



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN**

TESIS

**ESTRATEGIAS LECTORAS INTERACTIVA Y
TRANSACCIONAL PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DEL VII CICLO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ABELARDO
QUIÑONEZ GONZALES DE HUANCARAMA –
ANDAHUAYLAS – APURÍMAC, 2023**

**PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR

Br. VITRÓN SANTOS LEÓN VEGA

ASESORA:

Dra. MARCELINA ARREDONDO HUAMÁN

ORCID: 0000-0002-1326-5361

CUSCO – PERÚ

2026



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el Asesor DRA. MARCELINA ARREDONDO HUAMÁN
 quien aplica el software de detección de similitud al
 trabajo de investigación/tesis titulada: ESTRATEGIAS LECTORAS INTERACTIVA Y TRANSACCIONAL PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
JOSÉ ABELARDO QUIÑÓNEZ GONZALES DE HUANCARAMA - ANDAHUAYLAS - APURÍMAC, 2023

Presentado por: BACHILLER VITRÓN SANTOS LEÓN VEGA DNI N° 31037939;
 presentado por: DNI N°:
 Para optar el título Profesional/Grado Académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 3 veces, mediante el
 Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 10 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 09 de SETIEMBRE de 2026

Firma

Post firma DRA. MARCELINA ARREDONDO HUAMÁN

Nro. de DNI 23902733

ORCID del Asesor 0000 - 0002 - 1326 - 5361

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: oid: 27259: 622255719

Bachiller - VITRON SANTOS LEÓN VEGA

ESTRATEGIAS LECTORAS INTERACTIVA Y TRANSACCIONAL PL COMPSION DE TEXTOS ARGUMENTIVS EN ESTTES DEL VI...

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::27259:622255719

169 páginas

Fecha de entrega

9 sep 2026, 12:29 p.m. GMT-5

37.753 palabras

Fecha de descarga

9 sep 2026, 3:00 p.m. GMT-5

219.339 caracteres

Nombre del archivo

TESIS_FINAL.docx

Tamaño del archivo

4.1 MB

10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 14 palabras)

Fuentes principales

- 6%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 7%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitan distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



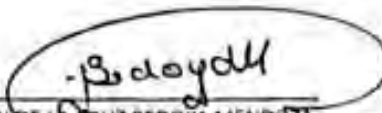
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO ESCUELA DE POSGRADO

INFORME DE LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES A TESIS

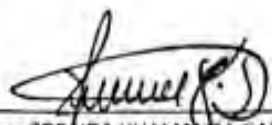
Dr. LEONCIO SOLIS QUISPE, Director de la Escuela de Posgrado, nos dirigimos a usted en condición de integrantes del jurado evaluador de la tesis intitulada **ESTRATEGIAS LECTORAS INTERACTIVA Y TRANSACCIONAL PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ABELARDO QUIÑONEZ GONZALES DE HUANCARAMA – ANDAHUAYLAS – APURÍMAC, 2023** del Br. **VITRON SANTOS LEON VEGA**. Hacemos de su conocimiento que el sustentante ha cumplido con el levantamiento de las observaciones realizadas por el Jurado el día **ONCE DE AGOSTO DE 2026**.

Es todo cuanto informamos a usted fin de que se prosiga con los trámites para el otorgamiento del grado académico de **MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Cusco, 03 – 09 – 2026.



Dr. JUAN DE LA CRUZ BEDOYA MENDOZA
Primer Replicante



Dra. ZORAIDA HUAMANGA GAMARRA
Segundo Replicante



Dr. HUMBERTO ALZAMORA FLORES
Primer Dictaminante



Dra. MERCEDES VARGAS FERNANDEZ
Segundo Dictaminante

DEDICATORIA

A Dios, por guiar mi camino y darme la
Fuerza para culminar este trabajo de
investigación, en bienestar de los
ciudadanos en desarrollo como son los
estudiantes.

A mi esposa Marisol, por su apoyo
constante, paciencia y amor en cada
etapa del presente trabajo de
investigación y en la propia vida.

A mis hijos: Kenya y Samir, quienes
son parte del impulso y fuerza diaria
para mi superación personal; por ende,
es el camino para lograr mi título de
maestro en educación.

Vitrón Santos.

AGRADECIMIENTO

Expresar mi profunda gratitud a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, alma máter de la sabiduría y de mi formación profesional; a todos los docentes de maestría, por transmitirme conocimientos válidos y actualizados que permitió culminar satisfactoriamente los estudios de postgrado y alcanzar mi objetivo tan deseado.

Al gobierno Regional de Apurímac y a la Unidad de Gestión educativa Local de Huancarama, por haber financiado los costos del estudio de maestría en convenio con la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

A la Dra. Marcelina Arredondo Huamán, asesora del presente trabajo de investigación, quien ha sabido conducir en el proceso de elaboración de la presente tesis.

A la Institución Educativa Secundaria José Abelardo Quiñonez Gonzales de la localidad de Carhuacahua, los docentes y fundamentalmente a los estudiantes del VII Ciclo de la EBR, por haberme permitido aplicar los instrumentos de investigación y la estrategia de estudio y poder obtener los resultados del presente estudio de investigación.

A todas las personas, que de una u otra forma aportaron a la realización del presente trabajo de investigación.

Vitrón Santos.

Índice general

	Pág.
DEDICATORIA.....	vi
AGRADECIMIENTO	vii
Índice general	viii
Lista de figuras.....	xii
Resumen.....	xiii
Abstract.....	xiv
INTRODUCCIÓN	xv
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. Situación problemática	1
1.2. Formulación del problema	5
1.2.1. Problema general	5
1.2.2. Problemas específicos	5
1.3. Justificación de la investigación	6
1.4. Objetivos de la investigación	8
1.4.1. Objetivo general.....	8
1.4.2. Objetivos específicos	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	9
2.1. Bases teóricas.....	9

2.1.1. Estrategias lectoras interactiva y transaccional.....	9
2.1.2. Comprensión de textos argumentativos	39
2.2. Marco conceptual.....	51
2.3. Antecedentes empíricos de la investigación	54
CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES	63
3.1. Hipótesis.....	63
3.1.1. Hipótesis general.....	63
3.1.2. Hipótesis específicas	63
3.2. Identificación de variables e indicadores.....	64
3.3. Operacionalización de variables	66
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	69
4.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica	69
4.2. Tipo y nivel de investigación.....	69
4.2.1. Tipo de investigación.....	69
4.2.2. Nivel de investigación.....	70
4.2.3. Diseño de investigación	70
4.3. Unidad de análisis.....	71
4.4. Población de estudio.....	71
4.5. Tamaño de muestra.....	72
4.6. Técnicas de selección de muestra	73
4.7. Técnicas de recolección de información	74

4.8. Técnicas de análisis e interpretación de la información	74
4.9. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas.....	75
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	76
5.1. Procesamiento, análisis, interpretación y discusión de resultados	76
5.2. Pruebas de hipótesis.....	87
5.3. Presentación de resultados	91
DISEÑO DE PLAN DE CAPACITACION DOCENTE	95
CONCLUSIONES.....	97
RECOMENDACIONES	99
BIBLIOGRAFÍA.....	101
ANEXOS	113
a. Matriz de consistencia	114
b. Instrumentos de recolección de información	116
c. Fichas de validación de instrumento de investigación	123
d. Medios de verificación.....	125
Fotografías	125
f. Autorización para la aplicación de instrumento	128
g. Unidad de aprendizaje y Sesiones de aprendizaje para la aplicación de las estrategias lectoras interactivas y transaccionales.....	129
h. Plan de Capacitación Docente	150

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1 <i>Diferencias y similitudes entre estrategia lectora interactiva y estrategia lectora transaccional</i>	30
Tabla 2 Operacionalización de variables	67
Tabla 3 Población de estudio	71
Tabla 4 Sesiones de aprendizaje desarrolladas para la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 5 Distribución de participantes según grado	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 6 Distribución de participantes según género ...	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 7 Diferencias descriptivas entre el pre y post de la comprensión de textos argumentativos	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 8 Diferencias descriptivas entre el pre y post de la comprensión literal..	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 9 Diferencias descriptivas entre el pre y post de la comprensión inferencial	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 10 <i>Diferencias descriptivas entre el pre y post de la comprensión crítica</i>	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 11 Resultados para el objetivo general	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 12 Resultados para el primer objetivo específico	88
Tabla 13 <i>Resultados para el segundo objetivo específico</i>	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 14 Resultados para el tercer objetivo específico	90

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1 Modelo interactivo de Rumelhart.....	18
Figura 2 Modelo de comprensión lectora de Kintsch y Van Dijk	20
Figura 3 Monitoreo	35
Figura 4 Mapa de localización política y geográfica del estudio	69
Figura 5 Población de estudio.....	72
Figura 6 Muestra de estudio.....	73
Figura 7 Distribución de participantes según grado ...	¡Error! Marcador no definido.
Figura 8 Distribución de participantes según género..	¡Error! Marcador no definido.
Figura 9 Nivel de comprensión de textos argumentativos antes y después.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Figura 10 Nivel de comprensión literal de textos argumentativos antes y después ...	81
Figura 11 Nivel de comprensión inferencial antes y después.....	84
Figura 12 Nivel de comprensión crítica antes y después.....	¡Error! Marcador no
definido.	

