -calculado= -4,636<sup>b</sup> cae en la zona de aceptación de la hipótesis H1).
3. Contando como principio la segunda hipótesis específica de la investigación científica se deduce al 95% del nivel de confianza que al conocer, comprender y aplicar la técnica PAS mejora favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, tal como se determinó en el contraste de hipótesis ( $Z$ -calculado= -4,747<sup>b</sup> cae en la zona de aceptación de la hipótesis H2).
4. Poseyendo como base la tercera hipótesis específica de la investigación científica se infiere al 95% del nivel de confianza que al conocer, comprender y aplicar la técnica PAS mejora favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, tal como se determinó en el contraste de hipótesis ( $Z$ -calculado= -3,447<sup>b</sup> cae en la zona de aceptación de la hipótesis H3).

### **Recomendaciones**

1. Se sugiere a las autoridades de las universidades públicas y privadas del país, que para mejorar el nivel de comprensión de textos en estudiantes universitarios deben promover la utilización de la técnica PAS como estrategia metodológica activa; mejora favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios.
2. Asimismo, a las altas autoridades de la Universidad Nacional de Huancavelica se les comunica que sin duda alguna la investigación ha demostrado la aplicación sistemática de la estrategia metodológica, como es la técnica PAS que mejora favorablemente en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios, por lo que sugiero que se debe implantar como política un programa de hábito de lectura en los primeros semestres poniendo en práctica la técnica señalada; el cual fortalecerá las competencias básicas lingüísticas en la formación profesional.
3. Por otro lado, a las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica se sugiere que diseñen, organicen y ejecuten programas de uso de estrategias de lectura como es la técnica PAS para todas sus carreras profesionales con la que cuenta, con la finalidad de promover la mejora de comprensión de textos escritos, las capacidades investigativas, la redacción de textos académicos con cohesión, coherencia y lógica en los estudiantes universitarios.
4. Finalmente se sugiere a todos los docentes universitarios de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad, en el desarrollo académico de las distintas asignaturas de los planes de estudio vigente que deben promover talleres de lectura intensiva en el nivel literal, inferencial y reflexivo, utilizando la técnica PAS que coadyuvará favorablemente en el desarrollo de la comprensión de textos científicos, la actividad intelectual y hábito de estudio en los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Afanasiev, V. (1984). *Manual de filosofía*. Editorial Latinoamericana.
- Alliende, F y Condemarin, M. (1993). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo* (4ª ed.). Andrés Bello.
- Álvarez, I. (2016). *Influencia de la materia en la lectura de textos. Un estudio sobre la interacción profesor-alumnos* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Archivo digital. file:///d:/marco%20teórico%20de%20tesis%20doctoral%20arc/nivel%20internacional/tesis%202016%20lectura%20salamanca.pdf
- Ander-Egg, E. (1960). *Técnicas de investigación social*. Humanista.
- Basto, M., Rojas, C. y Zúñiga, C. (2012). *Desarrollo de habilidades comunicativas*. UNH.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Pearson.
- Bufarull, M, y otros. (2001). *Comprensión lectora*. Graó.
- Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora* (4ª ed.). Morata, S.L.
- Combetta, O. (1967). *Práctica de la Enseñanza en la didáctica moderna* (3ª ed.). Losada.
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje Visor
- Córdova, M. (2009). *Estadística descriptiva e inferencial* (5ª ed.). Moshera.
- De Lera, P. (2017). *Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico* [Tesis de doctorado, Universidad de León España]. Archivo digital. file:///d:/marco%20teórico%20de%20tesis%20doctoral%20arc/nivel%20internacional/tesis%202017%20comprensión%20lectora%20universidad%20de%20león.pdf
- Eco, H. (2007). *Cómo se hace una tesis técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (6ª ed.). Gedisa, S.A.
- Fingerman, G. (1964). *Lecciones de filosofía* (6ª ed.). El Ateneo.
- Fingerman, G. (1968). *Lecciones de lógica y teoría del conocimiento* (23ª ed.). El Ateneo.
- Gálvez, J. (2013). *Métodos y técnicas de aprendizaje teoría y práctica* (5ª ed.). Valeria S.A.C.
- García, H. (2016). *Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSA 2015-B* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa de Perú]. Archivo digital.

file:///d:/marco%20teórico%20de%20tesis%20doctoral%20arc/nivel%20nacional/tesis%202016%20comprensión%20lectora%20arequipa.pdf

- Giuseppe, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica* (2.<sup>a</sup>ed.). Kapelusz.
- Gonzales, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Síntesis.
- Gonzalez, D. (1963). *Didáctica o dirección del aprendizaje* (8.<sup>a</sup>ed.). Cultural Centroamericana.
- Gorski, D. (1966). *Pensamiento y lenguaje* (3.<sup>a</sup>ed.). Grijalbo.
- Gorski, D. y Tavants, P. (1960). *Lógica*. Grijalbo.
- Gortari, E. (1965). *La lógica general*. Grijalbo.
- Gortari, E. (1970). *El método dialéctico*. Grijalbo.
- Gortari, E. (1978). *El método de las ciencias nociones elementales* (4.<sup>a</sup>ed.). Grijalbo.
- Gortari, E. (1979). *Introducción a la lógica dialéctica* (5.<sup>a</sup>ed.). Grijalbo.
- Guardia, M. (1971). *Problemas del conocimiento*. (2.<sup>a</sup>ed.). Los Andes.
- Guevara, A. (2019). *Estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos con los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Perú]. Archivo digital. file:///d:/marco%20teórico%20de%20tesis%20doctoral%20arc/nivel%20nacional/tesis%202019%20estrategia%20de%20lectura%20une.pdf
- Guevara, B. (2000). *Metodología del trabajo universitario y educación superior*. Ediciones Pensamiento y Acción.
- Guevara, B. (2002). *Curso básico de epistemología filosofía y teoría de la ciencia*. Ediciones Pensamiento y Acción.
- Guillén, C. (1963). *Didáctica general* (12.<sup>a</sup>ed.). Kapelusz.
- Guiraud, p. (1971). *La semántica*. Fondo de Cultura Económica
- Herrera, C. (2019). *Hábitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación de la Universidad Alas Peruanas filial Cusco 2016* [Tesis de maestría, Universidad Alas Peruanas]. Archivo digital. file:///d:/marco%20teórico%20de%20tesis%20doctoral%20arc/nivel%20nacional/tesis%202019%20hábito%20de%20lectura%20y%20comprensión%20de%20textos.pdf

- Izquierdo, C. (2003). *Técnicas de estudio y rendimiento intelectual guía para estudiantes y maestros* (3.<sup>a</sup> ed.). Trillas.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora un enfoque cognitivo*. Aprendizaje Visor
- Konstantinov, F. (1965). *Fundamentos de la filosofía marxista* (2.<sup>a</sup> ed.). Grijalbo.
- Kopnin, P. (1966). *Lógica Dialéctica*. Grijalbo.
- Lenin, V. (1947). *Cuadernos filosóficos*. Grijalbo.
- Lora Cam, J. (2004). *Filosofía anti-mitología, anti teología, anti Hermenéutica* (15.<sup>a</sup> ed.). Gran Gutembérg.
- Luzuriaga, L. (1967). *Pedagogía*. Losada.
- Mesias, M. (2018). *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en estudiantes universitarios, Callao 2018* [Tesis de doctorado, Universidad San Martín de Porres Perú]. Archivo digital. file:///d:/marco%20teórico%20de%20tesis%20doctoral%20arc/nivel%20nacional/tesis%202018%20comprensión%20de%20textos.pdf
- Neira, A. (2015). *Lectura en educación: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año en la Universidad de Concepción* [Tesis de doctorado, Universidad de Concepción Chile]. Archivo digital. [http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/1883/1/Tesis\\_Lectura\\_en\\_la\\_educacion\\_superior.pdf](http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/1883/1/Tesis_Lectura_en_la_educacion_superior.pdf)
- Neri, A., y otros. (1980). *Enciclopedia de la educación*. Nauta S.A.
- Nervi, J. (1969). *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*. Kapelusz.
- Pavlov, I. (1951). *Obras completas* (3.<sup>a</sup> ed.). Academia de la U.R.S.S.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G. y Núñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de lectura*. Andrés Bello.
- Pratt, H. (1966). *Diccionario de sociología* (4.<sup>a</sup> ed.). Fondo de Cultura Económica
- Rodríguez, F., y otros. (1984). *Introducción a la metodología de las investigaciones sociales*. Política.
- Rojas, A. (2018). *Los momentos de la clase y el desarrollo del nivel inferencial de la lectura de textos en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de*

*la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, con el objetivo de fomentar el desarrollo del nivel inferencial de la lectura de textos en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú].

Rojas, M. (2017). *Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Perú]. Archivo digital. file:///d:/marco%20teórico%20de%20tesis%20doctoral%20arc/nivel%20nacional/tesis%202017%20comprensión%20lectora%20unmsm.pdf

Rubinstein, J. (1984). *Principios de la psicología general*. Grijalbo.

Sánchez, D. (1978). *El libro y la lectura en el Perú*. Mantaro.

Sánchez, D. (2017). *La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de educación primaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada España]. Archivo digital. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/51246/28444772.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Sánchez, H., y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño en la investigación científica*. (2ª ed.). Mantaro.

Sapir, E. (1962). *El lenguaje* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Saussure, F. (1971). *Curso de lingüística general* (9ª ed.). Losada.

Shardakov, M. (1963). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. Grijalbo.

Sierra, S. (1986). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica* (5ª ed.). Thomson.

Smirnov y L. (1960) *Psicología* (3ª ed.). Grijalbo.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura* (16ª ed.). Graó.

Spencer, R. y Giudice, M. (1964). *Nueva didáctica general*. Kapelusz.

Stalin, J. (1976). *El marxismo y los problemas de la lingüística*. Ediciones en Lenguas Extranjeras Pekin.

Tecla, A. y Garza, A. (1982). *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social* (2ª ed.). Ediciones de Cultura Popular, S. A.

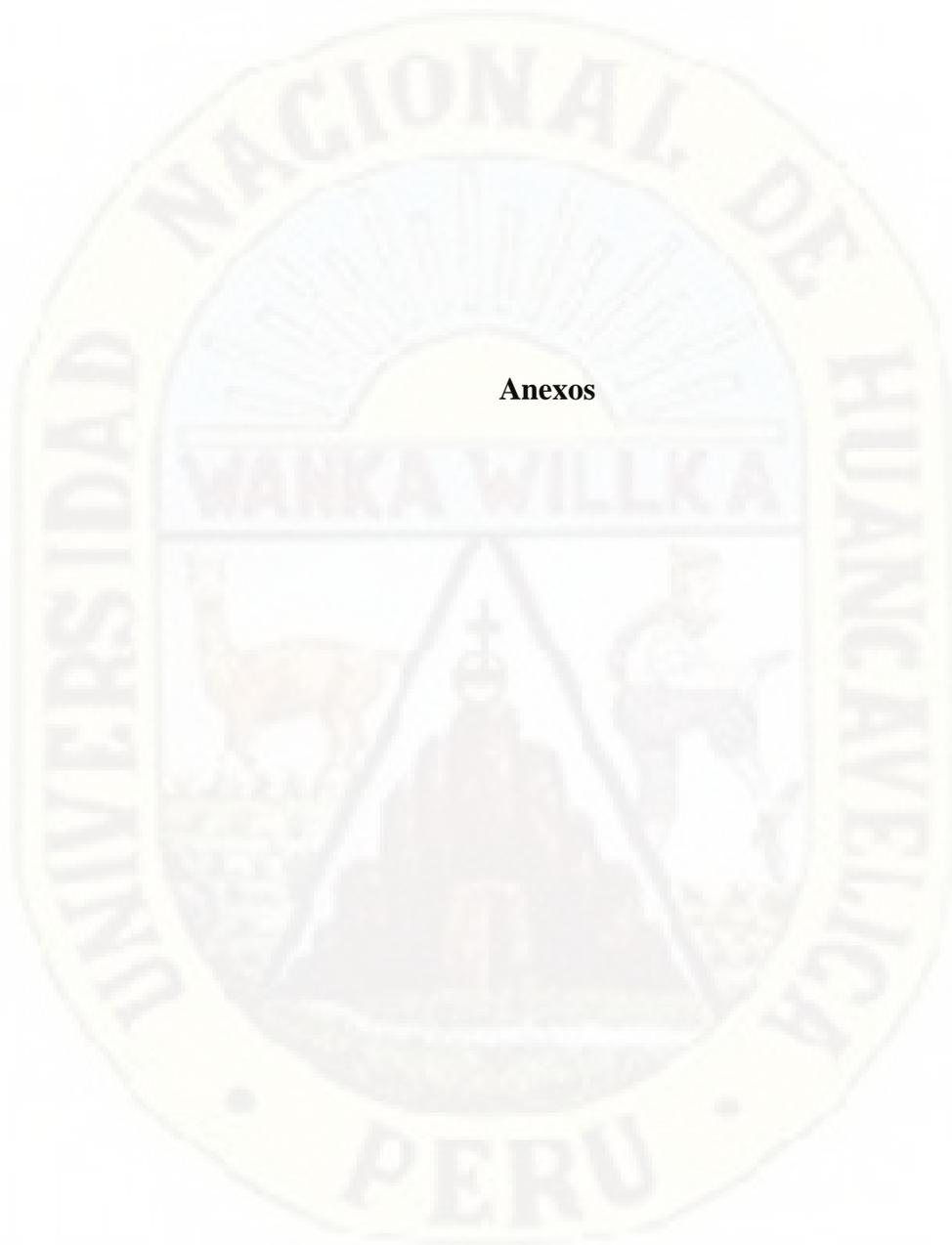
Tomaschewski, K. (1966). *Didáctica General*. Grijalbo.

Vásquez, M. (2013). *Influencia de la estrategia SSRM en la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP - 2010* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Perú]. Archivo digital.

file:///d:/marco%20teórico%20de%20tesis%20doctoral%20arc/nivel%20nacional/tesis%202013%20doctoral%20%20comprensión%20lectora%20nivel%20universitario.pdf

Villalba, R. (2018). *La estrategia del aprendizaje cooperativo y su influencia en la comprensión lectora en los estudiantes de primero de secundaria de la institución educativa Abraham Valdelomar* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Perú]. Archivo digital. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2008>

Zubizarreta, A. (1983). *La aventura del trabajo intelectual cómo estudiar e investigar* (2.<sup>a</sup> ed.). Fondo Educativo Interamericano.



**Anexos**

Matriz de consistencia

TÍTULO: “TÉCNICA PAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURAL BILINGÜE”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE	METODOLOGÍA
<p><b>PROBLEMA GENERAL</b> ¿De qué manera la técnica PAS disminuye la deficiente comprensión lectora de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019?</p> <p><b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</b></p> <p><b>a.</b> ¿De qué manera la técnica PAS reduce la deficiente comprensión lectora literal de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019?</p> <p><b>b.</b> ¿De qué manera la técnica PAS reduce la deficiente comprensión lectora inferencial de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019?</p> <p><b>c.</b> ¿De qué manera la técnica PAS reduce la deficiente comprensión lectora reflexivo de los estudiantes del</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL</b> Fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <p><b>a.</b> Promover el desarrollo de la comprensión lectora literal en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019.</p> <p><b>b.</b> Promover el desarrollo de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de</p>	<p><b>HIPÓTESIS GENERAL</b> Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora.</p> <p><b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:</b></p> <p><b>a.</b> Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica la PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora literal.</p> <p><b>b.</b> Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la facultad de Ciencias de la</p>	<p><b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b>  Técnica PAS.</p> <p><b>VARIABLE DEPENDIENTE</b>  Comprensión lectora.</p> <p><b>VARIABLE INTERVINIENTE</b>  Estudiantes del tercer ciclo de la EPEPIB. de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.</p>	<p><b>TIPO DE INVESTIGACIÓN:</b> La investigación aplicada.</p> <p><b>NIVEL DE INVESTIGACIÓN:</b> Comprobación de hipótesis causales.</p> <p><b>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:</b> Diseño de preprueba-posprueba con un solo grupo, por la naturaleza de las variables motivo de investigación; cuyo diagrama es el siguiente:</p> <p style="text-align: center;"><b>G</b>                      <b>O<sub>1</sub></b>                      x                      <b>O<sub>2</sub></b></p> <p><b>POBLACIÓN:</b> La población comprometida con la investigación educativa, estará constituida por 143 estudiantes que, cursan los diferentes ciclos de formación profesional en la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019.</p> <p><b>MUESTRA:</b> La muestra de estudio, estará conformada por 40 estudiantes que cursaban estudios correspondientes al tercer ciclo de formación profesional, tendiente a lograr la licenciatura en Educación Primaria, pertenecientes a la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe</p>

<p>tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019?</p>	<p>la Universidad Nacional de Huancavelica-2019.</p> <p>c. Promover el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica-2019.</p>	<p>Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.</p> <p>c. Si los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, conocen, comprenden y aplican la técnica PAS entonces mejoran favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora reflexivo.</p>		<p>de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, periodo académico 2019.</p> <p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fichaje.</li> <li>▪ Observación.</li> <li>▪ Encuesta.</li> <li>▪ Evaluación educativa.</li> </ul> <p>INSTRUMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha bibliográfica.</li> <li>▪ Guía de observación.</li> <li>▪ Cuestionario de la prueba escrita.</li> </ul> <p>TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modelo simbólico.</li> <li>▪ Modelo hermenéutico.</li> </ul>
--	--	--	--	--

Instrumento de recolección de datos

**PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PRE TEST**

CÓDIGO	APELLIDOS Y NOMBRES	CICLO	FECHA

Estimado estudiante: el presente instrumento tiene como propósito determinar el nivel de comprensión de lectura, a fin de poder mejorar las estrategias metodológicas y ayudarte en el desarrollo de tus habilidades de comprensión textual. Agradecemos tu gentil participación y colaboración. Tú realizarás lectura de un texto titulado “El criterio de la verdad”. Marca con un aspa (X) la alternativa correcta de acuerdo con lo solicitado. Evita las enmendaduras. El tiempo previsto para el desarrollo es de 50 minutos.