Resumen

El presente estudio, fue realizado con el objetivo de determinar la influencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la mejora de la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama- Andahuaylas – Apurímac, 2023; como metodología se tomó la ruta cuantitativa, respondiendo al nivel descriptivo de investigación, diseño pre experimental de corte longitudinal y de tipo aplicado, la población estuvo conformada por los estudiantes de la IES José Abelardo Quiñonez Gonzales y la muestra por los del VII ciclo de educación secundaria, representada por 35 estudiantes del tercero, cuarto y quinto grados, a quienes se les administró un cuestionario antes y después a la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional como parte del experimento. Los resultados y prueba de hipótesis fueron hallados a partir de la prueba de T de Student, encontrándose que el valor de la diferencia entre el pre y el post test fue de 18,852 puntos, con un valor de significancia igual a 0,000. Por lo que, se concluyó en que la aplicación de las estrategias mejoró en la comprensión de los textos argumentativos de los estudiantes, donde se demuestra que dichas estrategias son favorecedoras para el estudiantado.

Palabras clave: Estrategia lectora interactiva, Estrategia lectora transaccional, Comprensión de textos, Texto argumentativo.

Abstract

The present study was carried out with the objective of determining the influence of interactive and transactional reading strategies in improving the understanding of argumentative texts in students of the VII cycle of the José Abelardo Quiñonez Gonzales educational institution in the Huancarama- Andahuaylas – Apurímac district, 2023. As a methodology, the quantitative route was taken, responding to the descriptive level of research, pre-experimental design of longitudinal and applied type, the population was made up of students from the VII cycle of secondary education, while the sample was represented by 35 students from the third, fourth and fifth grades, to whom a questionnaire was administered before and after the application of transactional interactive reading strategies as part of the experiment. The results and hypothesis testing were found from the Student's T test, finding that the value of the difference between the pre and posttest was 18,852 points, with a significance value equal to 0.000. Therefore, it was concluded that the application of the strategies positively improved the students' understanding of the argumentative texts, which demonstrates that these strategies are favorable for the students.

Keywords: Interactive reading strategy, Transactional reading strategy, Text comprehension, Argumentative text.

INTRODUCCIÓN

El estudio de investigación titulado "Estrategias Lectoras Interactiva y Transaccional para la Comprensión de Textos Argumentativos en Estudiantes del VII Ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales de Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023"; tuvo como objetivo examinar la relación entre las estrategias lectoras y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de secundaria. Los hallazgos, conclusiones y recomendaciones se utilizaron para mejorar la comprensión de textos en la institución investigada y como referencia para futuros estudios. La investigación se dividió en los siguientes capítulos:

Capítulo I: Se presentó la situación problemática, se formularon los problemas generales y específicos, se justificó la investigación y se establecieron los objetivos.

Capítulo II: Se abordó el marco teórico conceptual, incluyendo las bases teóricas de las variables estudiadas y los antecedentes a nivel internacional, nacional y local.

Capítulo III: Se plantearon las hipótesis, se identificaron las variables, sus dimensiones y su operacionalización.

Capítulo IV: Se describió la metodología del estudio, incluyendo el ámbito de estudio, el tipo y nivel de investigación, la población y muestra, las técnicas de recolección de información y el análisis de resultados.

Capítulo V: Se presentaron los resultados, se discutieron, se extrajeron conclusiones y recomendaciones, y se incluyó la bibliografía y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

La comprensión de textos es una de las competencias más importantes para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y de un correcto desenvolvimiento académico, especialmente en la interpretación de textos argumentativos. Sin embargo, en diferentes contextos educativos, se evidencian dificultades que persisten y que dificultan alcanzar niveles adecuados de comprensión, lo que limita la capacidad de analizar, inferir y emitir juicios fundamentados. Esta problemática plantea la necesidad de fortalecer estrategias lectoras, orientadas a la mejora de comprensión de textos.

En el plano internacional, los informes evidencian un deterioro importante en la comprensión de textos o comprensión lectora. Según el Banco Mundial (2023), un 69% de los países evaluados en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) realizado en 2021, evidenció que el 69% de los países evaluados presentaron una disminución de los puntajes de lectura entre 2016 y 2021, con caídas que en algunos casos superan los 30 puntos, equivalentes a más de un año de aprendizaje. De la misma manera, el 62% de los países incrementó la proporción de estudiantes por debajo del nivel mínimo de la competencia lectora. En esta línea, la UNESCO (2025) advierte que, a pesar de que en países de ingresos medios y altos el 85% de estudiantes logra entender textos sencillos, persiste un 15% que no alcanza este nivel, evidenciando brechas persistentes derivadas aún de la pandemia.

En América Latina y el Caribe, la situación tiende a ser mucho más crítica. De acuerdo con UNICEF (2022) alrededor del 80% de los estudiantes de sexto grado no alcanza el nivel mínimo

de comprensión lectora. De la misma UNICEF (2022), señala que las pérdidas de aprendizaje en la lectura se intensificaron durante la pandemia, sobre todo en estudiantes de un menor nivel socioeconómico, hallándose reducciones de hasta un 25% en sus puntajes.

En el Perú, la comprensión lectora presenta resultados preocupantes que evidencian limitaciones en el logro de aprendizajes esperados. La prueba PISA de 2018 reveló que el país presenta promedios de 401 (lectura), 400 (matemáticas) y 404 (ciencias) a pesar de que hubo mejoras desde el 2015, el país ocupa el último lugar en Sudamérica (Reiss y Weis, 2018). Por otra parte, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2024b), en el cuarto grado de primaria, el porcentaje de estudiantes con nivel satisfactorio de lectura pasó de 34,5% en 2019 a 30,0% en 2022, lográndose recuperar ligeramente a 33,0% en 2023, sin alcanzar niveles previos. A nivel regional, departamentos como Loreto registran apenas 9,0%, mientras que otros como Tacna alcanzan un 55,2%, evidenciando desigualdades persistentes en el desarrollo de la competencia lectora.

Esta problemática a nivel nacional, se agrava en la secundaria, donde los niveles de comprensión de textos son aún más bajos. En segundo grado, solo el 18,4% de estudiantes alcanzó el nivel satisfactorio en 2023, mostrando incluso un retroceso respecto al 2022 con 19,1% (INEI, 2024b). En las regiones, las brechas son marcadas, mientras regiones como Tacna alcanzan un 33,35 y Arequipa 29,7%, otras regiones como Ucayali alcanzan solamente 9,5%. A ello, se le suma un limitado hábito lector en la población: el 52,7% no lee libros y el 68.3% señala la falta de tiempo como un principal motivo de no lectura (Ministerio de Cultura, 2024).

En el plano local, la comprensión lectora en la región Apurímac evidencia avances limitados y persistentes en brechas educativas. Según el INEI (2024a), en cuarto grado de primaria, el porcentaje de estudiantes con nivel satisfactorio de comprensión de lectura pasó de 22,1% en

2016 a 31,3% en 2019; sin embargo, descendió a 27,4% en 2022 y solo alcanzó el 32,6% en 2023, lo que refleja una recuperación aún insuficiente. En el nivel secundario, la situación es más complicada: en segundo grado, el logro satisfactorio en lectura se incrementó de 5,2% en 2015 a 17,8% en 2023, aunque sigue siendo bajo en comparación con otras regiones (INEI, 2024b). Estas limitaciones se explican por brechas donde las instituciones estatales y de zonas rurales, presentan menores niveles de logro en lectura; por ejemplo, en evaluaciones anteriores se reportó que solo el 30% de estudiantes de escuelas estatales y 12% de zonas rurales alcanzaban niveles satisfactorios, frente al 59% y 41% en contextos no estatales y urbanos (MINEDU, 2015). Esta información da cuenta de que la comprensión de textos en la región Apurímac continúa siendo una problemática significativa, marcada por desigualdades territoriales y educativas.

En la Institución Educativa Secundaria José Abelardo Quiñonez Gonzales, ubicada en la localidad de Carhuacahua, distrito de Huancarama, se evidencia una problemática crítica en la comprensión lectora de los estudiantes manifestada en dificultades persistentes para comprender, interpretar y analizar textos. En el aula, se ha podido observar que los estudiantes presentan limitaciones para identificar ideas principales, la identificación de argumentos y contraargumentos. De la misma manera, muestran limitaciones para interpretar ideas implícitas, establecer relaciones lógicas y emitir juicios críticos, evidenciando un nivel de comprensión superficial.

Desde el ámbito pedagógico, se ha podido observar que el problema dentro de la Institución se vincula con la limitada aplicación de estrategias lectoras adecuadas para abordar textos argumentativos. Los docentes, en la mayoría de casos, priorizan una enseñanza centrada en la lectura literal y a repetición de información, sin promover procesos de interacción activa con el texto. Aunque se asume que los estudiantes comprenden lo que leen, en la práctica no se logra

analizar ni reflexionar sobre los contenidos lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico. Además, la poca motivación hacia la lectura y la débil conexión con los textos dificultan la comprensión profunda, reduciendo la capacidad de los estudiantes para argumentar sus ideas.