**TEXTO**

**EL CRITERIO DE LA VERDAD**

**1. EL CONCEPTO DE LA VERDAD**

Fáltanos por investigar una última cuestión: la del criterio de la verdad. No es bastante que nuestros juicios sean verdaderos; necesitamos la certeza de que lo son. ¿Qué nos presta esta certeza? ¿En qué conocemos que un juicio es verdadero o falso? Ésta es la cuestión del criterio de la verdad. Antes de poder responderla necesitamos tener un concepto claro de la verdad.

Hemos hablado ya con frecuencia de este concepto.

En la descripción del fenómeno del conocimiento encontramos que, para la conciencia natural, la verdad del conocimiento consiste en la concordancia del contenido del pensamiento con el objeto. Designamos esta concepción como el concepto *trascendente* de la verdad. Pero frente a éste hay otro que podemos designar como concepto *inmanente* de la verdad. Según éste la esencia de la verdad no radica en la relación del contenido del pensamiento con algo que se halla frente a nuestro pensamiento, algo trascendente al pensamiento, sino con algo que reside dentro del pensamiento mismo. La verdad es la concordancia del pensamiento consigo mismo. Un juicio es verdadero cuando está formado con arreglo a las leyes y a las normas del pensamiento. La verdad significa, según esto, algo puramente formal; coincide con la corrección lógica.

La decisión sobre cuál de ambos conceptos de la verdad sea el justo, se halla implícita en la posición que hemos tomado en la discusión entre el idealismo y el realismo. Creímos debe decidir esta discusión a favor del realismo. Esto significa rechazar el concepto inmanente de la verdad;

pues este concepto puede caracterizarse igualmente como concepto *idealista* de la verdad. Este concepto solo tiene sentido en el terreno del idealismo. Pues sólo si no hay objetos extraconscientes reales tienen sentido concebir la verdad de puro modo inmanente. Esta concepción es entonces necesaria. Pues si no hay objetos independientes del pensamiento, sino que todo ser se halla dentro de la esfera de éste, la verdad solo puede residir en la concordancia mutua de los contenidos de aquél, en la corrección lógica.

El concepto inmanente de la verdad puede conciliarse también con aquella posición epistemológica que *Eduard von Hartmann* llama el “idealismo inconsecuente y que nosotros hemos estudiado bajo el nombre de fenomenalismo. Según éste, hay objetos independientes del pensamiento, cosas en sí. Pero son completamente incognoscibles. Por eso no tiene sentido desde este punto de vista, considerar la verdad como la concordancia del pensamiento con los objetos; sobre esta concordancia nada podemos decir, porque no conocemos los objetos. La verdad del conocimiento sólo puede consistir, por ende, en la producción correcta —conforme a las leyes— del objeto, esto es, en que el pensamiento concuerde con sus propias leyes.

Como hemos visto, esta posición; defendida por *Kant*, no puede sostenerse. El dilema es: o se borran las cosas en sí y se estatuye un riguroso idealismo, como ha hecho el neokantismo, desarrollando las ideas kantianas o se reconocen objetos reales, independientes de la conciencia, como ha hecho el mismo *Kant*. Pero en este caso es imposible prescindir de la relación con los objetos en los conceptos del conocimiento y de la verdad. También en *Kant* representan los objetos un papel importante en la explicación genética del conocimiento. Ellos son la causa de las sensaciones, que se producen porque las cosas en sí afectan nuestra conciencia. Ciertamente que las sensaciones carecen, según *Kant*, de todo orden y determinación. Pero como ya vimos anteriormente, el hecho de que apliquemos a las sensaciones ya está, ya aquella forma de la intuición o del pensamiento, hace menester que supongamos un fundamento objetivo del mismo en el material de las sensaciones. Aunque el espacio y el tiempo sólo existan formalmente en nuestra conciencia, debemos admitir que los objetos tienen en sí ciertas propiedades que nos inducen a emplear esas formas de la intuición. Y lo mismo cabe decir de las formas del pensamiento, de las categorías. Aunque la causalidad sea primariamente una forma del pensamiento, necesitamos suponer que tiene un *fundamentum in re*, si queremos explicar el hecho de que determinadas percepciones nos induzcan a emplear justamente esta categoría. Exactamente observa *Heinrich Maier*: “Ya la forma en que los elementos de nuestras representaciones de la realidad aluden a lo transubjetivo nos fuerza a suponer en esta X cierta estructura, ciertas

propiedades positivas”. (*Psicología del pensamiento emocional*, p. 328).

Pero esta manera de ver, se objetará, ¿no nos hace tornar a aquel concepto del conocimiento que considera éste como una reproducción, una copia del mundo objetivo y que hemos declarado exclusivista e inadmisibile? Esta objeción, empero, es precipitada. Descansa en este dilema: el conocimiento es o una producción o una reproducción del objeto. Pero esta disyuntiva es incompleta. Con razón advierte *Külpe*: “Hay que guardarse de la disyuntiva incompleta según la cual el conocimiento es necesariamente o una creación o una copia. Hay un tercer término: una aprehensión de las realidades no dadas, pero que se revela por medio de lo dado” (*Realización*, I, p. 238). Nuestro conocimiento está y estará en relación con los objetos. No hay idealismo que pueda soslayar este punto. Pero esta relación no necesita consistir en una reproducción; basta admitir que entre el contenido del pensamiento y el objeto existe una coordinación, una relación regular. Los contenidos de nuestro pensamiento no son reproducciones, sino más bien “símbolos de las propiedades transubjetivas”, para hablar con *Maier* (335). Pero, añade, “este conocimiento simbólico-abstracto es capaz de penetrar profundamente en el reino de lo transubjetivo” (328).

De este modo venimos a confirmar la concepción que la conciencia natural tiene del conocimiento humano y que describimos al principio. Pero esta confirmación significa a la vez una *depuración crítica* de aquella concepción. La idea básica, según la cual el conocimiento representa una relación entre un sujeto y un objeto, ha resultado sostenible. Pero con este concepto del conocimiento queda justificado también, en principio, el concepto de la verdad que tiene la conciencia natural. Para ésta es esencial la relación del contenido del pensamiento con el objeto. Esta relación no significa, empero, una reproducción, sino una coordinación regular, y aquí es donde la concepción natural sufre una corrección.

El idealismo representa el intento de suprimir el dualismo del sujeto y el objeto en el problema del conocimiento y de estatuir un *monismo epistemológico*. El idealismo hace este intento, porque cree poder suprimir de este modo todas las dificultades inherentes al problema del conocimiento. Pues éstas le parecen tener su causa más profunda en dicho dualismo. Pero esta interpretación monista del fenómeno del conocimiento violenta la realidad. Se funda, en efecto, en hacer valer una sola de las tres esferas a que toca el fenómeno del conocimiento. Esta esfera es la lógica. El aspecto psicológico y el aspecto ontológico del fenómeno del conocimiento son escamoteados, por decirlo así, en favor del lógico. Por eso pudimos designar esta posición con el nombre de *logicismo*.

## 2. EL CRITERIO DE LA VERDAD

La cuestión del criterio de la verdad está en conexión estrechísima con la cuestión del concepto de la verdad. Esto puede demostrarse fácilmente en el idealismo lógico. La verdad significa para él, como hemos visto, la concordancia del pensamiento consigo mismo. ¿En qué podemos conocer esta concordancia? La respuesta dice: en la ausencia de contradicción. Nuestro pensamiento concuerda consigo mismo cuando está libre de contradicciones y sólo entonces. El concepto inmanente o idealista trae consigo necesariamente el considerar la *ausencia de contradicción* como criterio de la verdad.

La ausencia de contradicción es, en efecto, un criterio de la verdad; pero no un criterio general, válido para todo el conocimiento, sino un criterio válido solamente para una clase determinada de conocimiento, para una esfera determinada de éste. Resulta palmario cuál es esta esfera: es la esfera de las ciencias *formales* o *ideales*. Piénsese en la lógica o en la matemática. El pensamiento no se encuentra con objetos reales, sino con objetos mentales, ideales; permanece en cierto modo dentro, de Su propia esfera. Es válido, por tanto, el concepto inmanente de la verdad, y, por consiguiente, también el criterio de la misma, dado con él. Mi juicio es, en este caso, verdadero cuando está formado con arreglo a las leyes y normas del pensamiento. Y conocemos que es así en la ausencia de contradicción.

Pero este criterio fracasa tan pronto como no se trata de objetos ideales sino de objetos reales o de objetos de conciencia. Para este caso necesitamos buscar otros criterios de la verdad. Detengámonos ante todo en los datos de la conciencia. Poseemos una certeza inmediata del rojo que vemos o del dolor que sentimos. Aquí tenemos otro criterio de la verdad. Consiste en la presencia o *realidad* inmediata de un objeto. Según esto, son verdaderos todos los juicios que descansan en una presencia o realidad inmediata del objeto pensado. Se habla también de una "evidencia de la percepción interna" (*Meinong*). Lo mismo quiere decir *Wolkelt* cuando habla de una "autocerteza de la conciencia". Ésta es para él "un principio de certeza absolutamente ítimo" (*Certeza y verdad*, p. 69). Caracteriza esta certeza más concretamente como una *certeza prelógica*. Esto significa que en esta certeza todavía no tiene parte el trabajo del pensamiento. *Wolkelt* incluye en esta clase de certeza, no sólo la percepción inmediata de determinados contenidos de conciencia, sino también la de las relaciones existentes entre ellos. En el círculo de la autocerteza de la conciencia no sólo entra el juicio "veo un negro y un blanco", sino también el juicio "el negro es distinto del blanco". Esto se funda en que "simultáneamente con estos dos contenidos de la sensación, que llamamos negro y blanco, con arreglo al lenguaje usual, nos es dada su diversidad"

(99).

Ahora bien, cabe preguntar si el criterio de la evidencia inmediata es válido, no sólo para los contenidos de la percepción, sino también para los contenidos del pensamiento. Esta cuestión equivale a la de si además de la evidencia de la percepción hay una evidencia *del pensamiento conceptual* y si podemos ver en ella un criterio de la verdad.

Muchos filósofos responden, desde luego, afirmativamente a esta cuestión. Esta afirmación puede tener un doble sentido. Se puede entender por evidencia algo irracional y algo *racional*. En el primer caso, la evidencia es sinónimo del sentimiento de evidencia, esto es, de una certeza emocional inmediata. Este sentimiento se da en todo conocimiento intuitivo. Representa algo subjetivo y no puede pretender, por tanto, validez universal. La peculiaridad de la certeza intuitiva consiste justamente en que no puede ser probada de un modo lógicamente convincente, universalmente válido, sino que sólo puede ser vivida personalmente. Pero esto no significa en modo alguno renunciar a la objetividad. El juicio “una personalidad moralmente pura encarna un valor moral más alto que un hombre entregado a bajos goces”, expresa un hecho ético objetivo y puede, por ende, pretender la objetividad, aunque no quepa obtener por la fuerza de la lógica su reconocimiento y carezca, por lo tanto, de validez universal. Hay que distinguir entre la objetividad y la *validez universal*. Muchas objeciones contra la intuición y el conocimiento intuitivo descansan justamente en no saber distinguir entre la objetividad y la validez universal del conocimiento.

Todo conocimiento científico posee validez universal. Cabe identificar el conocimiento científico con el conocimiento universalmente válido. Por consiguiente, no puede tomarse en consideración la evidencia en el sentido descrito, como criterio de la verdad, en la esfera teórica y científica. Si alguien quisiera, por ejemplo, justificar las leyes supremas del pensamiento acudiendo al sentimiento de evidencia que acompaña a la comprensión de estas leyes, y dijese, verbigracia: “estos juicios son verdaderos, porque me siento íntimamente compelido a tenerlos por verdaderos”, ello significaría renunciar a la validez universal y, por ende, poner fin a toda filosofía científica.

No obstante, muchos filósofos sostienen que la evidencia es un criterio de la verdad en la esfera teórica. Pero entienden la evidencia en el segundo sentido antes indicado. La evidencia no es para ellos algo emocional, *irracional*, sino algo intelectual, *racional*. Significa para ellos la visión inmediata de lo dado objetivamente. Esta evidencia se presenta como una evidencia *lógica* u *objetiva*, en contraste con la evidencia *psicológica* o *subjetiva* anteriormente tratada. Pero esta

distinción no conduce al fin buscado. Los filósofos que la hacen no pueden menos de distinguir dentro de la evidencia lógica u objetiva entre evidencia verdadera y falsa, real y aparente, auténtica y apócrifa. Pero esto es abandonar la evidencia como propio y último criterio de la verdad. Pues ahora necesitamos otro criterio que nos diga cuándo y dónde se trata de una evidencia verdadera y auténtica; y cuándo y dónde, de una evidencia meramente aparente y apócrifa.

No es verdadera solución de la dificultad la que ofrece *Geysler* en su opúsculo *Sobre la verdad y la evidencia*. *Geysler* distingue entre la *evidencia* y la *vivencia de la evidencia* y entiende por la primera el hecho objetivo a que se refiere el juicio. Esta solución parece a primera vista vencer la dificultad. Pues la distinción entre evidencia auténtica y evidencia apócrifa no se referiría entonces a la evidencia misma, sino a la vivencia de la evidencia. Pero no es lícito colocar la evidencia fuera de la conciencia, como lo hace *Geysler*. Entiéndase por evidencia lo que se quiera, en todo caso no se puede prescindir en ella de la relación con la conciencia cognoscente, ya se caracterice esta relación — desde el objeto o el hecho— como un ver claramente, ya desde la conciencia, como un intuir o percibir. Como *Geysler* emplea, pues, la palabra evidencia en un sentido contrario al uso filosófico, sólo escapa aparentemente a la dificultad que existe en este punto.

Sin duda hay también una evidencia en la esfera del pensamiento. Juicios como “todos los cuerpos son extensos” o “el todo es mayor que la parte” son juicios cuya verdad brilla inmediatamente para nosotros. Pero no puede considerarse la evidencia como la *verdadera base de la validez* de estos juicios. La evidencia sólo es la forma en que lo lógico se hace sentir en nuestra conciencia. “Lo único que cabe decir es que la pura necesidad objetiva de lo lógico se presenta subjetivamente a nuestra conciencia en la forma de una certeza inmediata... Por eso, cuando se trata de fundamentar lógicamente un juicio, no puede responderse a la pregunta de en qué consiste el criterio de la rectitud de la fundamentación, diciendo que consiste en la certeza inmediata con que el juicio se impone; sino que hay que decir que consiste sólo en que el fundamento aducido funde el juicio en cuestión de un modo lógicamente convincente” (*Volkelt*).

El fundamento lógico de los dos juicios citados no reside en la evidencia, sino en *las leyes lógicas del pensamiento*. Si analizamos el concepto de cuerpo, encontramos en él la nota de la extensión; asimismo encontramos, al analizar el concepto de “todo”, que éste es necesariamente mayor que su parte. En estos análisis de conceptos dirígenos las leyes lógicas del pensamiento, el principio de identidad y el principio de contradicción. En ellas radica últimamente la verdad de aquellos juicios. Quien no reconoce aquellos juicios niega indirectamente las leyes lógicas del pensamiento. Éstas constituyen, por ende, el último fundamento de la validez de

aquellos juicios.

Si preguntamos cuál es el fundamento de las mismas leyes supremas del pensamiento, es evidente que estas leyes tienen que fundarse en sí mismas. Pero esta auto-fundamentación no reposa a su vez en la evidencia, sino en el carácter de supuestos necesarios de todo pensamiento y conocimiento que tienen esas leyes. En estas leyes se revela la estructura, la esencia del pensamiento. No son otra cosa que formulaciones de las leyes esenciales del pensamiento. Su negación significa, por ende, la anulación del pensamiento mismo. Todo pensamiento y conocimiento es imposible sin ellas. En esto reside su justificación. Es ésta aquella fundamentación que *Kant* expuso por vez primera, designándola como “deducción trascendental”.

Pero hay principios del conocimiento que no pueden reducirse a las leyes lógicas del pensamiento. Tal es, por ejemplo, el *principio de causalidad*. Como veremos más tarde, no es posible fundamentar este principio por el camino del análisis de los conceptos. Sólo es posible también darle una fundamentación trascendental. Reside ésta en el carácter que el principio de causalidad tiene de supuesto necesario, no de todo conocimiento y pensamiento, pero sí de todo conocimiento científico real, dirigido al ser y al devenir reales. En la esfera del ser y el devenir real no podemos dar un solo paso de conocimiento, si no partimos del supuesto de que todo cuanto sucede tiene lugar regularmente, está dominado por el principio de causalidad. El fundamento tampoco en este caso reside, pues, en la evidencia, sino en la significación de este principio destinado a servir de fundamento al conocimiento. En general podemos decir con *Switalski*: “Lo que garantiza la validez de los principios no es la vivencia matizada de la evidencia, sino la íntima intuición de la fecundidad sistemática de los mismos” (*Hessen, 1975, pp. 166-125*).

**INSTRUCCIÓN:** Lea atentamente las preguntas y marque con un aspa (x) una sola alternativa como respuesta correcta:

1. El texto que has leído fue extraído de:
  - a) Literatura didáctica.
  - b) Literatura pedagógica.
  - c) Literatura filosófica.
  - d) Literatura psicológica.
2. En la lectura la cuestión del criterio de la verdad es:
  - a) En que conocemos que una inferencia es verdadero o falso.
  - b) En que conocemos que una categoría es verdadero o falso.
  - c) En que conocemos que un concepto es verdadero o falso.
  - d) En que conocemos que un juicio es verdadero o falso.
3. En el contenido de la lectura para la conciencia natural, la verdad del conocimiento consiste en:
  - a) La concordancia del contenido del pensamiento con el objeto.
  - b) La concordancia de la forma del pensamiento con el objeto.

- c) La concordancia de la esencia del pensamiento con el sujeto.  
d) La concordancia del contenido del pensamiento con el sujeto.
4. En el texto identifica un principio que no corresponde a las leyes lógicas del pensamiento:  
a) Principio de identidad.  
b) Principio de causalidad.  
c) Principio de razón suficiente.  
d) Principio de tercio excluido.
5. En el contenido del texto, la postura del idealismo relacionado a un criterio de verdad es:  
a) La existencia de la objetividad.  
b) La concordancia del pensamiento.  
c) La ausencia de la contradicción.  
d) La ausencia de la subjetividad.
6. En el contenido del texto, que expresan los enunciados siguientes: “el todo es mayor que la parte” y “todos los cuerpos son extensos”:  
a) Un sofisma.  
b) Una definición.  
c) Un razonamiento.  
d) Un juicio.
7. Según el texto, podemos afirmar lo siguiente:  
I. Muchos filósofos sostienen que la evidencia es un criterio de verdad.  
II. La presencia o realidad inmediata de un objeto es criterio de la verdad.  
III. El conocimiento se origina en la práctica y esta es un criterio de la verdad.  
a) Solo I.    b) Solo II.    c) Solo III.    d) Solo I y II.
8. Lee cada uno de los términos cuidadosamente y relaciónalos con sus posibles significados.
- |               |                 |
|---------------|-----------------|
| 1. Ausencia.  | I. Efectiva.    |
| 2. Presencia. | II. Certeza.    |
| 3. Realidad.  | III. Privación. |
| 4. Evidencia. | IV. Asistencia. |
- a) 1 – I, 2 – II, 3 – III, 4 – IV.                      c) 1 – IV, 2 – III, 3 – II, 4 – I.  
b) 1 – III, 2 – IV, 3 – I, 4 – II.                      d) 4- III, 3 – IV, 2 – I, 1 – II.
9. De acuerdo con el texto, ¿qué opción sintetiza mejor el tema central del criterio de la verdad?  
a. Está en ligazón ajustada con el problema del concepto de la reproducción de lo material en lo ideal.  
b. El medio más eficaz para comprobar la verdad de nuestros conocimientos es la práctica.  
c. Es una reproducción de lo material en lo ideal, que refleja correctamente la realidad objetiva.  
d. Los contenidos de nuestro pensamiento son símbolos de las propiedades transubjetivas.
10. ¿Con qué se compara el proceso de algo que reside dentro del pensamiento mismo?  
a. Con el fenómeno de una cosa motivo de estudio.  
b. Con las propiedades de la realidad objetiva.  
c. Con la esencia de un objeto motivo de estudio.  
d. Con la preferencia de una cosa motivo de estudio.
11. ¿Qué conclusiones se derivan del texto?  
I. Para estudiar el criterio de verdad primero se debe tener un concepto claro de verdad.

- II. El criterio de verdad solo puede servir para juzgar la veracidad del pensamiento del hombre.
  - III. Principales criterios de verdad son ausencia de contradicción, evidencia, presencia o realidad.
  - IV. Uno de los principales criterios de la verdad es la corrección del lenguaje en la sociedad.
    - a) Solo III y IV.
    - b) Solo II y IV.
    - c) Solo I y II.
    - d) Solo I y III.
12. ¿Cuál es el propósito fundamental del texto?
- a) Ilustrar desde un punto de vista idealista sobre lo que viene hacer el criterio de verdad.
  - b) Hacer conocer el proceso histórico del concepto de verdad de las diferentes posturas filosóficas.
  - c) Brindar información relacionado a la idea subjetiva del criterio de verdad que tiene el ser humano.
  - d) Explicar que el hombre llega a su veracidad objetiva comprobando y aplicando en su práctica social.
13. ¿A quién simboliza la validez de los principios cognitivos?
- a) A las leyes fundamentales de la realidad objetiva.
  - b) A las leyes fundamentales de la lógica.
  - c) A las leyes fundamentales de la psicología.
  - d) A las leyes fundamentales de la antropología.
14. La conclusión de las premisas: todos los hombres son mortales – Kant es un hombre, debe ser:
- a) Kant no es mortal.
  - b) Kant es filósofo.
  - c) Kant es mortal.
  - d) Kant no es filósofo.
15. ¿Consideras apropiado el uso de contradicciones o críticas en las explicaciones de las teorías filosóficas? Sí o no. Reflexiona, ¿por qué?
- .....

.....

.....
16. ¿Consideras que el idealismo representa el intento de suprimir el dualismo del sujeto y el objeto en el problema del conocimiento y de estatuir un monismo epistemológico? Sí o no. Reflexiona, ¿por qué?
- .....

.....

.....
17. ¿Qué estrategias de comprensión lectora conoces? (Ninguna/ algunas / muchas) Si conoces, menciona aquellas que con mayor frecuencia empleas en tu comprensión.
- .....

.....

.....
18. ¿Estás a favor o en contra, con la concepción de Geyser que la evidencia es un hecho objetivo a que se refiere el juicio? Sustenta tu posición.

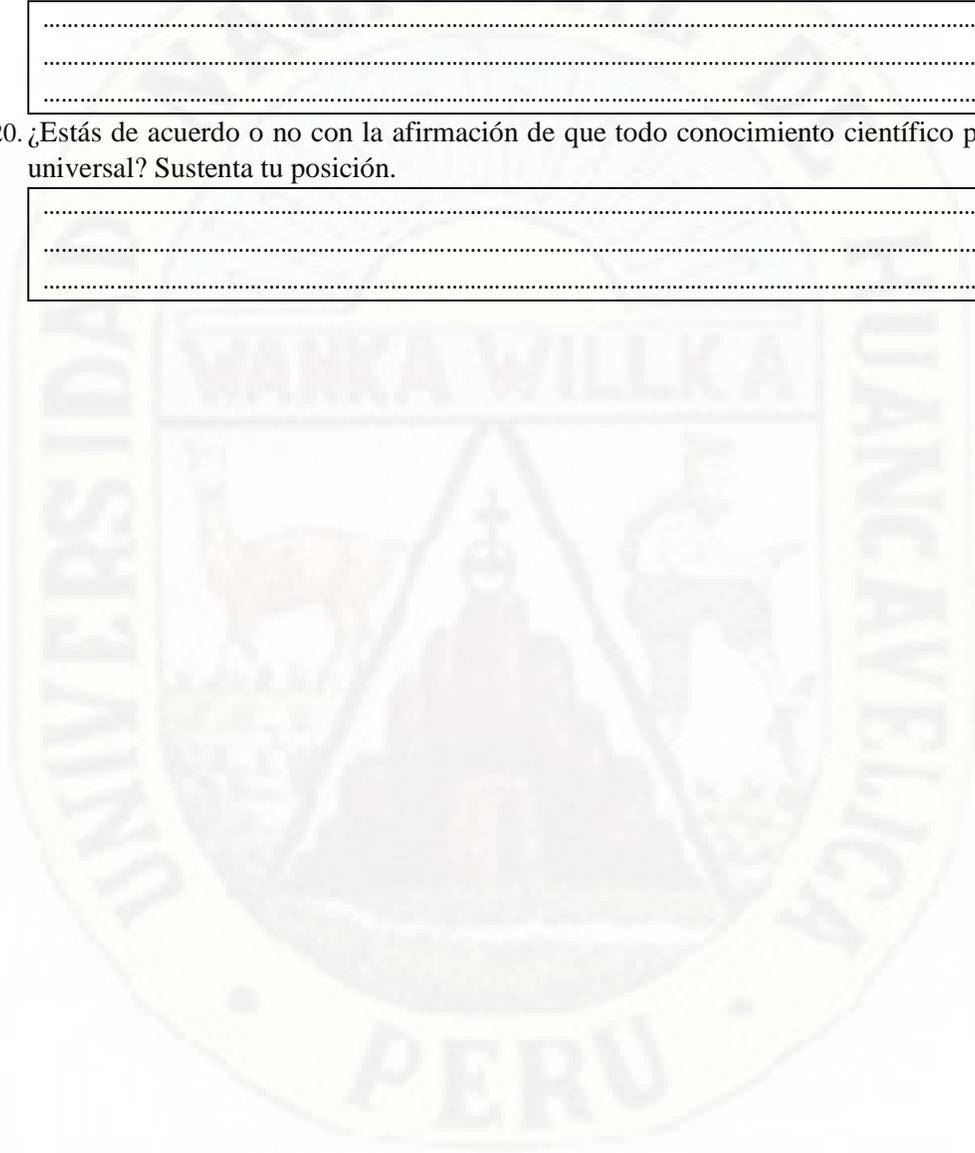
.....  
.....  
.....

19. Después de analizar el texto, ¿qué nivel de comprensión lectora crees que has alcanzado? (Nivel 01: Insuficiente/Nivel 02: básico/ Nivel 03: competente) Reflexiona ¿por qué?

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

20. ¿Estás de acuerdo o no con la afirmación de que todo conocimiento científico posee validez universal? Sustenta tu posición.

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





# UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(Creada por Ley Nº 25265)

## ESCUELA DE POSGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

### CUESTIONARIO DE LA TÉCNICA PAS



#### I. DATOS GENERALES

CÓDIGO	APELLIDOS Y NOMBRES	CICLO	FECHA

#### II. TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“TÉCNICA PAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURAL BILINGÜE”

#### III. OBJETIVO

Recopilar y analizar información, acerca de la variable de estudio: “la técnica PAS en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019”. Con el propósito de identificar los factores positivos y negativos inherentes al tema motivo de estudio.

#### IV. INSTRUCCIÓN

A continuación, se presenta una serie de enunciados referidos con la variable: “la técnica PAS en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019”. Para determinar la valoración marque con un aspa (X) en uno de los casilleros, de acuerdo con la tabla de equivalencia que se detalla a continuación:

ESCALA	EQUIVALENCIA
2	Competente
1	Básico
0	Insuficiente

#### V. PREGUNTAS

I	PERCEPCIÓN	VALORACIÓN		
		0	1	2
1	¿Para leer el contenido del texto tú habilidad lingüística es?			
2	¿Cuál es tu capacidad de uso de la técnica PAS?			
3	¿El nivel que te encuentras motivado para leer un texto es?			
4	¿Su imagen sensorial para la percepción del texto es?			
5	¿Su capacidad de reflejo de las cualidades y partes del textos es?			
6	¿La capacidad comprensiva acerca de lo escrito que posees es?			
7	¿La capacidad de abstraer de forma global del contenido del texto es?			
II	ANÁLISIS	0	1	2
8	¿Su capacidad de separar mentalmente las partes del texto es?			
9	¿Su habilidad de descubrir los elementos esenciales de la lectura es?			
10	¿La aptitud de comprender la esencia de la lectura es?			
11	¿Su capacidad de identificar los elementos del texto es?			
12	¿Al identificar los componentes del párrafo estas en el nivel?			
13	¿El nivel en que se encuentras al identificar las ideas principales del texto es?			
14	¿El nivel en que se ubica al identificar las ideas secundarias del texto es?			
III	SÍNTESIS	0	1	2

15	¿El nivel valorativo que emites sobre el contenido del texto es?			
16	¿Su postura personal e independiente respecto al significado del mensaje textual es?			
17	¿Su capacidad cognitiva con qué cuentas para elaborar el resumen del texto es?.			
18	¿Su aptitud intelectual de reconstruir las partes del texto es?			
19	¿Su capacidad de construir conjeturas e hipótesis sobre el texto leído es?			
20	¿Su capacidad de elaborar el significado global del texto leído es?			
Suma total				



Base de datos

Nº	Sexo	Pretest																		Postest																										
		LITERAL						INFERENCIAL						REFLEXIVA						LITERAL						INFERENCIAL						REFLEXIVA														
		Li1	Li2	Li3	Li4	Li5	Li6	Li7	In8	In9	In10	In11	In12	In13	In14	Re15	Re16	Re17	Re18	Re19	Re20	Li1	Li2	Li3	Li4	Li5	Li6	Li7	In8	In9	In10	In11	In12	In13	In14	Re15	Re16	Re17	Re18	Re19	Re20					
1	2	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0			
2	2	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1		
3	2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	
4	2	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1		
5	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1		
6	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1		
7	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
8	2	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0		
9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	
10	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	
11	2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	
12	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0		
13	2	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0		
14	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1		
15	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0		
16	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0		
17	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	
18	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	
19	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	
20	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1		
21	2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1		
22	2	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0		
23	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
24	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	
25	2	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1		
26	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	
27	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0		
28	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1
29	2	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	
30	2	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
31	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	
32	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	
33	2	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	
34	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1
35	2	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0
36	2	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
37	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	
38	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
39	2	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1
40	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	

## Resolución de aprobación del proyecto de investigación



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA**  
(Creada por Ley N° 25265)

*Universidad alto andina mejorando calidad de vida*

*Escuela de Posgrado*

Se ha expedido:

### **Resolución Directoral N° 546-2020-EPG-R/UNH**

*Huancavelica, 21 de setiembre de 2020*

Visto:

El expediente, con registro de mesa de partes de la EPG N° 1027 del 21.set.2020 (oficio N° 518-2020-UPGFCED-EPG-R-UNH con SISGEDO NRD N° 346868, NRE N° 336149 de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación), el proveído del director(e) de la Escuela de Posgrado del 21.set.2020 autorizando la emisión de resolución con cargo a dar cuenta al Consejo de la EPG-UNH, y;