A ello se suman factores socioculturales que intensifican la problemática. Los estudiantes provienen mayoritariamente de familias dedicadas a actividades agropecuarias, donde el acompañamiento educativo es limitado. En la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales, se ha podido notar que existe una carencia de promoción de lectura de textos argumentativos, ni se desarrollan estrategias que promuevan la reflexión. Predomina una lectura pasiva, caracterizada por la falta de comprensión, acompañada de un vocabulario limitado y una escasa preparación antes de la lectura. Todas estas condiciones dificultan que los estudiantes interactúen de manera activa con textos argumentativos, comprendan su estructura y desarrollen habilidades para interpretar argumentos, lo que muestra un problema en el proceso formativo.

De mantenerse la situación problemática actual, los estudiantes de la Institución Educativa de estudio, continuarán evidenciando serias dificultades en la comprensión de textos argumentativos, lo que limitará su capacidad para identificar ideas principales, analizar argumentos y emitir juicios críticos. Esta deficiencia repercutirá negativamente en la performance académica de los estudiantes en diferentes áreas, al no lograr interpretar información compleja ni construir conocimientos de manera autónoma. De la misma manera, persistirá una lectura superficial y pasiva, reduciendo el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo. A largo plazo, todas estas deficiencias impactarán en las oportunidades educativas y personales, dificultando su participación activa en contextos académicos y sociales que demandan habilidades de comprensión, análisis y argumentación.

Esta situación podría mejorarse mediante la aplicación de estrategias lectoras de enfoque interactivo y transaccional que promuevan una comprensión activa de los textos argumentativos. Las estrategias interactivas permitirían que los estudiantes asuman un rol protagónico, desarrollando la autorregulación, la autonomía y habilidades como la resolución de problemas (Garamendi, 2022). A su vez, el enfoque transaccional, concibe la lectura como un proceso de construcción de significado partiendo de la interacción entre el lector, el texto y contexto, mediante el uso de estrategias cognitivas como la inferencia, la predicción y la verificación (Valdez-Asto, 2021). Esto facilitaría que los estudiantes interpreten de manera más profunda el propósito comunicativo del autor, contrasten ideas y desarrollen un pensamiento crítico frente a lo leído. Así, estos enfoques permitirían el paso de una lectura pasiva a una lectura crítica, reflexiva y argumentativa, mejorando significativamente la comprensión de textos argumentativos y fortaleciendo el desempeño académico de los estudiantes.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿En qué medida las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen en la mejora de la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿En qué medida las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen en la comprensión literal de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023?

- ¿En qué medida las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen en la comprensión inferencial de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023?
- ¿En qué medida las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen en la comprensión crítica de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Relevancia social

El estudio presenta relevancia social en tanto investiga una problemática educativa contemporánea y crítica como es la deficiente comprensión de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, lo cual impacta de manera directa en su desarrollo académico, cognitivo y social. Su trascendencia radica en que contribuirá en mejorar las competencias lectoras de los estudiantes quienes podrán fortalecer sus capacidades de análisis, reflexión y contraargumentación. Asimismo, los docentes se beneficiarán al contar con estrategias pedagógicas más efectivas para la enseñanza de la lectura, lo que permitirá optimizar su práctica educativa. Además, el estudio impactará en las familias y la comunidad, al formar ciudadanos con mayores habilidades para comprender su sociedad y entorno, de manera que puedan considerar alternativas informadas para su vida y participar activamente en la vida civil.

1.3.2. Implicancias prácticas

La investigación posee implicancias prácticas importantes, ya que se orienta a atender un problema concreto, las dificultades en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de

secundaria. Por medio de la aplicación de estrategias lectoras interactivas y transaccionales, se busca mejorar de forma directa las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula, proporcionando a los docentes herramientas metodológicas efectivas para promover una lectura activa, crítica y reflexiva. Todo ello permitirá elevar los niveles de comprensión lectora, además de fortalecer habilidades clave como la interpretación, el análisis y la argumentación. Asimismo, los hallazgos podrán ser replicados o adaptados en contextos educativos similares, contribuyendo a la solución de problemáticas comunes relacionados con el bajo rendimiento lector en estudiantes.

1.3.3. Valor teórico

La presente investigación posee valor teórico, porque contribuye a ampliar el conocimiento sobre la relación entre las estrategias lectoras interactivas y transaccionales y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, un campo aun insuficientemente desarrollado. En este sentido, permitirá profundizar en el comportamiento de estas variables y en la manera en que su aplicación influye en el desarrollo de habilidades de comprensión, análisis y argumentación. Asimismo, los resultados podrán servir para contrastar y fortalecer los fundamentos teóricos de los enfoques interactivo y transaccional, aportando evidencia empírica que contribuya a su validación en el ámbito educativo. De la misma manera, la investigación ofrecerá insumos para la formulación de nuevas hipótesis y líneas de estudio, así como la posibilidad de generalizar ciertos hallazgos a contextos similares, enriqueciendo el cuerpo teórico existente sobre la comprensión lectora y las estrategias pedagógicas asociadas.

1.3.4. Utilidad metodológica

Este estudio posee utilidad metodológica debido a que contribuirá al diseño y validación de instrumentos adecuados para medir la comprensión de textos argumentativos y la aplicación de estrategias lectoras interactivas y transaccionales en estudiantes de educación secundaria. De tal

modo, posibilita la operacionalización con mayor exactitud las variables de estudio, estableciendo dimensiones e indicadores claros que faciliten su análisis. Asimismo, aportará una propuesta metodológica que orienta la intervención pedagógica y la evaluación de resultados, lo que puede servir como base para futuras investigaciones en contextos similares, sobre todo en la región apurimeña. Por su parte, ofrece lineamientos sobre cómo estudiar de manera más pertinente a poblaciones escolares con características socioculturales específicas, contribuyendo a mejorar los procedimientos de recolección y análisis de datos en el ámbito educativo.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la influencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la mejora de la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

1.4.2. Objetivos específicos

- Establecer la influencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión literal de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.
- Establecer la influencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión inferencial de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.
- Establecer la influencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión crítica de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Bases teóricas

2.1.1. *Estrategias lectoras interactiva y transaccional*

2.1.1.1. Estrategias lectoras. Peña et al. (2020), señala que: son las operaciones mentales del lector al relacionarse con el texto, usando conocimientos previos y datos. Interacción continua. De allí que se pueda afirmar que las estrategias lectoras son herramientas del estudiante para entender el texto, permitiéndole interactuar con él. Espinosa (2020), las describen como decisiones coordinadas para lograr objetivos educativos.

A partir del concepto, la comprensión de un texto hace intervenir diversas estrategias combinadas. Solé (2001), señala que los diferentes procedimientos de estrategias estimulan muchas ventajas, pues hay que tomar en cuenta que las estrategias lectoras son acciones para metas específicas, mientras que las estrategias implican reflexión y autocontrol en la lectura. Para enseñar estrategias, el maestro debe guiar a los estudiantes hacia la metacognición, asegurando así su éxito académico.

Las estrategias de lectura van más allá de simples técnicas, requieren reflexión en el proceso de aprendizaje. Los docentes deben dirigir a los estudiantes hacia la metacognición para asegurar su éxito académico.

Benítez et al. (2023) y Valle et al. (1998) plantean que las estrategias lectoras son acciones cognitivas planificadas por el estudiante para fortalecer su aprendizaje. Son actividades reflexivas y planificadas por el estudiante, iniciadas desde su propia decisión.

Las estrategias de lectura van más allá de técnicas, involucrando reflexión en el proceso lector. El papel del maestro es guiar a los estudiantes hacia la metacognición, asegurando su éxito

académico. Es crucial que los docentes apliquen su comprensión de manera constante a lo largo del proceso educativo. Esto implica reconocer y abordar las necesidades cognitivas de los estudiantes para fomentar un aprendizaje efectivo y sostenible. De este modo las estrategias por parte de los docentes, contribuye a un entorno educativo enriquecido, promoviendo el desarrollo intelectual de los alumnos, mejorando su capacidad para comprender y analizar textos de mucha complejidad lectora (Menacho, 2021)

2.1.1.2. Estrategia lectora interactiva. Desde la perspectiva planteada por Lugo et al. (2020), la lectura concebida bajo un enfoque interaccional se entiende como un procedimiento activo de edificación de significados, donde el sujeto lector debe desplegar un esfuerzo consciente para descubrir el sentido subyacente en cualquier material escrito. En el marco educacional, esta forma de entender la comprensión constituye como la principal herramienta de carácter psicológico y pedagógico en vista de la exigencia cognitiva que implica. Este proceso integra dos acciones fundamentales: por un lado, la descodificación de los signos gráficos y, por otro, la edificación de una representación interna, todo ello apoyado en los saberes y experiencias acumuladas previamente por las personas, a partir de una articulación dinámica entre el contenido del escrito, el entorno donde surge la lectura y las características particulares de quien lee (Lugo et al., 2020).

Por ello, Lugo et al. (2020) consideran esta habilidad como una competencia transversal clave en la educación, dado que afecta directamente el rendimiento académico desde la primaria hasta la universidad. El lector se apropia del texto cuando realiza inferencias, aplica distintas estrategias de lectura, evalúa la información y construye su propia versión de lo leído. Este proceso implica varias fases progresivas: primero reconoce y retiene los datos explícitos; luego organiza y

sintetiza las ideas clasificándolas; finalmente, formula hipótesis y anticipaciones apoyándose en sus vivencias y conocimientos previos sobre el tema.

En base a lo propuesto por Lugo (2020), Garamendi (2022) señala que la lectura exige práctica constante por ser una actividad compleja que involucra pensamiento crítico, reflexión e integración de información. Por ello, el estudiante debe desarrollar la comprensión lectora mediante estrategias, aunque esta tarea resulta muy difícil. Su progreso demanda responsabilidad compartida entre alumnos y docentes, pues las capacitaciones realizadas hasta ahora han sido insuficientes al no responder a las necesidades reales de los educandos.

Garamendi (2022) añade que el rol del docente es clave para enseñar esta capacidad y que el uso de estrategias facilita la interacción entre lector y texto, mejorando la comprensión fluida. La lectura crítica no solo implica niveles literal e inferencial, sino también un nivel crítico alcanzable a mediano o largo plazo. Afirma citando a Lugo et al. (2020) que las estrategias interactivas buscan que los estudiantes autorregulen su aprendizaje y desarrollen creatividad, empatía, autonomía y resolución de conflictos.

De igual manera, Díaz et al. (2020) sostienen que promover el juicio analítico en los alumnos a través de la práctica lectora y la aplicación de mecanismos interactivos modifica la rutina diaria del profesorado. En otras palabras, ello supone que los maestros acepten el desafío de preparar individuos capacitados para enfrentar las dificultades presentes en el entorno social. Por lo tanto, el despliegue de la capacidad crítica es una obligación que atraviesa todos los niveles del sistema educativo, y este debe asumirla de manera integral.

Avendaño (2020) complementa afirmando que lectura interactiva se refiere a un enfoque de lectura en el que los lectores participan activamente con el texto, interactuando de manera reflexiva y significativa. Implica un proceso dinámico donde los lectores no solo decodifican

palabras, sino que también comprenden, cuestionan, interpretan y relacionan el contenido con sus conocimientos previos. La lectura interactiva fomenta la participación activa del lector, promoviendo un diálogo mental con el texto. Este enfoque busca desarrollar habilidades críticas y de comprensión profunda, y se opone a una lectura pasiva donde el lector simplemente absorbe la información sin una participación activa en la construcción del significado.

2.1.1.2.1. Naturaleza, componentes y objetivos de la estrategia de lectura interactiva.

Siguiendo a Quispe et al. (2020), leer no solo exige destrezas para descifrar signos, sino también aportar al escrito nuestras metas, pensamientos y saberes acumulados. Quien lee se sumerge en un ejercicio constante de anticipación, deducción y ajuste del mensaje, contrastando permanentemente lo que el texto ofrece con su propio repertorio personal, para así validar o descartar las hipótesis formuladas.

La comprensión textual demanda procedimientos tanto cognitivos como metacognitivos; estos últimos implican tomar conciencia del propio saber, reflexionar sobre el pensamiento y organizar las acciones previstas. Dichos procedimientos, por su nivel elevado, no pueden tratarse como técnicas rígidas o infalibles, sino como pautas flexibles que orientan la actuación, permiten visualizar los problemas y encauzan posibles soluciones de manera adaptable (A. Quispe et al., 2020).

A. Quispe et al. (2020), plantean por ejemplo que, en la lectura de textos filosóficos, interviene no solo el alumno, sino también el profesor, quien interactúa de manera continua, ya sea individualmente, en parejas o en grupos. El docente mantiene una actitud dinámica e interesada desde el inicio hasta el final: resuelve inquietudes, anima la discusión, valora las respuestas y lee junto con sus estudiantes, dialogando según los avances e interpretaciones que van dando forma a la comprensión del escrito filosófico.

El empleo de estrategias interactivas abandona la visión tradicional del alumno como ente pasivo y adopta un modelo interactivo, donde el sujeto asigna significado a lo que lee y genera nuevas elaboraciones a partir de lo comprendido. En este modelo, el lector reconstruye el sentido del texto interpretándolo según sus propios esquemas conceptuales y su bagaje previo. Así, se establece un vínculo estrecho entre lo que aporta el escrito y lo que aporta el lector, concretándose un diálogo autor-lector bajo la guía del docente (A. Quispe et al., 2020).

2.1.1.2.2. Objetivos de la estrategia lectora interactiva. La lectura de corte interactivo persigue cuatro propósitos fundamentales. En primer lugar, busca potenciar las capacidades necesarias para edificar el sentido de los escritos, lo que implica comprenderlos mediante la anticipación de su contenido, la formulación de interrogantes, la creación de representaciones mentales, el comentario crítico y la síntesis de lo leído. En segundo lugar, pretende fomentar la lectura analítica en los estudiantes al impulsar el procesamiento de la información textual, la organización conceptual y el contraste de sus posturas con las de sus compañeros (A. Quispe et al., 2020).

En tercer lugar, la lectura interactiva aspira a cultivar el placer por la lectura, creando un entorno agradable, acogedor y emocionalmente positivo, además de evidenciar que el acto de leer puede constituir tanto una fuente de aprendizaje como una experiencia gratificante. En cuarto lugar, busca fortalecer la comunicación verbal al incentivar la interacción sistemática de los alumnos alrededor de los materiales escritos (A. Quispe et al., 2020).

La implementación de la lectura interactiva y el logro de estos objetivos permiten formar estudiantes con mayores competencias de comprensión lectora en términos generales. Esto exige, a su vez, que los docentes posean un dominio riguroso de las estrategias de intervención, y que

ambos procesos —dinámicos, interactivos y aplicables— contribuyan de manera efectiva a la formación universitaria (A. Quispe et al., 2020).

2.1.1.2.3. Rol de los estudiantes y de los docentes. El alumno transita de una posición receptiva y pasiva a una participación activa, generando a partir de las lecturas, debates, análisis críticos, ajustes interpretativos y diversas actividades cognitivas. Se involucra en procesos de pensamiento complejo, como el examen detallado de la información, la integración de ideas, la emisión de juicios valorativos y la contextualización de los contenidos. Logra comprender lo leído mediante el diálogo y la interacción tanto con el material escrito como con el desarrollo de las metas propuestas. Además, recibe devoluciones inmediatas por parte del profesor y de sus propios compañeros (A. Quispe et al., 2020).

El docente presenta las actividades según el plan curricular, adaptando la lectura a las capacidades y necesidades del grupo. Facilita el proceso considerando la extensión y complejidad del texto filosófico, y brinda retroalimentación oportuna ante las dificultades, ya sea individual o grupal. Orienta el diálogo entre los alumnos, promueve la coevaluación y autoevaluación, y emplea recursos tecnológicos para reforzar la comprensión. Reúne las distintas interpretaciones, evalúa formativamente la participación, mantiene una actitud empática y abierta al diálogo, articula la teoría con la práctica, y genera confianza y responsabilidad frente a las lecturas (A. Quispe et al., 2020).

A. Teoría de la comprensión lectora interactiva. En los años 70, surgió un interés creciente en la estructura y los procesos mentales, influido por la metáfora del cerebro como una computadora. La comprensión lectora es entendida como un proceso dinámico e interactivo en el que el lector no se limita a decodificar información, sino que construye activamente significados a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y el contexto sociocultural. En

este proceso intervienen habilidades cognitivas superiores como la inferencia, la formulación de hipótesis, la evaluación crítica y la autorregulación, las cuales permiten al lector interpretar no solo el contenido explícito, sino también los significados implícitos del texto. Asimismo, el autor resalta que la comprensión depende del uso de estrategias lectoras, tales como la predicción, el monitoreo y la verificación de la información, lo que evidencia que leer comprensivamente implica un proceso consciente y estratégico orientado a la construcción de sentido Lagos et al. (2018).

La lectura se considera una actividad donde el cerebro humano actúa como un procesador activo, utilizando sus esquemas de conocimiento para integrar nueva información del texto. W. Quispe y Buitrón (2024), destaca que este proceso puede modificar y enriquecer los esquemas del lector. En los años 80, se cuestionó la metáfora del computador, proponiendo una teoría socio constructivista que valora la interacción social en el aprendizaje y rechaza aspectos mecánicos (Hernandez, 2008).