**CONSIDERANDO:**

Que, con la dación de la Ley N° 30220, se establece el nuevo régimen normativo aplicable a las universidades que funcionan en el país, bajo cualquier modalidad, sean públicas o privadas, nacionales o extranjeras, con el objeto de promover el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura, entre otros;

Que, el Artículo 8° de la Ley Universitaria N° 30220 sanciona que: "El estado reconoce la autonomía universitaria. La autonomía inherente a las universidades se ejerce de conformidad con lo establecido en la Constitución, la presente Ley y demás normativa aplicable. Esta autonomía se manifiesta en los siguientes regímenes: Normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico";

Que, la Ley Universitaria N° 30220, en el Artículo N° 43; 43.2; 43.2.1, 43.3, hace referencia que las maestrías y doctorados de especialización: son estudios de profundización profesional, "...cada institución universitaria determina los requisitos y exigencias académicas, así como las modalidades en las que dichos estudios se cursan, dentro del marco de la ley", y el artículo 45° faculta a las universidades Públicas y Privadas a expedir grados y títulos de acuerdo a las exigencias académicas que cada universidad establezca en sus respectivas normas internas;

Que, el Artículo 89° del Estatuto de la Universidad Nacional de Huancavelica, aprobado con Resolución N° 002-2019-AU-UNH en sesión de Asamblea Estatutaria de fecha 29.may.2019, prescribe: "La Universidad Nacional de Huancavelica otorga los grados académicos de bachiller, maestro, doctor, título profesional y título de segunda especialidad en nombre de la Nación, aprobados en cada Facultad y Escuela de Posgrado. En los grados y títulos de las carreras profesionales o programas de posgrado acreditados se mencionará tal condición";

Que, con Resolución N° 1046-2019-CU-UNH, de fecha 24 de setiembre del 2019, se encarga al Mg. Rodrigo QUISPE ROJAS, como Secretario Académico de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Huancavelica;

Que, no existiendo la conformación de miembros de Consejo de Escuela de Posgrado y existiendo la necesidad de emitir el instrumento legal pertinente y considerando que los documentos sustentatorios se encuentran de acuerdo a norma, es función del director de escuela emitir el instrumento legal pertinente con cargo a rendir cuenta en la próxima sesión de consejo



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA**  
(Creada por Ley N° 25265)

Universidad alto andina mejorando calidad de vida

*Escuela de Posgrado*

**Resolución Directoral N° 546-2020-EPG-R/UNH**

Huancavelica, 21 de setiembre de 2020

de escuela.

Que, mediante solicitud S/N° del 07.set.2020 el interesado peticona la inscripción de proyecto de tesis de doctorado, por tal motivo adjunta la Resolución N° 378-2019-EPG-R/UNH del 08.may.2019 con la designación del asesor, el informe de la revisión del proyecto de tesis N° 02-2020-AICC-FCED-UNH con fecha 04.set.2020 del asesor **Dr. CAMPOSANO CORDOVA Alvaro Ignacio** aprobando la continuación del desarrollo de la tesis, el boucher de caja del Banco de la Nación N° 12442896-5-J(operacionN° 048876 del 07.set.2020) por la suma de S/ 600.00, y un espiralado color azul con el proyecto de tesis y su respectivo CD;

En uso de las atribuciones que se le confiere al Director de la Escuela de Posgrado, a través de la Ley Universitaria N° 30220, del Estatuto de la UNH aprobado con Resolución N° 002-2019-AU-UNH en sesión de Asamblea Estatutaria de fecha 29 de mayo de 2019 y el Reglamento General de la EPG-UNH.

**SE RESUELVE:**

**ARTÍCULO PRIMERO:** Disponer, con cargo a dar cuenta al Consejo de Escuela de Posgrado, la inscripción y aprobación de ejecución del Proyecto de Tesis de maestría de acuerdo al siguiente detalle:

maestro	Título del proyecto	doctorado
ROJAS CASAVILCA, Antonio	TÉCNICA PAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURAL BILINGÜE	Ciencias de la Educación

**ARTÍCULO SEGUNDO:** Notificar con la presente resolución al interesado para que cumpla con lo dispuesto en el Reglamento General de la EPG-UNH.

**ARTÍCULO TERCERO:** Disponer el cumplimiento de la presente, a través de la Dirección de la Escuela de Posgrado, la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y demás oficinas administrativas de la Universidad Nacional de Huancavelica.

Regístrese, comuníquese y archívese.....”



Dr. Humberto Guillermo GARAYAR TASAYCO  
Director(e) de la EPG



Mg. Rodrigo QUISPE ROJAS  
Secretario Académico(e) de la EPG

Validez del instrumento de investigación por juicio de expertos

**ANEXO N° 02**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA**  
(CREADO POR LA LEY N° 25265)

**ESCUELA DE POSGRADO**  
**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES**

**I. DATOS GENERALES**

1.1 Apellido y nombre del Juez Luis Miguel Cangalaya Sevillano

1.2 Cargo e institución donde labora Docente, Universidad Peruana Cayetano Heredia

1.3 Nombre del instrumento evaluado Prueba de comprensión lectora pretest

1.4 Autor del instrumento Antonio Rojas Casavilca

**II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Tratando conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

50

**Coefficiente de validez =  $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{50}{50}$**

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL** (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	[0,00-0,60]
Observado	<0,60-0,70]
Aprobado	<0,70-1,00]

**IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD**  
El instrumento sobre comprensión lectora reúne las condiciones necesarias para su aplicabilidad en la investigación.

LUGAR: Huancavelica 06 de 09 del 2020

*Luis Cangalaya*

Escaneado con CamScanner



ANEXO Nº 02

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA  
 (CREADO POR LA LEY N° 25265)  
 ESCUELA DE POSGRADO  
 UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE  
 EDUCACIÓN  
 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
 POR CRITERIO DE JUECES



I. DATOS GENERALES

Enver Vega Figueroa

- 1.1 Apellido y nombre del Juez
- 1.2 Cargo e institución donde labora: Jefe Sección Innovación – Escuela de Oficiales de la Fuerza Aérea del Perú
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: Prueba de comprensión lectora
- 1.4 Autor del instrumento: Antonio Rojas Casavilca

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada				X	
5. SUFICIENCIA	Cubre aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Permite conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		0	0	0	20	25
		A	B	C	D	E

Coefficiente de validez =  $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{(20+25)}{50}$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	(0,00-0,60]
Observado	<(0,60-0,70]
Aprobado	<(0,70-1,00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento alcanza un coeficiente de 0,90.

LUGAR: Huancavelica 08 de 09 del 20 20

FIRMA DEL JUEZ



ANEXO N° 02

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCÁVELICA  
(CREADO POR LA LEY N° 25265)

ESCUELA DE POSGRADO  
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE  
EDUCACIÓN

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez: Capcha Pavar, Alejandra Luz
- 1.2 Cargo e institución donde labora: Docente de EPEPEIB-FCED
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: Prueba de Comprensión Lectora
- 1.4 Autor del instrumento: Antonio Rojas Casavilca

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en categorías y cantidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Intenta conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coefficiente de validez =  $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{20 + 25}{50} = 0,90$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	[0,00-0,60]
Observado	<0,60-0,70]
Aprobado	<0,70-1,00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

La aplicación de este instrumento está validada y puede ser aplicada.

LUGAR: Huancavelica, 12 de setiembre del 2020

FIRMA DEL JUEZ



ANEXO N° 02

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA  
 (CREADO POR LA LEY N° 25265)  
 ESCUELA DE POSGRADO  
 UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE  
 EDUCACIÓN  
 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
 POR CRITERIO DE JUECES



I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez *Gutiérrez López, Santos*
- 1.2 Cargo e institución donde labora *Universidad Nac. Huancav.*
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado *La técnica de PAS y Comp. Lectora.*
- 1.4 Autor del instrumento *Mg. Antonio Rojas Casavilca.*

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE	BAJA	REGULAR	BUENA	MUY BUENA
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Este formulado con lenguaje apropiado y comprensible				X	X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Permite conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)					12	35
		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez =  $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{47}{50} = 0.94$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	[0,00-0,60]
Observado	<0,60-0,70]
Aprobado	<0,70-1,00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

*Aplicable*  
 LUGAR: Huancavelica 11 de agosto del 2020

*[Firma]*  
 FIRMA DEL JUEZ  
 31/3/20  
 Cel. 931543326

ANEXO N° 02

	<b>UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA</b> (CREADO POR LA LEY N°25265) ESCUELA DE POSGRADO UNIDAD POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
---	--

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez: ...VILLARREAL ANTICONA, GUIDO ROBERTO.....
- 1.2 Cargo e institución donde labora: JEFE DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN.....
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA.....
- 1.4 Autor (es) del Instrumento: Mg. ANTONIO ROJAS CASAVILCA.....

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)	↓	↓	↓	↓	↓
	A	B	C	D	E

**Coeficiente de validez =  $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 0.96$**   
**50**

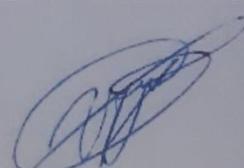
III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado).

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ○	[0,00-0,60]
Observado ○	<0,60-0,70]
Aprobado ○ x	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

APLICABLE.....

LUGAR: Huancavelica, 30 de julio del 2020



## Solicitud de autorización del proyecto de investigación

 UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe  
"AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD" 

EL DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION PRIMARIA E INTERCULTURAL BILINGÜE, DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA, otorga la presente:

**CONSTANCIA**

**A: ROJAS CASAVILCA, ANTONIO**

Egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Huancavelica, mediante el presente se **AUTORIZA** la ejecución de la parte práctica del Proyecto de Tesis Doctoral titulado "TÉCNICA PAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURAL BILINGÜE" con estudiantes del III ciclo de ésta Escuela, de setiembre a diciembre de 2020.

Se otorga el presente a solicitud del interesado para los fines que estime pertinente.

Huancavelica, 14 de setiembre de 2020.



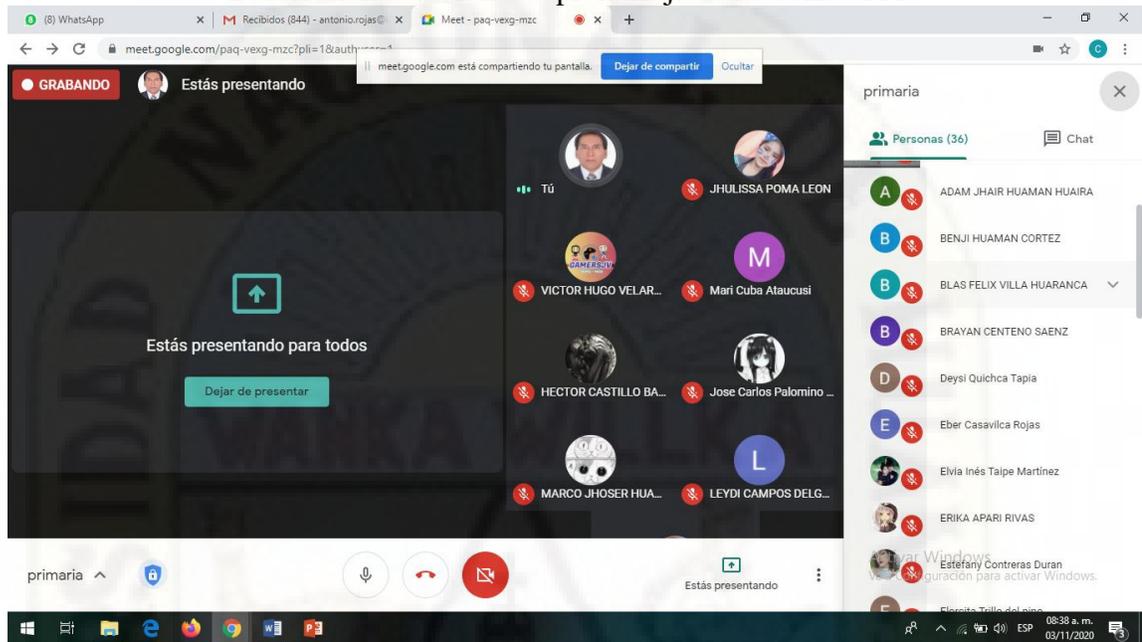
Registro: 001-2020

C.C. Archivo  
ARC/mipg.

## Imágenes de aplicación del instrumento investigación pre test

### Imagen N° 01

### Desarrollando sesión de aprendizaje de la técnica PAS



## Imagen N° 02

### Desarrollo de sesión de aprendizaje de comprensión lectora utilizando la técnica PAS

**LECTURA N° 03**

**LOS NIVELES DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL ÁREA MATEMÁTICA**

En concordancia con las tendencias actuales en **educación matemática**, a través del área Matemáticas se busca que los estudiantes logren **competencias**, es decir, que construyan **conocimientos** y desarrollen **capacidades y actitudes** que les permitan desempeñarse con seguridad y confianza en sí mismos en situaciones diversas de su vida personal, social y laboral.

**Las competencias del área Matemáticas en EIB se han de lograr mediante actividades que realicen los propios estudiantes, principalmente, procesos de resolución de problemas, razonamiento y comunicación matemática. Los conocimientos matemáticos necesitan de un proceso de construcción y de una decidida intención de aprender.** Es necesario seleccionar y organizar de modo secuencial las actividades que se propondrán a los estudiantes. En este sentido, **las actividades a proponer se seleccionarán y organizarán en niveles**, de modo que partiendo de situaciones que generan procesos a nivel **concreto**, luego a través de representaciones a **nivel gráfico y simbólico** se apoye al estudiante en la formación de su pensamiento abstracto. Es importante tener en cuenta que la abstracción se facilita cuando los estudiantes han tenido la oportunidad de haber realizado un trabajo adecuado en los niveles anteriores.

**Coms-Lap**  
Tema: **educación matemática**  
Idea: a través del área Matemáticas se busca que los estudiantes logren competencias  
**Educación matemática busca que los estudiantes logren competencias.**

**Coms-Lap**  
Sub tema: **Las competencias del área Matemáticas en EIB** .  
Idea secundaria: se logra mediante el proceso de resolución de problemas, razonamiento y comunicación matemática  
**Las competencias del área Matemáticas en EIB se logra mediante el proceso de resolución de problemas, razonamiento y comunicación matemática**

**Coms-Lap**  
Sub tema: **Los conocimientos matemáticos**  
Idea secundaria:  **necesitan de un proceso de construcción y de una decidida intención de aprender**  
**Los conocimientos matemáticos necesitan de un proceso de construcción y de una decidida intención de aprender**

materiales concretos, de modo que se generen procesos cognitivos básicos como la observación, comparación, inferencia;

en el **nivel gráfico**, también mediante preguntas adecuadas, generadoras de procesos cognitivos, se pide al estudiante que, utilizando dibujos, gráficos (diagramas, esquemas, entre otros) y notaciones busquen la respuesta a la situación problema planteada;

en el **nivel abstracto**, se propicia la exploración, reflexión y generalización, a través de situaciones problema que implican la operación del estudiante en un plano verbal, independiente de apoyos empíricos concretos.