Así, la teoría integradora de lectura considera la interacción entre lector y texto para construir un significado global de tal manera que las ciencias ayudan a comprender con facilidad un texto, por lo que es esencial para comprender tener ciertos significados; porque, según (2011), sin significado, no hay lectura. Esta teoría, influyente y base de muchos modelos, se refleja en la competencia de interpretación según el (MINEDU, 2016).

a. Principales supuestos

- Interacción, conocimientos previos, construcción de significado mediante esquemas mentales.
- Lectura activa implica procesos cognitivos superiores, integrándolos mediante interacción de estructuras textuales y cognitivo (Makuc, 2008a).

- La comprensión del texto lleva a la interacción entre texto y lo que epistemológicamente sabe el lector.

Según (Makuc, 2008), los modelos interactivos, a diferencia de la teoría de transferencia de información, capturan mejor la flexibilidad cognitiva. Estos sugieren que el proceso de comprensión comienza con el lector y se dirige hacia el texto (Millán, 2010).

B. Principales modelos y representantes. Se puede afirmar que hay dos modelos lineales, dos paralelos guiados por formas epistemológicas de la capacidad de cognición.

a. El modelo de Goodman

De acuerdo con Goodman citado por Cordoba (2021), la lectura se concibe como un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje, lo que favorece que el estudiante adopte un rol más activo y logre una mejor comprensión para construir el sentido del texto. En este marco, las experiencias y los conocimientos previos del lector en otras palabras, sus esquemas le permiten procesar la información a través del cerebro, interpretar los signos impresos y reconstruir el significado que el autor ha elaborado para transmitir un mensaje.

Goodman sostiene, además, que la lectura no se limita a la percepción superficial, sino que implica una transacción con el conocimiento lingüístico que posee la persona que lee; el lenguaje trasciende la simple secuencia de palabras, por lo que el lector debe comprender el escrito desde la gramática, dado que cada lengua posee sus propias reglas y constituye un sistema sistemático. Por lo tanto, las palabras siguen un orden y se vinculan con las relaciones entre los elementos léxicos y las posiciones

sintácticas, así como con los componentes que conforman una oración y aquellos que no pueden aparecer en ella (Cordoba, 2021).

b. El modelo de Frank Smith

La comprensión lectora, desde el modelo de Frank Smith, se concibe como un proceso activo de construcción de significado en el que el lector integra la información del texto con sus conocimientos previos. En este sentido Smith et al. (2026), indica que este proceso implica la activación de esquemas cognitivos que permiten elaborar inferencias, establecer relaciones y construir un modelo mental del texto que se actualiza continuamente durante la lectura. Por ello, la comprensión no se reduce a la decodificación de palabras, sino que depende de la interacción dinámica entre el contenido textual y el conocimiento almacenado en la memoria del lector, evidenciando su carácter cognitivo y complejo.

c. El modelo de Rumelhart

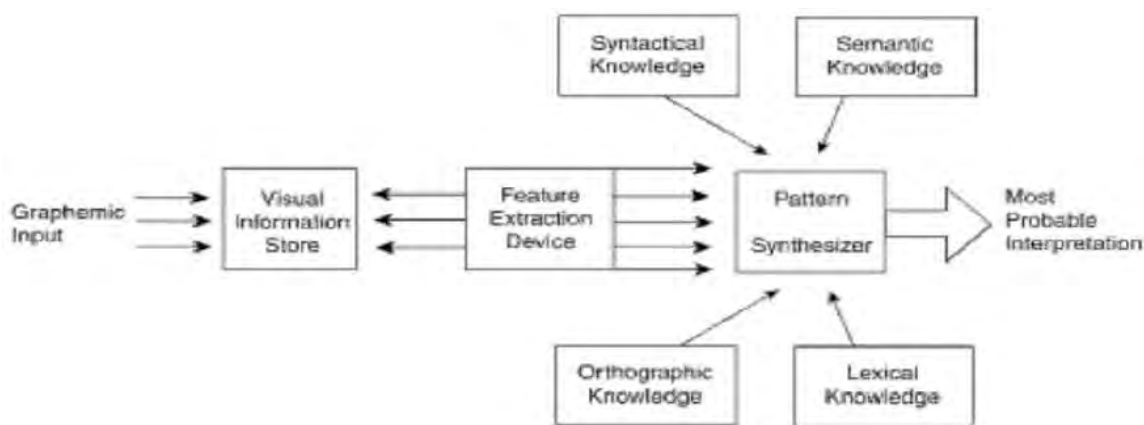
Según Cajamarca (2023) que cita a Rumelhart (1997), el Modelo de la comprensión lectora se organiza a partir de esquemas básicos y particulares que funcionan como estructuras cognitivas mediante las cuales los individuos asignan sentido al texto. Este proceso implica que el lector configure explicaciones, hipótesis e inferencias que permiten esclarecer aquellos aspectos del texto que no se encuentran explícitos.

Para Rumelhart, los esquemas actúan como teorías que, una vez aceptadas, proveen predicciones sobre elementos no observados, lo que libera al lector de la necesidad de verificar cada detalle de la situación textual. Así, el sujeto posee un almacén de esquemas al que recurre durante la lectura, comprendiendo un texto cuando

logra una configuración esquemática adecuada. Esta comprensión no reside únicamente en el texto, sino que se elabora particularmente en el lector. El autor señala, además, tres razones para la mala comprensión: la ausencia de esquemas apropiados; la insuficiencia de claves textuales para activar los esquemas existentes; y la construcción de una interpretación distinta a la pretendida por el autor, lo que evidencia una comprensión del texto, pero no del autor. Por lo tanto, las inferencias y la formulación de hipótesis constituyen mecanismos cognitivos fundamentales que permiten al lector complementar el texto durante y después de la lectura, integrando su experiencia y estableciendo actos cooperativos con el material escrito (Cajamarca, 2023).

Figura 1

Modelo interactivo de Rumelhart



Fuente: Tracey y Morrow (2006, p. 139)

d. El modelo interactivo-compensatorio, de Stanovich

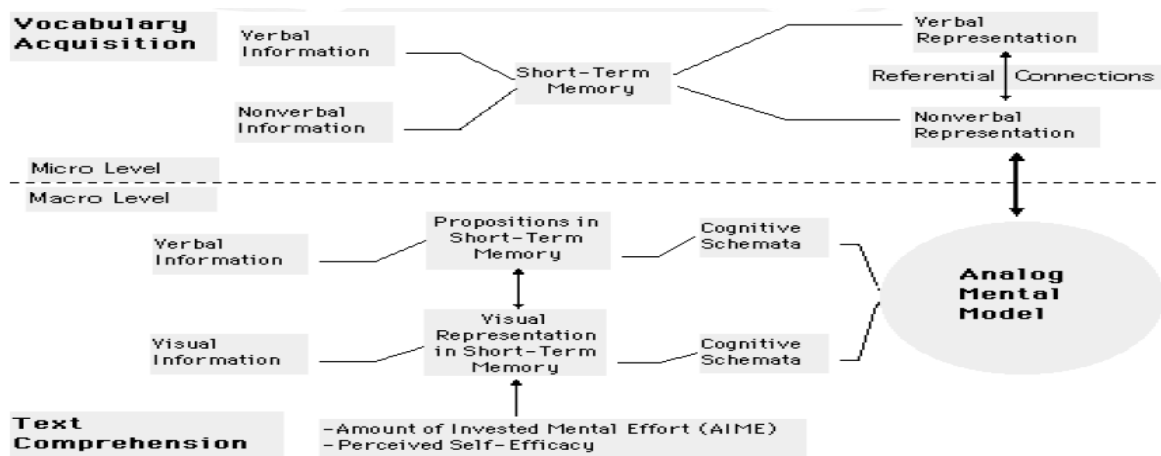
Fue desarrollado para explicar cómo las diferencias individuales en el uso del contexto facilitan el reconocimiento de palabras durante la lectura. Constituye un método interactivo que permite compensar las debilidades presentes en cualquier nivel

de procesamiento mediante procesos activados en otros niveles. De este modo, si un lector presenta una dificultad en el nivel de reconocimiento de palabras, puede contrarrestar esa limitación recurriendo a su conocimiento sobre el tema del texto. En consecuencia, el procesamiento descendente (de arriba abajo) puede compensar las deficiencias en los procesos ascendentes (de abajo arriba). En síntesis, el modelo interactivo compensatorio integra los aportes más valiosos tanto de los enfoques de lectura ascendente como de los descendentes (Colmenares-Caceres, 2020).

e. El modelo de Kintsch y Van Dijk

Según Kintsch y Van Dijk, comprender es producir un modelo mental del texto que se actualiza cíclicamente y se organiza en tres niveles: el nivel de superficie, es decir, estructura lingüística explícita, el nivel de la base textual, o sea, proposiciones semánticas implícitas y el nivel de la situación, en otras palabras, contexto y modelo mental del lector. La macroestructura, o significado global del texto, se obtiene mediante la aplicación de macrorreglas, eliminar, generalizar, integrar y construir, que permiten transformar las proposiciones de nivel local o microestructura en una representación global coherente. En este marco, el resumen se concibe como un conjunto de operaciones cognitivas mediante las cuales el lector suprime información redundante o accesorio, generaliza conceptos particulares, integra proposiciones relacionadas y construye una versión condensada que refleja la interpretación subjetiva de la idea principal del texto (Doardi, 2017).