**Resumen**  
**La educación matemática, a través del área de matemática en EIB busca que los estudiantes logren competencias, mediante el proceso de resolución de problemas, razonamiento y comunicación matemática. Es así los conocimientos matemáticos necesitan de un proceso de construcción y de una decidida intención de aprender; para ellos las actividades se selección y se organizan a nivel concreto, gráfico y simbólico. Entonces la construcción del pensamiento matemático se desarrolla a nivel concreto, gráfico y abstracto.**

**Síntesis**  
**Los niveles de construcción de conocimientos del área de matemática en EIB se desarrollan a través de los niveles concreto, gráfico y simbólico.**

**Coms-Lap**  
Sub tema: **la construcción del pensamiento matemático.**  
Idea secundaria: se desarrolla a nivel concreto, gráfico y abstracto.  
**La construcción del pensamiento matemático se desarrolla a nivel concreto, gráfico y abstracto.**

### Imagen N° 03

## Estudiantes desarrollando la prueba de comprensión lectora de pre test

Nombre	Correo	Estado	Finalizado el	Comenzado el	Finalizado en	Tiempo empleado	Calificación	Acción
HUAMAN DE LA CRUZ	2019221022@unh.edu.pe	Finalizado	22 de octubre de 2020 17:00	22 de octubre de 2020 17:59	39 minutos 39 segundos	Sin calificar aún	✗ -	Calificar
JHOSEP ROYER ENRIQUEZ HUAMAN	2019221014@unh.edu.pe	Finalizado	22 de octubre de 2020 17:00	22 de octubre de 2020 17:30	30 minutos 29 segundos	Sin calificar aún	✓ 0,50	Calificar
KEYSY LISETH HUAMANI DUEÑAS	2019221024@unh.edu.pe	Finalizado	22 de octubre de 2020 17:00	22 de octubre de 2020 17:59	59 minutos 14 segundos	Sin calificar aún	✗ 0,00	Calificar
ORLANDO MENCIA SOTO	2019221029@unh.edu.pe	Finalizado	22 de octubre de 2020 17:01	22 de octubre de 2020 17:55	54 minutos 35 segundos	Sin calificar aún	✓ 0,50	Calificar
GLADYS ZORAIDA HUANCA BELITO	2019221026@unh.edu.pe	Finalizado	22 de octubre de 2020 17:01	22 de octubre de 2020 17:58	56 minutos 13 segundos	Sin calificar aún	✓ 0,50	Calificar

**DIDACTICA DE LA MATEMATICA I EN EDUCACION PRIMARIA**

Área personal / Mis cursos / DIDACTICA DE LA MATEMATICA I EN EDUCACION PRIMARIA / Semana 2 / PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

**HENRRY QUISPE TICLLASUCA**

**Comenzado el** Jueves, 22 de octubre de 2020, 17:06

**Estado** Finalizado

**Finalizado en** Jueves, 22 de octubre de 2020, 17:58

**Tiempo empleado** 52 minutos 13 segundos

**Calificación** Sin calificar aún

Pregunta 1  
Correcta

**Navegación por el cuestionario**

Mostrar una página cada vez

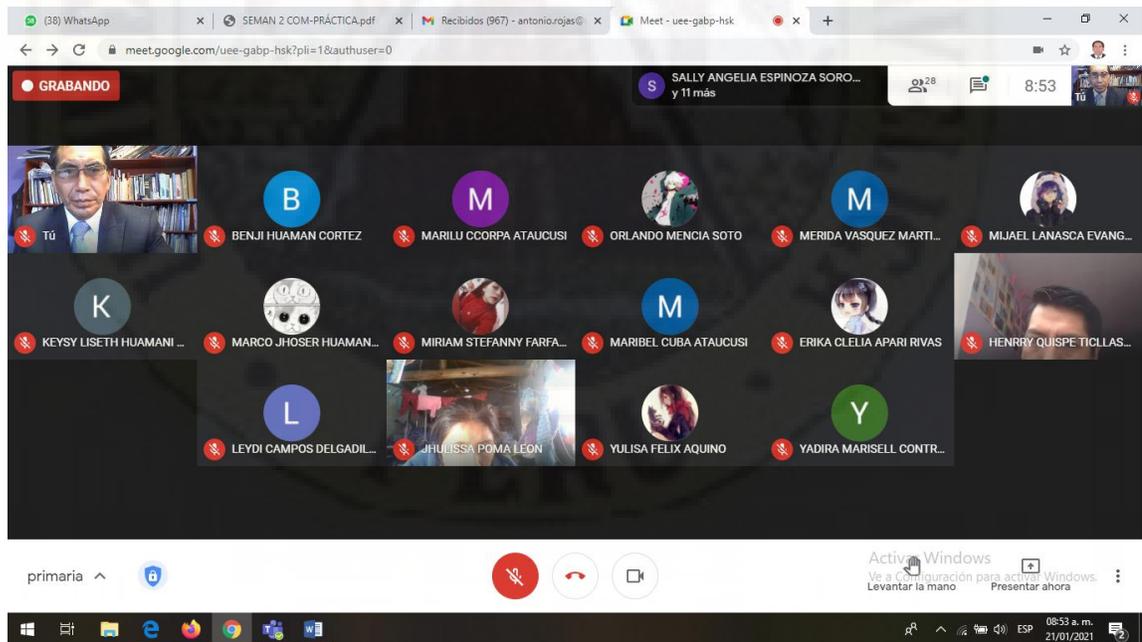
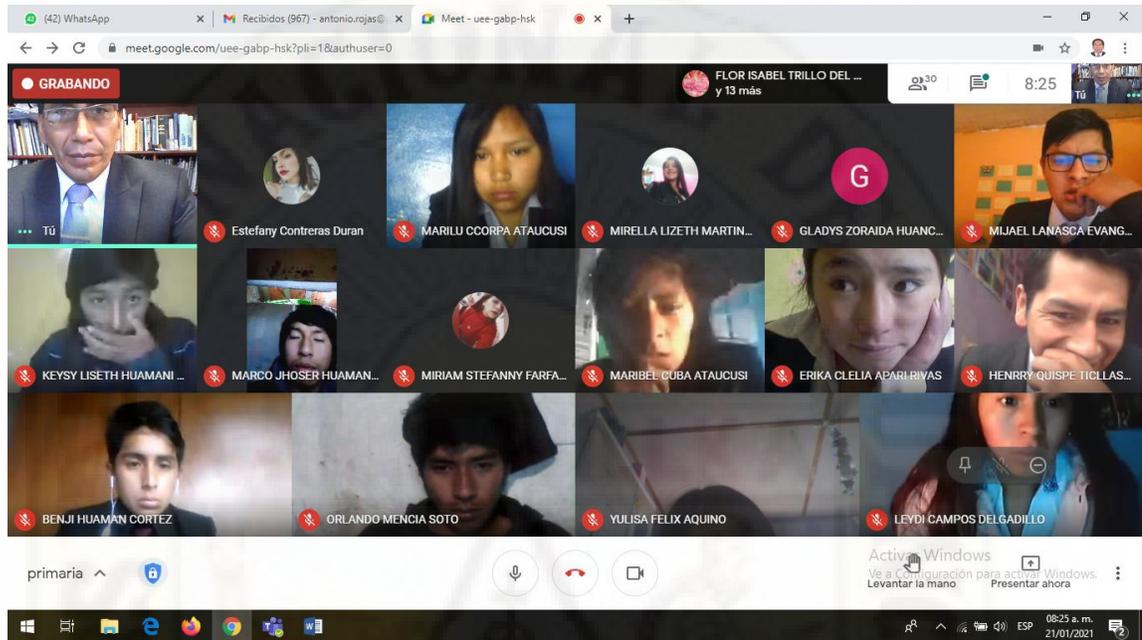
Finalizar revisión

1 2 3 4 5 6  
7 8 9 10 11 12  
13 14 15 16 17 18  
19 20

Desconectado

# Imagen N° 04

## Estudiantes desarrollando la prueba de comprensión lectora de pos test



## Imágenes del instrumento aplicado a la muestra de estudio

12

**PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA POST TEST**

CÓDIGO	APELLIDOS Y NOMBRES	CICLO	FECHA
2019221032	Palomino Bustamante José Carmos	IV	21/01/2021

Estimado estudiante: el presente instrumento tiene como propósito determinar el nivel de comprensión de lectura, a fin de poder mejorar las estrategias metodológicas y ayudarte en el desarrollo de tus habilidades de comprensión textual. Agradecemos tu gentil participación y colaboración. Tú realizarás lectura de un texto titulado "El criterio de la verdad". Marca con un aspa (X) la alternativa correcta de acuerdo con lo solicitado. Evita las enmendaduras. El tiempo previsto para el desarrollo es de 50 minutos.

**TEXTO**  
**EL CRITERIO DE LA VERDAD**

**I. EL CONCEPTO DE LA VERDAD**

Fáltanos por investigar una última cuestión: la del **criterio de la verdad**. No es bastante que nuestros juicios sean verdaderos; necesitamos la certeza de que lo son. **¿Qué nos presta esta certeza? ¿En qué conocemos que un juicio es verdadero o falso? Ésta es la cuestión del criterio de la verdad.** Antes de poder responderla necesitamos tener un concepto claro de la verdad.

Hemos hablado ya con frecuencia de este concepto.

En la descripción del fenómeno del conocimiento encontramos que, para la **conciencia natural**, la **verdad del conocimiento consiste en la concordancia del contenido del pensamiento con el objeto.** Designamos esta concepción como el concepto *trascendente* de la verdad. Pero frente a éste hay otro que podemos designar como **concepto inmanente** de la verdad. **Según éste la esencia de la verdad no radica en la relación del contenido del pensamiento con algo que se halla frente a nuestro pensamiento**, algo trascendente al pensamiento, sino con algo que reside dentro del pensamiento mismo. **La verdad es la concordancia del pensamiento consigo mismo.** Un juicio es verdadero cuando está formado con arreglo a las leyes y a las normas del pensamiento. La verdad significa, según esto, algo puramente formal; coincide con la corrección lógica.

La decisión sobre cuál de ambos conceptos de la verdad sea el justo, se halla implícita en la posición que hemos tomado en la discusión entre el idealismo y el realismo. Creemos debe decidir esta discusión a favor del realismo. Esto significa rechazar el concepto inmanente de la verdad; pues este concepto puede caracterizarse igualmente como concepto *idealista* de la verdad. Este concepto solo tiene sentido en el terreno del idealismo. Pues sólo si no hay objetos extraconscientes reales

tienen sentido concebir la verdad de puro modo inmanente. Esta concepción es entonces necesaria. Pues si no hay objetos independientes del pensamiento, sino que todo ser se halla dentro de la esfera de éste, **la verdad solo puede residir en la concordancia mutua de los contenidos de aquél, en la corrección lógica.**

El concepto inmanente de la verdad puede conciliarse también con aquella posición epistemológica que *Eduard von Hartmann* llama el "idealismo inconsecuente y que nosotros hemos estudiado bajo el nombre de **fenomenalismo**. Según éste, **hay objetos independientes del pensamiento, cosas en sí. Pero son completamente incognoscibles**. Por eso no tiene sentido desde este punto de vista, considerar la verdad como la concordancia del pensamiento con los objetos; sobre esta concordancia nada podemos decir, porque no conocemos los objetos. **La verdad del conocimiento sólo puede consistir, por ende, en la producción correcta —conforme a las leyes— del objeto, esto es, en que el pensamiento concuerde con sus propias leyes.**

Como hemos visto, esta posición; defendida por *Kant*, no puede sostenerse. El dilema es: o se borran las cosas en sí y se estatuye un riguroso idealismo, como ha hecho el neokantismo, desarrollando las ideas kantianas o se reconocen objetos reales, independientes de la conciencia, como ha hecho el mismo *Kant*. Pero en este caso es imposible prescindir de la relación con los objetos en los conceptos del conocimiento y de la verdad. También en *Kant* representan los objetos un papel importante en la explicación genética del conocimiento. **Ellos son la causa de las sensaciones, que se producen porque las cosas en sí afectan nuestra conciencia.** Ciertamente que las sensaciones carecen, según *Kant*, de todo orden y determinación. Pero como ya vimos anteriormente, el hecho de que apliquemos a las sensaciones ya está, ya aquella forma de la intuición o del pensamiento, hace menester que supongamos un fundamento objetivo del mismo en el material de las sensaciones. Aunque el espacio y el tiempo sólo existan formalmente en nuestra conciencia, debemos admitir que los objetos tienen en sí ciertas propiedades que nos inducen a emplear esas formas de la intuición. Y lo mismo cabe decir de las formas del pensamiento, de las categorías. Aunque la **causalidad sea primariamente una forma del pensamiento**, necesitamos suponer que tiene un *fundamentum in re*, si queremos explicar el hecho de que determinadas percepciones nos induzcan a emplear justamente esta categoría. Exactamente observa *Heinrich Maier*: **"Ya la forma en que los elementos de nuestras representaciones de la realidad aluden a lo transubjetivo nos fuerza a suponer en esta X cierta estructura, ciertas propiedades positivas"**. (*Psicología del pensamiento emocional*, p. 328).

Pero esta manera de ver, se objetará, ¿no nos hace tornar a aquel concepto del conocimiento que considera éste como una reproducción, una copia del mundo objetivo y que hemos declarado exclusivista e inadmisibile? Esta objeción, empero, es precipitada. Descansa en este dilema: el conocimiento es o una producción o una reproducción del objeto. Pero esta disyuntiva es incompleta.

Con razón advierte *Kölpe*: "Hay que guardarse de la disyuntiva incompleta según la cual el conocimiento es necesariamente o una creación o una copia. Hay un tercer término; una aprehensión de las realidades no dadas, pero que se revela por medio de lo dado" (*Realización*, I, p. 238). Nuestro conocimiento está y estará en relación con los objetos. No hay idealismo que pueda soslayar este punto. Pero esta relación no necesita consistir en una reproducción; basta admitir que entre el contenido del pensamiento y el objeto existe una coordinación, una relación regular. Los contenidos de nuestro pensamiento no son reproducciones, sino más bien "símbolos de las propiedades transubjetivas", para hablar con *Maier* (335). Pero, añade, "este conocimiento simbólico-abstracto es capaz de penetrar profundamente en el reino de lo transubjetivo" (328).

De este modo venimos a confirmar la concepción que la conciencia natural tiene del conocimiento humano y que describimos al principio. Pero esta confirmación significa a la vez una depuración crítica de aquella concepción. La idea básica, según la cual el conocimiento representa una relación entre un sujeto y un objeto, ha resultado sostenible. Pero con este concepto del conocimiento queda justificado también, en principio, el concepto de la verdad que tiene la conciencia natural. Para ésta es esencial la relación del contenido del pensamiento con el objeto. Esta relación no significa, empero, una reproducción, sino una coordinación regular, y aquí es donde la concepción natural sufre una corrección.

El idealismo representa el intento de suprimir el dualismo del sujeto y el objeto en el problema del conocimiento y de estatuir un monismo epistemológico. El idealismo hace este intento, porque cree poder suprimir de este modo todas las dificultades inherentes al problema del conocimiento. Pues éstas le parecen tener su causa más profunda en dicho dualismo. Pero esta interpretación monista del fenómeno del conocimiento violenta la realidad. Se funda, en efecto, en hacer valer una sola de las tres esferas a que toca el fenómeno del conocimiento. Esta esfera es la lógica. El aspecto psicológico y el aspecto ontológico del fenómeno del conocimiento son escamoteados, por decirlo así, en favor del lógico. Por eso pudimos designar esta posición con el nombre de *logicismo*.

## 2. EL CRITERIO DE LA VERDAD

La cuestión del criterio de la verdad está en conexión estrechísima con la cuestión del concepto de la verdad. Esto puede demostrarse fácilmente en el idealismo lógico. La verdad significa para él, como hemos visto, la concordancia del pensamiento consigo mismo. ¿En qué podemos conocer esta concordancia? La respuesta dice: en la ausencia de contradicción. Nuestro pensamiento concuerda consigo mismo cuando está libre de contradicciones y sólo entonces. El concepto immanente o idealista trae consigo necesariamente el considerar la ausencia de contradicción como criterio de la verdad.

La ausencia de contradicción es, en efecto, un criterio de la verdad; pero no un criterio general.

válido para todo el conocimiento, sino un criterio válido solamente para una clase determinada de conocimiento, para una esfera determinada de éste. Resulta palmario cuál es esta esfera: es la esfera de las ciencias *formales* o *ideales*. Piénsese en la lógica o en la matemática. El pensamiento no se encuentra con objetos reales, sino con objetos mentales, ideales; permanece en cierto modo dentro, de Su propia esfera. Es válido, por tanto, el concepto inmanente de la verdad, y, por consiguiente, también el criterio de la misma, dado con él. Mi juicio es, en este caso, verdadero cuando está formado con arreglo a las leyes y normas del pensamiento. Y conocemos que es así en la ausencia de contradicción.

Pero este criterio fracasa tan pronto como no se trata de objetos ideales sino de objetos reales o de objetos de conciencia. Para este caso necesitamos buscar otros criterios de la verdad. Detengámonos ante todo en los datos de la conciencia. Poseemos una certeza inmediata del rojo que vemos o del dolor que sentimos. Aquí tenemos otro criterio de la verdad. Consiste en la presencia o realidad inmediata de un objeto. Según esto, son verdaderos todos los juicios que descansan en una presencia o realidad inmediata del objeto pensado. Se habla también de una "evidencia de la percepción interna" (*Meinong*). Lo mismo quiere decir *Volkelt* cuando habla de una "autocerteza de la conciencia". Ésta es para él "un principio de certeza absolutamente ítimo" (*Certeza y verdad*, p. 69). Caracteriza esta certeza más concretamente como una *certeza prelógica*. Esto significa que en esta certeza todavía no tiene parte el trabajo del pensamiento. *Volkelt* incluye en esta clase de certeza, no sólo la percepción inmediata de determinados contenidos de conciencia, sino también la de las relaciones existentes entre ellos. En el círculo de la autocerteza de la conciencia no sólo entra el juicio "veo un negro y un blanco", sino también el juicio "el negro es distinto del blanco". Esto se funda en que "simultáneamente con estos dos contenidos de la sensación, que llamamos negro y blanco, con arreglo al lenguaje usual, nos es dada su diversidad" (99).