La figura adjunta muestra la estructura y representación del discurso a niveles máximos y mínimos.

Figura 2*Modelo de comprensión lectora de Kintsch y Van Dijk*

Fuente: Chun (1997, p. 70)

De este modo, la comprensión del texto se logra en nivel macro mediante esquemas cognitivos, facilitando la construcción de representaciones mentales macro proposicionales que evidencian la comprensión.

C. Aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora. La teoría interactiva de la comprensión lectora vincula la enseñanza con la producción de cambios conceptuales, destacando al aprendiz como procesador activo de información asimilada (Martínez y Carrión, 2021)

a. ¿Qué se enseña?

La lectura implica desde reconocer palabras hasta construir significados, integrando vocabulario y estructura textual para formar una macro proposición sobre el texto.

b. Propósitos de la enseñanza

Resulta fundamental potenciar destrezas de nivel superior, tales como el examen detallado de la información y la capacidad de deducir conclusiones, con el fin de

elaborar macroproposiciones que sinteticen el sentido global del texto (M. Quispe, 2025). Estas capacidades, consideradas adquiridas en entornos sociales, permiten realizar tareas con eficacia (W. Quispe y Buitrón, 2024), promoviendo una comprensión más profunda y una mayor conexión con las experiencias personales. Estimular estas habilidades desde la infancia no solo mejora la comprensión lectora, sino que también enriquece el vocabulario y fomenta el pensamiento crítico.

c. Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora

El desarrollo de habilidades cognitivas demanda estimulación temprana para cultivar la comprensión lectora. No se trata solo de entender palabras, sino de organizar globalmente el texto. Según Catts (2018), la lectura involucra dos tipos de procesos cognitivos: reconocimiento de palabras y su interpretación. Desde el punto de vista de (Giudici, 2019), consiste en utilizar esquemas, resaltando el papel de los conocimientos previos, y basar la interacción en experiencias, esquemas cognitivos y propósitos del lector son estrategias efectivas. La activación y desarrollo de conocimientos previos son cruciales, especialmente al abordar temas que requieren conceptos específicos.

d. Dificultades en la enseñanza

La carencia de habilidades relacionadas con la capacidad para leer y entender los textos es una gran debilidad en maestros y alumnos por la falta de desarrollo del conocimiento en esta área. La memoria operativa limitada se vincula con la creencia errónea de que comprender significa memorizar (Shanahan, 2020).

2.1.1.3. Estrategia *lectora* transaccional. El concepto de transacción describe una interacción dinámica y fluida entre el lector y el texto, donde ambos se fusionan en una síntesis

única para construir significado, aplicable tanto a obras literarias como a textos científicos (Choquichanca e Inga, 2020).

Siguiendo a Valdez-Asto (2021) quien cita a Goodman (1986) y afirma que el proceso mediante el cual se comprende lo leído constituye una actividad donde el pensamiento y el lenguaje se hallan inmersos en intercambios permanentes mientras el lector intenta extraer significado del material escrito. De esta manera, el acto de leer involucra a un sujeto lector particular, una disposición específica de marcas gráficas y un escrito que se halla situado en un entorno concreto. El sentido no reside previamente ni en el texto ni en quien lee, sino que emerge durante el intercambio dinámico que se establece entre ambos elementos.

Desde esta perspectiva, el proceso lector comprende un conjunto de procedimientos, entendiendo por estrategia un plan amplio destinado a obtener, examinar y emplear información. Así, los lectores despliegan y ajustan continuamente sus estrategias a medida que avanza la lectura, con la finalidad de enfrentarse al texto, edificar su interpretación o aprehender su contenido (Valdez-Asto, 2021).

Dentro de este enfoque, se distinguen tres categorías principales de estrategias reportadas por Valdez- Asto (2021):

- a. Estrategias lingüísticas, las cuales se subdividen en: grafonéticas, vinculadas con el reconocimiento de las formas escritas y su correspondencia con los sonidos o patrones de entonación; sintácticas, relacionadas con el dominio de las normas que organizan la disposición de palabras y enunciados; y semánticas, asociadas a los conocimientos sobre el léxico, las nociones conceptuales y la materia abordada (Valdez-Asto, 2021).

- b. Estrategias cognitivas, que dependen de los procesos mentales activados por el lector a partir de sus saberes previos y de la información suministrada por el escrito; entre ellas se encuentran la anticipación, la deducción, la comprobación de conjeturas y la rectificación (Valdez-Asto, 2021).
- c. Estrategias perceptivas, las cuales surgen del procesador perceptual del sistema cognitivo, mediante el cual se inicia la construcción de los significados que ingresan por la vía verbal. Estas últimas, en el ámbito de la lectura, posibilitan identificar los trazos que conforman las letras y el conjunto de signos propios del lenguaje escrito, reconocer la configuración visual del texto y su longitud, así como distinguir los elementos paratextuales, entre otras funciones (Valdez-Asto, 2021).

El enfoque transaccional, el cual amplía los postulados de los enfoques interactivos, teniendo como principal referente a Rosenblatt. Desde su perspectiva, la lectura constituye un proceso que trasciende la mera relación interactiva entre el lector y el texto, otorgando al primero un papel protagónico como constructor activo del significado. En este sentido, el lector asume la tarea fundamental de edificar una interpretación que va más allá de lo explícitamente mostrado en el escrito. Además, la lectura implica una "transacción" entendida como una relación doble y recíproca entre el lector y el texto, en la que también se consideran el momento y las circunstancias particulares en que ocurre el acto lector (Morales et al., 2018).

De todo ello, aparecen dos ideas importantes. Primero, a diferencia de concepciones previas que ubicaban al lector como un elemento más del proceso, este modelo le concede una preponderancia mayor, concibiéndolo como un agente reflexivo, dinámico e influyente. Segundo, se establece un vínculo estrecho entre lector y texto, donde la mediación del proceso está

determinada por una transformación mutua y recíproca, que no se limita al carácter restrictivo de lo expuesto en el texto, sino que asume este como un sistema abierto del cual emergen múltiples influencias que generan estímulos y, a su vez, reacciones que motivan la construcción de significados (Rosenblatt, 1978 citado por (Morales et al., 2018).

En esta misma línea de pensamiento, la lectura es concebida como un proceso dinámico y flexible, en el que pensamiento y lenguaje participan en una transacción permanente mientras el lector intenta construir sentido a partir de un texto escrito. Esto evidencia el carácter preponderante que se otorga a la lectura bajo la visión transaccional de Rosenblatt, quien, entiende la lectura como una relación integral y no fragmentada, en la cual sus partes se condicionan y afectan mutuamente. De tal forma que, en el proceso de leer, las características del lector resultan tan importantes como las propias características del texto (Morales et al., 2018).

Entonces, según los aportes más recientes de Rosenblatt, el sentido de la lectura no está solo en el texto ni solo en la mente del lector, sino en la combinación continua de ambos junto con el contexto. Así, se incorpora una tríada entre el lector, texto y contexto donde las tres variables, en conjunto con los conocimientos previos y la información nueva, favorecen la construcción de significado mediante acciones mutuas que generan la transacción. Esta idea proviene de Sanders Peirce, quien planteaba un proceso recíproco entre el conocedor, el conocimiento y lo conocido. Para Rosenblatt todo ello representa una relación determinada por el contexto que permite crear un sistema dinámico de significado, donde lo afectivo y lo intelectual se unen. Además, de ello se añade dos aspectos: la atención selectiva y la actividad de elección, influenciados por factores cognitivos, afectivos y asociacionales. Esto demuestra que la construcción de significado no es espontánea, sino que depende de las experiencias personales y los propósitos del lector (Morales et al., 2018).

Desde esta visión, el proceso lector surge de la confluencia de intereses afectivos, expectativas e ideas que permiten al lector fijar su atención y seleccionar los puntos más significativos del texto. Rosenblatt distingue dos posturas en un continuo: la estética, donde el lector se sumerge en lo que siente y piensa durante la lectura; y la eferente, donde su atención se centra en extraer y retener información. Ambas pueden darse simultáneamente ante cualquier tipo de texto, ya sea académico o literario. La transacción es una relación profunda con el texto, donde el lector asume una postura eferente cuando lee para aprender, y estética cuando lee por placer. Así, lector y texto establecen un vínculo recíproco del cual nace el sentido de la lectura (Morales et al., 2018).

2.1.1.3.1. Implicancia de las estrategias transaccionales en el aspecto pedagógico. Con base en los fundamentos teóricos previamente desarrollados, se proponen diversas acciones con posibilidades de aplicar en el ámbito educativo. Para ello, se recupera la propuesta de las técnicas docentes enfocadas en el aprendizaje con sentido, articulando dichos planteamientos con el enfoque transaccional con el fin de demostrar sus bondades. Es preciso volver a los postulados de Rosenblatt, en concreto a las dos actitudes que asume quien lee ante un documento. La presencia de estas dos actitudes, entre las cuales el lector opta conforme a sus preferencias y motivaciones, demuestra cómo uno de los integrantes de la tríada propuesta por esta teórica es decir el sujeto lector es quien construye los significados a través de un intercambio con el escrito en un escenario específico. El educando es un sujeto dinámico, involucrado, creador y edifica de significados, ideas y conocimientos, procesos que no suceden de manera separada sino a través de la intervención de otras personas, en un espacio y tiempo concretos (Morales et al., 2018).

2.1.1.3.2. Actitud eferente y estética y técnicas vinculadas. En línea con el pensamiento de Rosenblatt, se identifican dos actitudes del lector. La actitud eferente enfoca la atención en las

ideas clave del texto, extrayéndolas y reteniéndolas tras la lectura. Esto posibilita el uso de anticipadores conceptuales que ayudan al estudiante a organizar información preliminar y conectar nuevos contenidos con los ya existentes. Dichos anticipadores promueven transformaciones en las estructuras cognitivas del lector, permitiéndole profundizar en un tema. Aunque se asocia esta actitud a textos académicos y factuales, el alcance del término "texto" en Rosenblatt hace discutible dicha clasificación (Morales et al., 2018).

La actitud estética surge de la apreciación sensitiva, involucrando emociones, afectos y vivencias personales que dinamizan la lectura, cuando el lector se concentra en disfrutar el lenguaje, practica una lectura estética. Considerar ambas actitudes se ha vuelto clave en investigaciones para mejorar la enseñanza. Se proponen dos técnicas para aplicar en el aula: las representaciones visuales (imágenes mentales sobre un tema u obra) y los símiles (comparaciones que vinculan lo conocido con lo desconocido) (Morales et al., 2018).

A. Teoría de la comprensión lectora transaccional. La transacción es un proceso dinámico y fluido que implica una interacción recíproca en el tiempo entre el lector y el texto. Se caracteriza por la interfusión del lector y el texto, creando una síntesis única que da forma al significado. Este fenómeno ocurre tanto en la interpretación de poesía como en la comprensión de informes científicos, donde la conexión entre el lector y el contenido da lugar a una comprensión única y personal (Contreras-Bravo y González-Méndez, 2024).

a. Principales supuestos

- La lectura implica una interacción mutua.
- La comprensión se forma por la relación lector, lectura y texto resultado de esta transacción, excelente para el crecimiento intelectual.

- Cada encuentro entre lector y texto es único en su contexto temporal y espacial.

b. El modelo transaccional

La característica más resaltante del modelo transaccional es que toma referencias a la Física cuántica. En este, humanos y ambiente son partes integradas en un evento total, como un organismo vivo. En la actividad de lectura, cada interacción constituye un evento singular donde el lector y el texto se integran como partes de un proceso total (Morales et al., 2018). La lectura y el pensamiento humano se entrelazan inseparablemente en la integración del ser humano.

B. Aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora

a. ¿Qué se enseña?

La atención selectiva durante la lectura se ve influenciada por diversos elementos como el estado físico, emocional, relaciones personales y contextos sociales, entre otros factores.

b. Propósitos de la enseñanza

Rosenblatt identifica las dos grandes formas de como el lector aborda los textos:

- La actitud eferente, donde se enfoca en la información que debe recordar después de la lectura.
- La actitud estética, donde se centra en las emociones y experiencias.

c. Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora

Estimulación de todos esos factores y campos; elección de ciertos elementos que combinados resultarán en el "sentido". El sentido no se encuentra en el texto ni en el lector,

surgirá durante la interacción entre el lector, el texto y el entorno completo (Menacho, 2021).

d. Dificultades en la enseñanza

Los docentes deben definir el propósito de la lectura, porque los textos pueden ser leídos desde posturas diferentes. Rosenblatt enfatiza que el lector comprende las obras según su compleja experiencia de vida y lectora. Cairney diferencia entre teoría transaccional e interactiva, destacando que el significado creado en las transacciones lector-texto y lector-autor es relativo y varía entre lectores en un contexto homogéneo, como un aula, debido a sus experiencias individuales y construcciones de comprensión única (Cano, 2020).

C. Teoría Transaccional. El concepto transaccional redefine la comprensión del lenguaje, desafiando la tradicional visión del lenguaje como un sistema autónomo de reglas y convenciones. Aunque la teoría transaccional es ampliamente aceptada, persiste la influencia del modelo tradicional en la enseñanza y la investigación. Rosenblatt destaca la transacción entre lector y texto, enfatizando la fusión única que constituye el significado. De este modo el propósito del modelo Transaccional es fomentar la autonomía, autorregulación y responsabilidad sobre los pensamientos, sentimientos y acciones individuales (Pineda et al., 2024).

D. Taxonomía de Barret (comprensión lectora). Barret, en los años 60, propone una taxonomía jerárquica para habilidades de comprensión lectora. Se centra en comprensión literal, inferencial, crítica y apreciación. La primera identifica datos del texto, la segunda implica hacer conjeturas, la tercera implica juicios de realidad y valores, y la última evalúa conocimientos y emociones ante técnicas literarias (Contreras y González, 2022).

2.1.1.4. Diferencias y similitudes entre la estrategia interactiva y la estrategia transaccional de lectura. La estrategia lectora interactiva y la estrategia lectora transaccional coinciden en concebir la lectura como un proceso activo de construcción de significados y no como una simple decodificación mecánica de palabras. En ambos enfoques, el lector deja de ser un receptor pasivo y asume un papel protagónico al interpretar, inferir, cuestionar y relacionar el contenido textual con sus conocimientos previos y experiencias personales. Lugo et al. (2020) sostienen que, desde la perspectiva interactiva, la comprensión se logra mediante la articulación dinámica entre el texto, el contexto y el lector, mientras que Goodman (1986, citado en (Valdez-Asto, 2021) afirma que el significado no existe previamente ni en el texto ni en el lector, sino que surge en la transacción entre ambos. Asimismo, ambos enfoques reconocen la importancia del docente como mediador del proceso lector y promotor de estrategias que fortalezcan la comprensión profunda.

Sin embargo, la principal diferencia radica en el nivel de profundidad con que se entiende la relación entre lector y texto. La estrategia interactiva enfatiza la interacción entre ambos elementos con el propósito de favorecer la comprensión progresiva del contenido, promoviendo procesos como la anticipación, la inferencia, la síntesis y el pensamiento crítico (Garamendi, 2022; Lugo et al., 2020). En este enfoque, el estudiante organiza la información, formula hipótesis y construye significado apoyándose en sus saberes previos, mientras el docente orienta el proceso mediante actividades planificadas. Retomando a Avendaño (2020), esta lectura fomenta un diálogo mental con el texto y se opone a una lectura pasiva donde el lector solo recibe información sin participar activamente en su construcción.

Por su parte, la estrategia transaccional amplía esta visión al considerar que no solo existe interacción, sino una transformación mutua entre lector, texto y contexto. Rosenblatt (1978, citado

por Morales et al. (2018) plantea que la lectura constituye una relación doble y recíproca donde el significado se construye según las circunstancias particulares del acto lector, los intereses del lector y sus experiencias afectivas e intelectuales. Este enfoque incorpora la tríada lector-texto-contexto y distingue dos posturas fundamentales: la eferente, centrada en extraer información, y la estética, orientada a la vivencia emocional y sensorial del texto. De esta manera, la comprensión no depende únicamente del contenido textual, sino también del propósito y la experiencia subjetiva del lector.

Tabla 1

Diferencias y similitudes entre estrategia lectora interactiva y estrategia lectora transaccional

Aspectos	Estrategia lectora interactiva	Estrategia lectora transaccional
Definición	Concibe la lectura como un proceso activo de construcción de significados mediante la interacción entre lector, texto y contexto. El lector interpreta, infiere y organiza la información con apoyo de sus conocimientos previos.	Entiende la lectura como una transacción dinámica entre lector, texto y contexto, donde el significado no preexiste, sino que surge de la relación recíproca entre ambos.
Rol del lector	Participa activamente formulando hipótesis, anticipando información, organizando ideas y desarrollando pensamiento crítico. Deja de ser un receptor pasivo.	Es el principal constructor del significado; interpreta el texto según sus experiencias, emociones, intereses y propósitos, en una relación única con el texto.
Rol del docente	Actúa como mediador y guía del proceso lector, promoviendo el diálogo, la reflexión, la retroalimentación y la aplicación de estrategias de comprensión.	Facilita experiencias significativas de lectura que permitan al estudiante construir sentido desde sus propias vivencias y posturas frente al texto.
Estrategias principales	Predicción, inferencia, síntesis, formulación de preguntas, organización de ideas, lectura crítica y autorregulación del aprendizaje.	Estrategias lingüísticas, cognitivas y perceptivas que permiten al lector construir significado de manera progresiva.
Finalidad	Desarrollar comprensión profunda, pensamiento crítico, autonomía, creatividad y reflexión sobre el texto leído.	Construir significado desde la experiencia personal del lector, integrando aspectos cognitivos, afectivos y contextuales.
Relación lector-texto	Existe una interacción activa donde el lector dialoga mentalmente con el texto para comprenderlo e interpretarlo.	Existe una transacción recíproca donde lector y texto se transforman mutuamente en

		función del contexto y la experiencia de lectura.
Dimensión destacada	Predomina la dimensión cognitiva y metacognitiva orientada a la comprensión analítica y crítica.	Predomina la dimensión cognitiva, afectiva y contextual, considerando emociones, vivencias y propósito lector.
Tipos de lectura	Se enfoca en la lectura crítica, analítica y reflexiva.	Distingue dos posturas: eferente (extraer información) y estética (vivencia emocional del texto).
Similitudes	Ambas consideran al lector como sujeto activo, promueven la comprensión profunda, rechazan la lectura pasiva y valoran el papel del docente como mediador del aprendizaje.	Ambas consideran al lector como sujeto activo, promueven la comprensión profunda, rechazan la lectura pasiva y valoran el papel del docente como mediador del aprendizaje.