Ahora bien, cabe preguntar si el criterio de la evidencia inmediata es válido, no sólo para los contenidos de la percepción, sino también para los contenidos del pensamiento. Esta cuestión equivale a la de si además de la evidencia de la percepción hay una evidencia del pensamiento conceptual y si podemos ver en ella un criterio de la verdad.

Muchos filósofos responden, desde luego, afirmativamente a esta cuestión. Esta afirmación puede tener un doble sentido. Se puede entender por evidencia algo irracional y algo racional. En el primer caso, la evidencia es sinónimo del sentimiento de evidencia, esto es, de una certeza emocional inmediata. Este sentimiento se da en todo conocimiento intuitivo. Representa algo subjetivo y no puede pretender, por tanto, validez universal. La peculiaridad de la certeza intuitiva consiste justamente en que no puede ser probada de un modo lógicamente convincente, universalmente válido, sino que sólo puede ser vivida personalmente. Pero esto no significa en modo alguno renunciar a la

objetividad. El juicio “una personalidad moralmente pura encarna un valor moral más alto que un hombre entregado a bajos goces”, expresa un hecho ético objetivo y puede, por ende, pretender la objetividad, aunque no quepa obtener por la fuerza de la lógica su reconocimiento y carezca, por lo tanto, de validez universal. Hay que distinguir entre la objetividad y la *validez universal*. Muchas objeciones contra la intuición y el conocimiento intuitivo descansan justamente en no saber distinguir entre la objetividad y la validez universal del conocimiento.

Todo conocimiento científico posee validez universal. Cabe identificar el conocimiento científico con el conocimiento universalmente válido. Por consiguiente, no puede tomarse en consideración la evidencia en el sentido descrito, como criterio de la verdad, en la esfera teórica y científica. Si alguien quisiera, por ejemplo, justificar las leyes supremas del pensamiento acudiendo al sentimiento de evidencia que acompaña a la comprensión de estas leyes, y dijese, verbigracia: “estos juicios son verdaderos, porque me siento intimamente compelido a tenerlos por verdaderos”, ello significaría renunciar a la validez universal y, por ende, poner fin a toda filosofía científica.

No obstante, muchos filósofos sostienen que la evidencia es un criterio de la verdad en la esfera teórica. Pero entienden la evidencia en el segundo sentido antes indicado. La evidencia no es para ellos algo emocional, *irracional*, sino algo intelectual, *racional*. Significa para ellos la visión inmediata de lo dado objetivamente. Esta evidencia se presenta como una evidencia *lógica* u *objetiva*, en contraste con la evidencia *psicológica* o *subjetiva* anteriormente tratada. Pero esta distinción no conduce al fin buscado. Los filósofos que la hacen no pueden menos de distinguir dentro de la evidencia lógica u objetiva entre evidencia verdadera y falsa, real y aparente, auténtica y apócrifa. Pero esto es abandonar la evidencia como propio y último criterio de la verdad. Pues ahora necesitamos otro criterio que nos diga cuándo y dónde se trata de una evidencia verdadera y auténtica; y cuándo y dónde, de una evidencia meramente aparente y apócrifa.

No es verdadera solución de la dificultad la que ofrece *Geysler* en su opúsculo *Sobre la verdad y la evidencia*. *Geysler* distingue entre la evidencia y la vivencia de la evidencia y entiende por la primera el hecho objetivo a que se refiere el juicio. Esta solución parece a primera vista vencer la dificultad. Pues la distinción entre evidencia auténtica y evidencia apócrifa no se referiría entonces a la evidencia misma, sino a la vivencia de la evidencia. Pero no es lícito colocar la evidencia fuera de la conciencia, como lo hace *Geysler*. Entiéndase por evidencia lo que se quiera, en todo caso no se puede prescindir en ella de la relación con la conciencia cognoscente, ya se caracterice esta relación — desde el objeto o el hecho— como un ver claramente, ya desde la conciencia, como un intuir o percibir. Como *Geysler* emplea, pues, la palabra evidencia en un sentido contrario al uso filosófico, sólo escapa aparentemente a la dificultad que existe en este punto.

Sin duda hay también una evidencia en la esfera del pensamiento. Juicios como “todos los cuerpos

son extensos” o “el todo es mayor que la parte” son juicios cuya verdad brilla inmediatamente para nosotros. Pero no puede considerarse la evidencia como la verdadera base de la validez de estos juicios. La evidencia sólo es la forma en que lo lógico se hace sentir en nuestra conciencia. “Lo único que cabe decir es que la pura necesidad objetiva de lo lógico se presenta subjetivamente a nuestra conciencia en la forma de una certeza inmediata... Por eso, cuando se trata de fundamentar lógicamente un juicio, no puede responderse a la pregunta de en qué consiste el criterio de la rectitud de la fundamentación, diciendo que consiste en la certeza inmediata con que el juicio se impone; sino que hay que decir que consiste sólo en que el fundamento aducido funde el juicio en cuestión de un modo lógicamente convincente” (Volkelt).

El fundamento lógico de los dos juicios citados no reside en la evidencia, sino en las leyes lógicas del pensamiento. Si analizamos el concepto de cuerpo, encontramos en él la nota de la extensión; asimismo encontramos, al analizar el concepto de “todo”, que éste es necesariamente mayor que su parte. En estos análisis de conceptos dirigimos las leyes lógicas del pensamiento, el principio de identidad y el principio de contradicción. En ellas radica últimamente la verdad de aquellos juicios. Quien no reconoce aquellos juicios niega indirectamente las leyes lógicas del pensamiento. Éstas constituyen, por ende, el último fundamento de la validez de aquellos juicios.

Si preguntamos cuál es el fundamento de las mismas leyes supremas del pensamiento, es evidente que estas leyes tienen que fundarse en sí mismas. Pero esta auto-fundamentación no reposa a su vez en la evidencia, sino en el carácter de supuestos necesarios de todo pensamiento y conocimiento que tienen esas leyes. En estas leyes se revela la estructura, la esencia del pensamiento. No son otra cosa que formulaciones de las leyes esenciales del pensamiento. Su negación significa, por ende, la anulación del pensamiento mismo. Todo pensamiento y conocimiento es imposible sin ellas. En esto reside su justificación. Es ésta aquella fundamentación que Kant expuso por vez primera, designándola como “deducción trascendental”.

Pero hay principios del conocimiento que no pueden reducirse a las leyes lógicas del pensamiento. Tal es, por ejemplo, el principio de causalidad. Como veremos más tarde, no es posible fundamentar este principio por el camino del análisis de los conceptos. Sólo es posible también darle una fundamentación trascendental. Reside ésta en el carácter que el principio de causalidad tiene de supuesto necesario, no de todo conocimiento y pensamiento, pero sí de todo conocimiento científico real, dirigido al ser y al devenir reales. En la esfera del ser y el devenir real no podemos dar un solo paso de conocimiento, si no partimos del supuesto de que todo cuanto sucede tiene lugar regularmente, está dominado por el principio de causalidad.<sup>3</sup> El fundamento tampoco en este caso reside, pues, en la evidencia, sino en la significación de este principio destinado a servir de fundamento al conocimiento. En general podemos decir con Switalski: “Lo que garantiza la validez

de los principios no es la vivencia matizada de la evidencia, sino la íntima intuición de la fecundidad sistemática de los mismos" (Hessen, 1975, pp. 166-125).

**INSTRUCCIÓN:** Lea atentamente las preguntas y marque con un aspa (x) una sola alternativa como respuesta correcta:

1. El texto que has leído fue extraído de:
  - a) Literatura didáctica.
  - b) Literatura pedagógica.
  - c) Literatura filosófica.**
  - d) Literatura psicológica.
2. En la lectura la cuestión del criterio de la verdad es:
  - a) En que conocemos que una inferencia es verdadero o falso.
  - b) En que conocemos que una categoría es verdadero o falso.
  - c) En que conocemos que un concepto es verdadero o falso.
  - d) En que conocemos que un juicio es verdadero o falso.
3. En el contenido de la lectura para la conciencia natural, la verdad del conocimiento consiste en:
  - a) La concordancia del contenido del pensamiento con el objeto.**
  - b) La concordancia de la forma del pensamiento con el objeto.
  - c) La concordancia de la esencia del pensamiento con el sujeto.
  - d) La concordancia del contenido del pensamiento con el sujeto.
4. En el texto identifica un principio que no corresponde a las leyes lógicas del pensamiento:
  - a) Principio de identidad.
  - b) Principio de causalidad.
  - c) Principio de razón suficiente.**
  - d) Principio de tercio excluido.
5. En el contenido del texto, la postura del idealismo relacionado a un criterio de verdad es:
  - a) La existencia de la objetividad.
  - b) La concordancia del pensamiento.**
  - c) La ausencia de la contradicción.
  - d) La ausencia de la subjetividad.
6. En el contenido del texto, que expresan los enunciados siguientes: "el todo es mayor que la parte" y "todos los cuerpos son extensos":
  - a) Un sofisma.
  - b) Una definición.
  - c) Un razonamiento.
  - d) Un juicio.**
7. Según el texto, podemos afirmar lo siguiente:
  - I. Muchos filósofos sostienen que la evidencia es un criterio de verdad.
  - II. La presencia o realidad inmediata de un objeto es criterio de la verdad.
  - III. El conocimiento se origina en la práctica y esta es un criterio de la verdad.
  - a) Solo I.   b) Solo II.   c) Solo III.   **d) Solo I y II.**
8. Lee cada uno de los términos cuidadosamente y relaciónalos con sus posibles significados.

1. Ausencia.	I. Efectiva.
2. Presencia.	II. Certeza.
3. Realidad.	III. Privación.

4. Evidencia.

- a) 1 - I, 2 - II, 3 - III, 4 - IV.  
b) 1 - III, 2 - IV, 3 - I, 4 - II

IV. Asistencia.

- c) 1 - IV, 2 - III, 3 - II, 4 - I.  
d) 4 - III, 3 - IV, 2 - I, 1 - II.

9. De acuerdo con el texto, ¿qué opción sintetiza mejor el tema central del criterio de la verdad?  
a. Está en ligazón ajustada con el problema del concepto de la reproducción de lo material en lo ideal.

b. El medio más eficaz para comprobar la verdad de nuestros conocimientos es la práctica.  
c. Es una reproducción de lo material en lo ideal, que refleja correctamente la realidad objetiva.  
d. Los contenidos de nuestro pensamiento son símbolos de las propiedades transubjetivas.

10. ¿Con qué se compara el proceso de algo que reside dentro del pensamiento mismo?

a. Con el fenómeno de una cosa motivo de estudio.  
b. Con las propiedades de la realidad objetiva.  
c. Con la esencia de un objeto motivo de estudio.  
d. Con la preferencia de una cosa motivo de estudio.

11. ¿Qué conclusiones se derivan del texto?

I. Para estudiar el criterio de verdad primero se debe tener un concepto claro de verdad.  
II. El criterio de verdad solo puede servir para juzgar la veracidad del pensamiento del hombre.  
III. Principales criterios de verdad son ausencia de contradicción, evidencia, presencia o realidad.  
IV. Uno de los principales criterios de la verdad es la corrección del lenguaje en la sociedad.  
a) Solo III y IV.    b) Solo II y IV.    c) Solo I y II.    d) Solo I y III.

12. ¿Cuál es el propósito fundamental del texto?

a) Ilustrar desde un punto de vista idealista sobre lo que viene hacer el criterio de verdad.  
b) Hacer conocer el proceso histórico del concepto de verdad de las diferentes posturas filosóficas.  
c) Brindar información relacionado a la idea subjetiva del criterio de verdad que tiene el ser humano.  
d) Explicar que el hombre llega a su veracidad objetiva comprobando y aplicando en su práctica social.

13. ¿A quién simboliza la validez de los principios cognitivos?

a) A las leyes fundamentales de la realidad objetiva.  
b) A las leyes fundamentales de la lógica.  
c) A las leyes fundamentales de la psicología.  
d) A las leyes fundamentales de la antropología.

14. La conclusión de las premisas: todos los hombres son mortales – Kant es un hombre, debe ser:

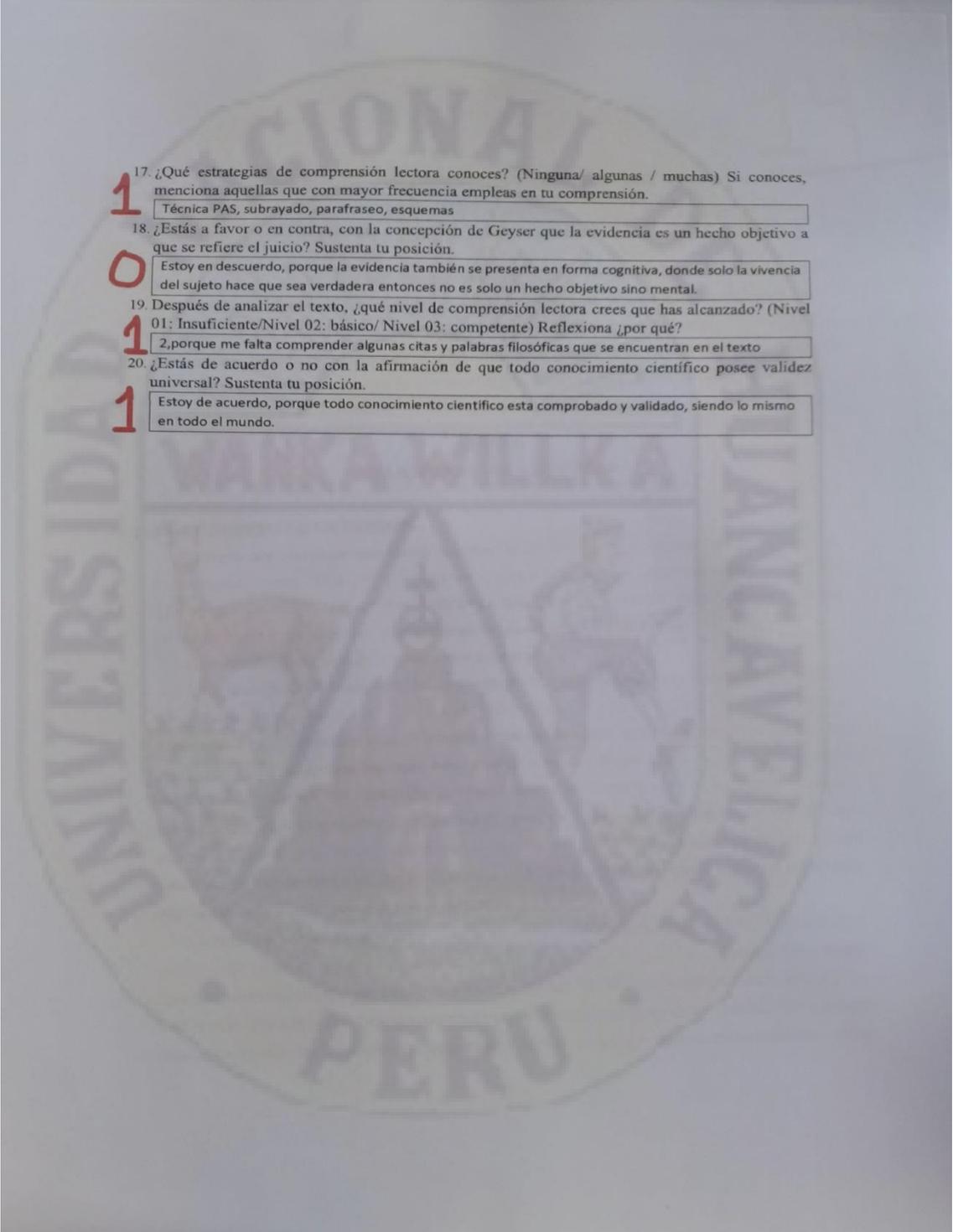
a) Kant no es mortal.  
b) Kant es filósofo.  
c) Kant es mortal.  
d) Kant no es filósofo.

15. ¿Consideras apropiado el uso de contradicciones o críticas en las explicaciones de las teorías filosóficas? Sí o no. Reflexiona, ¿por qué?

Sí, porque da a conocer diferentes puntos de vista, intentando hacer validar las diferentes posturas sobre el criterio de la verdad, buscando una clara y precisa concepción de esta

16. ¿Consideras que el idealismo representa el intento de suprimir el dualismo del sujeto y el objeto en el problema del conocimiento y de estatuir un monismo epistemológico? Sí o no. Reflexiona, ¿por qué?

No, porque este se encamina más a la esfera lógica dejando de lado a las demás esferas, entonces no estaría suprimiendo el dualismo sino eligiendo solo uno lo cual sería la lógica.

- 
17. ¿Qué estrategias de comprensión lectora conoces? (Ninguna/ algunas / muchas) Si conoces, menciona aquellas que con mayor frecuencia empleas en tu comprensión.
- 1 Técnica PAS, subrayado, parafraseo, esquemas
18. ¿Estás a favor o en contra, con la concepción de Geysler que la evidencia es un hecho objetivo a que se refiere el juicio? Sustenta tu posición.
- 0 Estoy en desacuerdo, porque la evidencia también se presenta en forma cognitiva, donde solo la vivencia del sujeto hace que sea verdadera entonces no es solo un hecho objetivo sino mental.
19. Después de analizar el texto, ¿qué nivel de comprensión lectora crees que has alcanzado? (Nivel 01: Insuficiente/Nivel 02: básico/ Nivel 03: competente) Reflexiona ¿por qué?
- 1 2, porque me falta comprender algunas citas y palabras filosóficas que se encuentran en el texto
20. ¿Estás de acuerdo o no con la afirmación de que todo conocimiento científico posee validez universal? Sustenta tu posición.
- 1 Estoy de acuerdo, porque todo conocimiento científico está comprobado y validado, siendo lo mismo en todo el mundo.

14

### PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA POST TEST

CÓDIGO	APELLIDOS Y NOMBRES	CICLO	FECHA
2019221002	APARI RIVAS, ERIKA CLELIA	IV	21/01/2021

Estimado estudiante: el presente instrumento tiene como propósito determinar el nivel de comprensión de lectura, a fin de poder mejorar las estrategias metodológicas y ayudarte en el desarrollo de tus habilidades de comprensión textual. Agradecemos tu gentil participación y colaboración. Tú realizarás lectura de un texto titulado "El criterio de la verdad". Marca con un aspa (X) la alternativa correcta de acuerdo con lo solicitado. Evita las enmendaduras. El tiempo previsto para el desarrollo es de 50 minutos.

#### TEXTO

#### EL CRITERIO DE LA VERDAD

##### I. EL CONCEPTO DE LA VERDAD

Fáltanos por investigar una última cuestión: *la del criterio de la verdad. No es bastante que nuestros juicios sean verdaderos; necesitamos la certeza de que lo son. ¿Qué nos presta esta certeza? ¿En qué conocemos que un juicio es verdadero o falso? Ésta es la cuestión del criterio de la verdad.* Antes de poder responderla necesitamos tener un concepto claro de la verdad.

Hemos hablado ya con frecuencia de este concepto.

En la descripción del fenómeno del conocimiento encontramos que, *para la conciencia natural, la verdad del conocimiento consiste en la concordancia del contenido del pensamiento con el objeto.* Designamos esta concepción como el concepto *trascendente* de la verdad. Pero frente a éste hay otro que podemos designar como concepto *inmanente* de la verdad. Según éste la esencia de la verdad no radica en la relación del contenido del pensamiento con algo que se halla frente a nuestro pensamiento, algo trascendente al pensamiento, sino con algo que reside dentro del pensamiento mismo. *La verdad es la concordancia del pensamiento consigo mismo.* Un juicio es verdadero cuando está formado con arreglo a las leyes y a las normas del pensamiento. La verdad significa, según esto, algo puramente formal; coincide con la corrección lógica.

La decisión sobre cuál de *ambos conceptos de la verdad* sea el justo, *se halla implícita en la posición que hemos tomado en la discusión entre el idealismo y el realismo.* Creímos debe decidir esta discusión a favor del realismo. Esto significa rechazar el concepto inmanente de la verdad; pues este concepto puede caracterizarse igualmente como concepto *idealista* de la verdad. Este concepto solo tiene sentido en el terreno del idealismo. Pues sólo si no hay objetos extraconscientes reales

tienen sentido concebir la verdad de puro modo inmanente. Esta concepción es entonces necesaria. Pues si no hay objetos independientes del pensamiento, sino que todo ser se halla dentro de la esfera de éste, la verdad solo puede residir en la concordancia mutua de los contenidos de aquí, en la corrección lógica.

El concepto inmanente de la verdad puede conciliarse también con aquella posición epistemológica que *Eduard von Hartmann* llama el "idealismo inconsecuente" y que nosotros hemos estudiado bajo el nombre de fenomenalismo. Según éste, hay objetos independientes del pensamiento, cosas en sí. Pero son completamente incognoscibles. Por eso no tiene sentido desde este punto de vista, considerar la verdad como la concordancia del pensamiento con los objetos; sobre esta concordancia nada podemos decir, porque no conocemos los objetos. La verdad del conocimiento sólo puede consistir, por ende, en la producción correcta —conforme a las leyes— del objeto, esto es, en que el pensamiento concuerde con sus propias leyes.

Como hemos visto, esta posición; defendida por *Kant*, no puede sostenerse. El dilema es: o se borran las cosas en sí y se estatuye un riguroso idealismo, como ha hecho el neokantismo, desarrollando las ideas kantianas o se reconocen objetos reales, independientes de la conciencia, como ha hecho el mismo *Kant*. Pero en este caso es imposible prescindir de la relación con los objetos en los conceptos del conocimiento y de la verdad. También en *Kant* representan los objetos un papel importante en la explicación genética del conocimiento. Ellos son la causa de las sensaciones, que se producen porque las cosas en sí afectan nuestra conciencia. Ciertamente que las sensaciones carecen, según *Kant*, de todo orden y determinación. Pero como ya vimos anteriormente, el hecho de que apliquemos a las sensaciones ya está, ya aquella forma de la intuición o del pensamiento, hace menester que supongamos un fundamento objetivo del mismo en el material de las sensaciones. Aunque el espacio y el tiempo sólo existan formalmente en nuestra conciencia, debemos admitir que los objetos tienen en sí ciertas propiedades que nos inducen a emplear esas formas de la intuición. Y lo mismo cabe decir de las formas del pensamiento, de las categorías. Aunque la causalidad sea primariamente una forma del pensamiento, necesitamos suponer que tiene un *fundamentum in re*, si queremos explicar el hecho de que determinadas percepciones nos induzcan a emplear justamente esta categoría. Exactamente observa *Heinrich Maier*: "Ya la forma en que los elementos de nuestras representaciones de la realidad aluden a lo transubjetivo nos fuerza a suponer en esta X cierta estructura, ciertas propiedades positivas". (*Psicología del pensamiento emocional*, p. 328).

Pero esta manera de ver, se objetará, ¿no nos hace tornar a aquel concepto del conocimiento que considera éste como una reproducción, una copia del mundo objetivo y que hemos declarado exclusivista e inadmisibile? Esta objeción, empero, es precipitada. Descansa en este dilema: el conocimiento es o una producción o una reproducción del objeto. Pero esta disyuntiva es incompleta.

Con razón advierte *Külpe*: "Hay que guardarse de la disyuntiva incompleta según la cual el conocimiento es necesariamente o una creación o una copia. Hay un tercer término: una aprehensión de las realidades no dadas, pero que se revela por medio de lo dado" (*Realización*, I, p. 238). Nuestro conocimiento está y estará en relación con los objetos. No hay idealismo que pueda soslayar este punto. Pero esta relación no necesita consistir en una reproducción; basta admitir que entre el contenido del pensamiento y el objeto existe una coordinación, una relación regular. **Los contenidos de nuestro pensamiento no son reproducciones, sino más bien "símbolos de las propiedades transubjetivas"**, para hablar con *Maier* (335). Pero, añade, "este conocimiento simbólico-abstracto es capaz de penetrar profundamente en el reino de lo transubjetivo" (328).

De este modo venimos a confirmar la concepción que la conciencia natural tiene del conocimiento humano y que describimos al principio. Pero esta confirmación significa a la vez una *depuración crítica* de aquella concepción. La idea básica, según la cual el conocimiento representa una relación entre un sujeto y un objeto, ha resultado sostenible. Pero con este concepto del conocimiento queda justificado también, en principio, el concepto de la verdad que tiene la conciencia natural. Para ésta es esencial la relación del contenido del pensamiento con el objeto. Esta relación no significa, empero, una reproducción, sino una coordinación regular, y aquí es donde la concepción natural sufre una corrección.

**El idealismo** representa el intento de suprimir el dualismo del sujeto y el objeto en el problema del conocimiento y de estatuir un *monismo epistemológico*. El idealismo hace este intento, porque cree poder suprimir de este modo todas las dificultades inherentes al problema del conocimiento. Pues éstas le parecen tener su causa más profunda en dicho dualismo. Pero esta interpretación monista del fenómeno del conocimiento violenta la realidad. Se funda, en efecto, en hacer valer una sola de las tres esferas a que toca el fenómeno del conocimiento. Esta esfera es la lógica. El aspecto psicológico y el aspecto ontológico del fenómeno del conocimiento son escamoteados, por decirlo así, en favor del lógico. Por eso pudimos designar esta posición con el nombre de *logicismo*.

## 2. EL CRITERIO DE LA VERDAD

La cuestión del **criterio de la verdad** está en conexión estrechísima con la cuestión del concepto de la verdad. Esto puede demostrarse fácilmente en el idealismo lógico. La verdad significa para él, como hemos visto, la concordancia del pensamiento consigo mismo. ¿En qué podemos conocer esta concordancia? La respuesta dice: en la ausencia de contradicción. Nuestro pensamiento concuerda consigo mismo cuando está libre de contradicciones y sólo entonces. El concepto immanente o idealista trae consigo necesariamente el considerar la *ausencia de contradicción* como criterio de la verdad.

**La ausencia de contradicción** es, en efecto, un criterio de la verdad; pero no un criterio general.

válido para todo el conocimiento, sino un criterio válido solamente para una clase determinada de conocimiento, para una esfera determinada de éste. Resulta palmario cuál es esta esfera: es la esfera de las ciencias *formales* o *ideales*. Piénsese en la lógica o en la matemática. El pensamiento no se encuentra con objetos reales, sino con objetos mentales, ideales; permanece en cierto modo dentro, de Su propia esfera. Es válido, por tanto, el concepto inmanente de la verdad, y, por consiguiente, también el criterio de la misma, dado con él. Mi juicio es, en este caso, verdadero cuando está formado con arreglo a las leyes y normas del pensamiento. Y conocemos que es así en la ausencia de contradicción.

Pero este criterio fracasa tan pronto como no se trata de objetos ideales sino de objetos reales o de objetos de conciencia. Para este caso necesitamos buscar otros criterios de la verdad. Detengámonos ante todo en los datos de la conciencia. Poseemos una certeza inmediata del rojo que vemos o del dolor que sentimos. Aquí tenemos otro criterio de la verdad. Consiste en la presencia o realidad inmediata de un objeto. Según esto, son verdaderos todos los juicios que descansan en una presencia o realidad inmediata del objeto pensado. Se habla también de una "evidencia de la percepción interna" (*Meinong*). Lo mismo quiere decir *Volkekt* cuando habla de una "autocerteza de la conciencia". Ésta es para él "un principio de certeza absolutamente Itimo" (*Certeza y verdad*, p. 69). Caracteriza esta certeza más concretamente como una *certeza prelógica*. Esto significa que en esta certeza todavía no tiene parte el trabajo del pensamiento. *Volkekt* incluye en esta clase de certeza, no sólo la percepción inmediata de determinados contenidos de conciencia, sino también la de las relaciones existentes entre ellos. En el círculo de la autocerteza de la conciencia no sólo entra el juicio "veo un negro y un blanco", sino también el juicio "el negro es distinto del blanco". Esto se funda en que "simultáneamente con estos dos contenidos de la sensación, que llamamos negro y blanco, con arreglo al lenguaje usual, nos es dada su diversidad" (99).

Ahora bien, cabe preguntar si el criterio de la evidencia inmediata es válido, no sólo para los contenidos de la percepción, sino también para los contenidos del pensamiento. Esta cuestión equivale a la de si además de la evidencia de la percepción hay una evidencia *del pensamiento conceptual* y si podemos ver en ella un criterio de la verdad.

Muchos filósofos responden, desde luego, afirmativamente a esta cuestión. Esta afirmación puede tener un doble sentido. Se puede entender por evidencia algo irracional y algo *racional*. En el primer caso, la evidencia es sinónimo del sentimiento de evidencia, esto es, de una certeza emocional inmediata. Este sentimiento se da en todo conocimiento intuitivo. Representa algo subjetivo y no puede pretender, por tanto, validez universal. La peculiaridad de la certeza intuitiva consiste justamente en que no puede ser probada de un modo lógicamente convincente, universalmente válido, sino que sólo puede ser vivida personalmente. Pero esto no significa en modo alguno renunciar a la

objetividad. El juicio “una personalidad moralmente pura encarna un valor moral más alto que un hombre entregado a bajos goces”, expresa un hecho ético objetivo y puede, por ende, pretender la objetividad, aunque no quepa obtener por la fuerza de la lógica su reconocimiento y carezca, por lo tanto, de validez universal. Hay que distinguir entre la objetividad y la *validez universal*. Muchas objeciones contra la intuición y el conocimiento intuitivo descansan justamente en no saber distinguir entre la objetividad y la validez universal del conocimiento.

Todo conocimiento científico posee validez universal. Cabe identificar el conocimiento científico con el conocimiento universalmente válido. Por consiguiente, no puede tomarse en consideración la evidencia en el sentido descrito, como criterio de la verdad, en la esfera teórica y científica. Si alguien quisiera, por ejemplo, justificar las leyes supremas del pensamiento acudiendo al sentimiento de evidencia que acompaña a la comprensión de estas leyes, y dijese, verbigracia: “estos juicios son verdaderos, porque me siento íntimamente compelido a tenerlos por verdaderos”, ello significaría renunciar a la validez universal y, por ende, poner fin a toda filosofía científica.

No obstante, muchos filósofos sostienen que *la evidencia es un criterio de la verdad en la esfera teórica*. Pero entienden la evidencia en el segundo sentido antes indicado. *La evidencia no es para ellos algo emocional, irracional, sino algo intelectual, racional*. Significa para ellos la visión inmediata de lo dado objetivamente. Esta evidencia se presenta como una evidencia *lógica u objetiva*, en contraste con la evidencia *psicológica o subjetiva* anteriormente tratada. Pero esta distinción no conduce al fin buscado. Los filósofos que la hacen no pueden menos de distinguir dentro de la evidencia lógica u objetiva entre evidencia verdadera y falsa, real y aparente, auténtica y apócrifa. Pero esto es abandonar la evidencia como propio y último criterio de la verdad. Pues ahora necesitamos otro criterio que nos diga cuándo y dónde se trata de una evidencia verdadera y auténtica; y cuándo y dónde, de una evidencia meramente aparente y apócrifa.

No es verdadera solución de la dificultad la que ofrece *Geysler* en su opúsculo *Sobre la verdad y la evidencia*. *Geysler* distingue entre *la evidencia y la vivencia de la evidencia* y *entiende por la primera el hecho objetivo a que se refiere el juicio*. Esta solución parece a primera vista vencer la dificultad. Pues la distinción entre evidencia auténtica y evidencia apócrifa no se referiría entonces a la evidencia misma, sino a la vivencia de la evidencia. Pero no es lícito colocar la evidencia fuera de la conciencia, como lo hace *Geysler*. Entiéndase por evidencia lo que se quiera, en todo caso no se puede prescindir en ella de la relación con la conciencia cognoscente, ya se caracterice esta relación — desde el objeto o el hecho— como un ver claramente, ya desde la conciencia, como un intuir o percibir. Como *Geysler* emplea, pues, la palabra evidencia en un sentido contrario al uso filosófico, sólo escapa aparentemente a la dificultad que existe en este punto.

Sin duda hay también una evidencia en la esfera del pensamiento. Juicios como “todos los cuerpos

son extensos” o “el todo es mayor que la parte” son juicios cuya verdad brilla inmediatamente para nosotros. Pero no puede considerarse la evidencia como la verdadera base de la validez de estos juicios. La evidencia sólo es la forma en que lo lógico se hace sentir en nuestra conciencia. “Lo único que cabe decir es que la pura necesidad objetiva de lo lógico se presenta subjetivamente a nuestra conciencia en la forma de una certeza inmediata... Por eso, cuando se trata de fundamentar lógicamente un juicio, no puede responderse a la pregunta de en qué consiste el criterio de la rectitud de la fundamentación, diciendo que consiste en la certeza inmediata con que el juicio se impone; sino que hay que decir que consiste sólo en que el fundamento aducido funde el juicio en cuestión de un modo lógicamente convincente” (Volkelt).

El fundamento lógico de los dos juicios citados no reside en la evidencia, sino en las leyes lógicas del pensamiento. Si analizamos el concepto de cuerpo, encontramos en él la nota de la extensión; asimismo encontramos, al analizar el concepto de “todo”, que éste es necesariamente mayor que su parte. En estos análisis de conceptos dirigidos a las leyes lógicas del pensamiento, el principio de identidad y el principio de contradicción. En ellas radica últimamente la verdad de aquellos juicios. Quien no reconoce aquellos juicios niega indirectamente las leyes lógicas del pensamiento. Éstas constituyen, por ende, el último fundamento de la validez de aquellos juicios.

Si preguntamos cuál es el fundamento de las mismas leyes supremas del pensamiento, es evidente que estas leyes tienen que fundarse en sí mismas. Pero esta auto-fundamentación no reposa a su vez en la evidencia, sino en el carácter de supuestos necesarios de todo pensamiento y conocimiento que tienen esas leyes. En estas leyes se revela la estructura, la esencia del pensamiento. No son otra cosa que formulaciones de las leyes esenciales del pensamiento. Su negación significa, por ende, la anulación del pensamiento mismo. Todo pensamiento y conocimiento es imposible sin ellas. En esto reside su justificación. Es ésta aquella fundamentación que Kant expuso por vez primera, designándola como “deducción trascendental”.

Pero hay principios del conocimiento que no pueden reducirse a las leyes lógicas del pensamiento. Tal es, por ejemplo, el principio de causalidad. Como veremos más tarde, no es posible fundamentar este principio por el camino del análisis de los conceptos. Sólo es posible también darle una fundamentación trascendental. Reside ésta en el carácter que el principio de causalidad tiene de supuesto necesario, no de todo conocimiento y pensamiento, pero sí de todo conocimiento científico real, dirigido al ser y al devenir reales. En la esfera del ser y el devenir real no podemos dar un solo paso de conocimiento, si no partimos del supuesto de que todo cuanto sucede tiene lugar regularmente, está dominado por el principio de causalidad. El fundamento tampoco en este caso reside, pues, en la evidencia, sino en la significación de este principio destinado a servir de fundamento al conocimiento. En general podemos decir con Switalski: “Lo que garantiza la validez

de los principios no es la vivencia matizada de la evidencia, sino la íntima intuición de la fecundidad sistemática de los mismos" (Hessen, 1975, pp. 166-125).

**INSTRUCCIÓN:** Lea atentamente las preguntas y marque con un aspa (x) una sola alternativa como respuesta correcta:

1. El texto que has leído fue extraído de:
  - a) Literatura didáctica.
  - b) Literatura pedagógica.
  - c) **Literatura filosófica.**
  - d) Literatura psicológica.
2. En la lectura la cuestión del criterio de la verdad es:
  - a) En que conocemos que una inferencia es verdadero o falso.
  - b) En que conocemos que una categoría es verdadero o falso.
  - c) En que conocemos que un concepto es verdadero o falso.
  - d) **En que conocemos que un juicio es verdadero o falso.**
3. En el contenido de la lectura para la conciencia natural, la verdad del conocimiento consiste en:
  - a) **La concordancia del contenido del pensamiento con el objeto.**
  - b) La concordancia de la forma del pensamiento con el objeto.
  - c) La concordancia de la esencia del pensamiento con el sujeto.
  - d) La concordancia del contenido del pensamiento con el sujeto.
4. En el texto identifica un principio que no corresponde a las leyes lógicas del pensamiento:
  - a) Principio de identidad.
  - b) **Principio de causalidad.**
  - c) Principio de razón suficiente.
  - d) Principio de tercio excluido.
5. En el contenido del texto, la postura del idealismo relacionado a un criterio de verdad es:
  - a) La existencia de la objetividad.
  - b) **La concordancia del pensamiento.**
  - c) La ausencia de la contradicción.
  - d) La ausencia de la subjetividad.
6. En el contenido del texto, que expresan los enunciados siguientes: "el todo es mayor que la parte" y "todos los cuerpos son extensos":
  - a) Un sofisma.
  - b) Una definición.
  - c) Un razonamiento.
  - d) **Un juicio.**
7. Según el texto, podemos afirmar lo siguiente:
  - I. Muchos filósofos sostienen que la evidencia es un criterio de verdad.
  - II. La presencia o realidad inmediata de un objeto es criterio de la verdad.
  - III. El conocimiento se origina en la práctica y esta es un criterio de la verdad.
  - a) Solo I.   b) Solo II.   c) Solo III.   d) **Solo I y II.**
8. Lee cada uno de los términos cuidadosamente y relaciónalos con sus posibles significados.

1. Ausencia.	I. Efectiva.
2. Presencia.	II. Certeza.
3. Realidad.	III. Privación.

1

4. Evidencia. IV. Asistencia.  
 a) 1 - I, 2 - II, 3 - III, 4 - IV. c) 1 - IV, 2 - III, 3 - II, 4 - I.  
 b) 1 - III, 2 - IV, 3 - I, 4 - II. d) 4 - III, 3 - IV, 2 - I, 1 - II.

0

9. De acuerdo con el texto, ¿qué opción sintetiza mejor el tema central del criterio de la verdad?  
 a. Está en ligazón ajustada con el problema del concepto de la reproducción de lo material en lo ideal.  
 b. El medio más eficaz para comprobar la verdad de nuestros conocimientos es la práctica.  
 c. Es una reproducción de lo material en lo ideal, que refleja correctamente la realidad objetiva.  
 d. Los contenidos de nuestro pensamiento son símbolos de las propiedades transubjetivas.

1

10. ¿Con qué se compara el proceso de algo que reside dentro del pensamiento mismo?  
 a. Con el fenómeno de una cosa motivo de estudio.  
 b. Con las propiedades de la realidad objetiva.  
 c. Con la esencia de un objeto motivo de estudio.  
 d. Con la preferencia de una cosa motivo de estudio.

1

11. ¿Qué conclusiones se derivan del texto?  
 I. Para estudiar el criterio de verdad primero se debe tener un concepto claro de verdad.  
 II. El criterio de verdad solo puede servir para juzgar la veracidad del pensamiento del hombre.  
 III. Principales criterios de verdad son ausencia de contradicción, evidencia, presencia o realidad.  
 IV. Uno de los principales criterios de la verdad es la corrección del lenguaje en la sociedad.  
 a) Solo III y IV. b) Solo II y IV. c) Solo I y II. d) Solo I y III.

0

12. ¿Cuál es el propósito fundamental del texto?  
 a) Ilustrar desde un punto de vista idealista sobre lo que viene hacer el criterio de verdad.  
 b) Hacer conocer el proceso histórico del concepto de verdad de las diferentes posturas filosóficas.  
 c) Brindar información relacionado a la idea subjetiva del criterio de verdad que tiene el ser humano.  
 d) Explicar que el hombre llega a su veracidad objetiva comprobando y aplicando en su práctica social.

0

13. ¿A quién simboliza la validez de los principios cognitivos?  
 a) A las leyes fundamentales de la realidad objetiva.  
 b) A las leyes fundamentales de la lógica.  
 c) A las leyes fundamentales de la psicología.  
 d) A las leyes fundamentales de la antropología.

1

14. La conclusión de las premisas: todos los hombres son mortales - Kant es un hombre, debe ser:  
 a) Kant no es mortal.  
 b) Kant es filósofo.  
 c) Kant es mortal.  
 d) Kant no es filósofo.

1

15. ¿Consideras apropiado el uso de contradicciones o críticas en las explicaciones de las teorías filosóficas? Sí o no. Reflexiona, ¿por qué?

Sí, por que cuando se da posturas de diferentes filósofos también se dan diferentes respuestas, pero todos pueden llegar a una mejor respuesta y llegar a una conclusión.

0

16. ¿Consideras que el idealismo representa el intento de suprimir el dualismo del sujeto y el objeto en el problema del conocimiento y de estatuir un monismo epistemológico? Sí o no. Reflexiona, ¿por qué?

no, por que el idealismo tiene similares concepciones que el dualismo ellos tienen diferentes posturas, pero llegan a una misma respuesta.

1  
0  
1  
1

17. ¿Qué estrategias de comprensión lectora conoces? (Ninguna/ algunas / muchas) Si conoces, menciona aquellas que con mayor frecuencia empleas en tu comprensión.  
La técnica paz, el subrayado, síntesis, el resumen.
18. ¿Estás a favor o en contra, con la concepción de Geyser que la evidencia es un hecho objetivo a que se refiere el juicio? Sustenta tu posición.  
Estoy a favor por que entre la *evidencia* y la *vivencia de la evidencia* entiendo por la primera el hecho objetivo a que se refiere el juicio.
19. Después de analizar el texto, ¿qué nivel de comprensión lectora crees que has alcanzado? (Nivel 01: Insuficiente/Nivel 02: básico/ Nivel 03: competente) Reflexiona ¿por qué?  
El nivel básico porque aún me falta reconocer palabras filosóficas que sen encuentra en el texto por lo tanto no logre inferir bien el texto para poder llegar al nivel competente.
20. ¿Estás de acuerdo o no con la afirmación de que todo conocimiento científico posee validez universal? Sustenta tu posición.  
Estoy de acuerdo que todo conocimiento científico este afirmado ya que todo está comprobado.



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(Creada por Ley N° 25265)

## ESCUELA DE POSGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

### CUESTIONARIO DE LA TÉCNICA PAS



#### I. DATOS GENERALES

CÓDIGO	APELLIDOS Y NOMBRES	CICLO	FECHA
2019221002	APARI RIVAS ERIKA CLELIA	IV	22-01-2021

#### II. TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“TÉCNICA PAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURAL BILINGÜE”

#### III. OBJETIVO

Recopilar y analizar información, acerca de la variable de estudio: “la técnica PAS en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019”. Con el propósito de identificar los factores positivos y negativos inherentes al tema motivo de estudio.

#### IV. INSTRUCCIÓN

A continuación, se presenta una serie de enunciados referidos con la variable: “la técnica PAS en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019”. Para determinar la valoración marque con un aspa (X) en uno de los casilleros, de acuerdo con la tabla de equivalencia que se detalla a continuación:

ESCALA	EQUIVALENCIA
2	Competente
1	Básico
0	Insuficiente

#### V. PREGUNTAS

I	PERCEPCIÓN	VALORACIÓN		
		0	1	2
1	¿Para leer el contenido del texto tú habilidad lingüística es?			X
2	¿Cuál es tu capacidad de uso de la técnica PAS?			X
3	¿El nivel que te encuentras motivado para leer un texto es?			X
4	¿Su imagen sensorial para la percepción del texto es?			X
5	¿Su capacidad de reflejo de las cualidades y partes del texto es?			X
6	¿La capacidad comprensiva acerca de lo escrito que posees es?			X
7	¿La capacidad de abstraer de forma global del contenido del texto es?			X
II	ANÁLISIS	0	1	2
8	¿Su capacidad de separar mentalmente las partes del texto es?			X
9	¿Su habilidad de descubrir los elementos esenciales de la lectura es?			X
10	¿La aptitud de comprender la esencia de la lectura es?			X
11	¿Su capacidad de identificar los elementos del texto es?			X
12	¿Al identificar los componentes del párrafo estas en el nivel?			X
13	¿El nivel en que se encuentras al identificar las ideas principales del texto es?			X
14	¿El nivel en que se ubica al identificar las ideas secundarias del texto es?			X
III	SÍNTESIS	0	1	2
15	¿El nivel valorativo que emites sobre el contenido del texto es?			X
16	¿Su postura personal e independiente respecto al significado del mensaje textual es?			X
17	¿Su capacidad cognitiva con qué cuentas para elaborar el resumen del texto es?			X
18	¿Su aptitud intelectual de reconstruir las partes del texto es?			X
19	¿Su capacidad de construir conjeturas e hipótesis sobre el texto leído es?			X
20	¿Su capacidad de elaborar el significado global del texto leído es?			X
Suma total				20



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA

(Creada por Ley N° 25265)

## ESCUELA DE POSGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

### CUESTIONARIO DE LA TÉCNICA PAS



#### I. DATOS GENERALES

CÓDIGO	APELLIDOS Y NOMBRES	CICLO	FECHA
2019221032	PALOMINO BUSTAMANTE JOSÉ	IV	22-01-2021

#### II. TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“TÉCNICA PAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURAL BILINGÜE”

#### III. OBJETIVO

Recopilar y analizar información, acerca de la variable de estudio: “la técnica PAS en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019”. Con el propósito de identificar los factores positivos y negativos inherentes al tema motivo de estudio.

#### IV. INSTRUCCIÓN

A continuación, se presenta una serie de enunciados referidos con la variable: “la técnica PAS en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica – 2019”. Para determinar la valoración marque con un aspa (X) en uno de los casilleros, de acuerdo con la tabla de equivalencia que se detalla a continuación:

ESCALA	EQUIVALENCIA
2	Competente
1	Básico
0	Insuficiente

#### V. PREGUNTAS

I	PERCEPCIÓN	VALORACIÓN		
		0	1	2
1	¿Para leer el contenido del texto tú habilidad lingüística es?			X
2	¿Cuál es tu capacidad de uso de la técnica PAS?			X
3	¿El nivel que te encuentras motivado para leer un texto es?			X
4	¿Su imagen sensorial para la percepción del texto es?			X
5	¿Su capacidad de reflejo de las cualidades y partes del texto es?			X
6	¿La capacidad comprensiva acerca de lo escrito que posees es?			X
7	¿La capacidad de abstraer de forma global del contenido del texto es?			X
II	ANÁLISIS	0	1	2
8	¿Su capacidad de separar mentalmente las partes del texto es?			X
9	¿Su habilidad de descubrir los elementos esenciales de la lectura es?			X
10	¿La aptitud de comprender la esencia de la lectura es?			X
11	¿Su capacidad de identificar los elementos del texto es?			X
12	¿Al identificar los componentes del párrafo estas en el nivel?			X
13	¿El nivel en que se encuentras al identificar las ideas principales del texto es?			X
14	¿El nivel en que se ubica al identificar las ideas secundarias del texto es?			X
III	SÍNTESIS	0	1	2
15	¿El nivel valorativo que emites sobre el contenido del texto es?			X
16	¿Su postura personal e independiente respecto al significado del mensaje textual es?			X
17	¿Su capacidad cognitiva con qué cuentas para elaborar el resumen del texto es?			X
18	¿Su aptitud intelectual de reconstruir las partes del texto es?			X
19	¿Su capacidad de construir conjeturas e hipótesis sobre el texto leído es?			X
20	¿Su capacidad de elaborar el significado global del texto leído es?			X
Suma total				20

Consentimiento informado para participantes de investigación



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL TRATAMIENTO DE DATOS DE ESTUDIANTES**

Por el presente documento, yo TOMAS MUCHA XIOMARA LUZ, identificada con código de matrícula N° 2019221040, domiciliada en la Avenida universitaria distrito de Huancavelica, provincia de Huancavelica, región de Huancavelica estudiante de la Escuela Profesional Primaria e Intercultural Bilingüe doy mi

**CONSENTIMIENTO**

A la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, a través de la Decanatura y Dirección de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe, para participar en la parte práctica y tratamiento de mis datos personales en el trabajo de investigación titulada “TÉCNICA PAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURAL BILINGÜE” ejecutado por el Mg. ANTONIO ROJAS CASAVILCA durante el año 2020 y 2021, en cumplimiento del reglamento de protección y transparencia de datos de los estudiantes.

Huancavelica 04 setiembre del 2020

TOMAS MUCHA XIOMARA LUZ

COD. MAT. 2019221040