Nota. Elaboración propia

2.1.1.5. Dimensiones de las estrategias lectoras. Los profesores suelen seleccionar lecturas adecuadas según la edad y nivel de los estudiantes, buscando captar su atención y fomentar el placer por la lectura. Evitar que sientan la lectura como una obligación es crucial. El docente debe implementar estrategias lectoras que promuevan el aprendizaje a partir de los textos, involucrando el antes, durante y después de la lectura. Según Solé (2001), las estrategias de comprensión se despliegan en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, abordando los problemas y soluciones que surgen en cada fase. Es conveniente reconocer los momentos de la lectura propuestos por Solé, donde las estrategias de comprensión lectora se dan en tres momentos: (a) “Antes de la lectura”, (b) “Durante la lectura” y (c) “Después de la lectura” (p. 33):

2.1.1.5.1. Dimensión 1: antes de la lectura. De acuerdo a este contexto, Solé presenta un marco de intenciones y criterios:

Insiste en la idea de que la lectura ha de ser una actividad placentera y que, en todo caso, hay que distinguir las situaciones en las que simplemente se lee de aquellas en que se trabaja la lectura. Que nunca debe plantearse como una actividad competitiva (quién lo hace

mejor), que debe ser una actividad significativa y formalmente variada (oral, colectiva, en voz alta, silenciosa) y que es imprescindible que el docente se implique en la misma actividad de lectura que propone, porque es difícil que alguien que no encuentre gusto en la lectura sepa transmitirlo a los demás (W. Quispe y Buitrón, 2024).

El lector va indagando las nociones generales que suele tener un texto de lectura, pues se puede afirmar que:

Las técnicas previas a la lectura detectadas son las siguientes: establecer una meta concreta para el acto de leer, explorar rápidamente el documento o ejemplar, decidir la conveniencia o no de leerlo, elegir los fragmentos a leer y el punto de inicio, activar los conocimientos que ya se poseen sobre la materia, construir mentalmente una idea preliminar de lo que se leerá basándose en los encabezados, y plantear una hipótesis global acerca del texto (Brito, 2024).

La falta de habilidades de lectura desde la niñez puede afectar el rendimiento académico futuro si no se abordan adecuadamente las dificultades y la falta de motivación desde temprana edad:

No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante (W. Quispe y Buitrón, 2024).

Es crucial que los estudiantes encuentren placer y motivación en la lectura, no solo cumplirla, sino despertar el interés intrínseco y el desarrollo cognitivo. Antes de leer, es esencial cuestionar el propósito, evaluando si contribuirá a su aprendizaje, tal como sugiere Solé (2001):

a. Los objetivos de la lectura

- Los lectores tienen diversos objetivos al abordar un texto. Uno de ellos es leer para obtener información precisa, como buscar fechas o números específicos. Este enfoque implica un barrido rápido a través del contenido hasta encontrar lo que se busca. En este contexto, la lectura de periódicos puede ser especialmente útil.
- Otro objetivo común es leer para seguir instrucciones, requiriendo una comprensión minuciosa para ejecutar tareas de manera efectiva, y cuando se trata de tareas colectivas, la comprensión compartida es esencial. Esto fomenta la autorregulación del estudiante al controlar su comprensión. Además, algunos lectores leen para obtener información general sobre el tema del texto, lo que implica una lectura más libre sin la presión de una búsqueda específica, como al abordar noticias o textos periodísticos.
- En el ámbito académico y profesional, la lectura con el objetivo de obtener información precisa es fundamental. Los estudiantes pueden necesitar extraer datos específicos para realizar investigaciones o responder preguntas específicas en exámenes. En entornos laborales, los profesionales a menudo buscan información precisa en documentos técnicos o informes. La lectura para seguir instrucciones es crucial tanto en contextos educativos como laborales. Los estudiantes deben comprender claramente las instrucciones de sus profesores para realizar tareas correctamente, y los trabajadores deben seguir procedimientos y directrices para realizar sus funciones de manera eficiente y segura. Por último, la lectura para obtener información de carácter general es valiosa en situaciones en las que se busca una comprensión global del contenido sin necesidad de detalles específicos. Esto puede aplicarse a la lectura de artículos periodísticos o a la revisión rápida de

documentos extensos para captar la idea principal. En todos estos objetivos, la habilidad de leer con propósito y enfoque es esencial para aprovechar al máximo la actividad de lectura.

Al prepararnos para leer, planificamos los motivos y objetivos, como seleccionar partes específicas según nuestro interés. Este enfoque, según (Solé, 2001), promueve la lectura crítica, permitiendo al lector formar impresiones y discernir lo esencial de lo prescindible, trazando así metas claras.:

- En la lectura para aprender, el lector se sumerge en un proceso reflexivo, cuestionándose y empleando estrategias como predicciones y resúmenes. Es crucial que el estudiante comprenda claramente los objetivos de la lectura.
- En la lectura para revisar un escrito propio, el lector actúa como regulador, evaluando desde su perspectiva y la del lector potencial. La falta de sesiones que contextualicen la escritura puede afectar la habilidad del escritor para entender a sus lectores.
- La lectura por placer, caracterizada por libertad y elección, es esencial para motivar a los estudiantes, aunque contradicciones entre la programación y la evaluación pueden desmotivar.

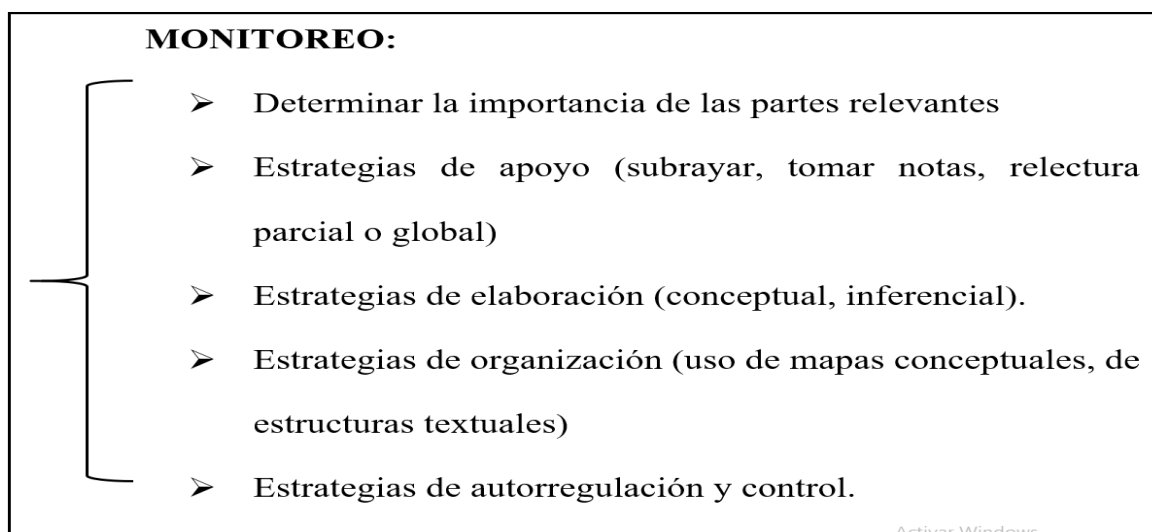
2.1.1.5.2. Dimensión 2: durante la lectura. En esta fase, las tácticas deben sumergirnos en la lectura para comprenderla plenamente, siguiendo las sugerencias de Solé:

- Lectura y corroboración de suposiciones.
- Reconocer - el tema - y el objetivo comunicativo.
- Aclarar o elucidar eventuales interrogantes sobre el texto.
- Sintetizar los conceptos del texto.

- Revisar nuevamente secciones confusas.
- Referirse al diccionario.
- Reflexionar en voz alta para garantizar la comprensión.
- Generar representaciones mentales para visualizar descripciones imprecisas.

De acuerdo a lo anterior, se establece el proceso mental de comprensión, fundamentado en la atención prestada a la lectura. Estrategias como pensar desde el título, identificar ideas clave, tomar apuntes y usar mapas mentales facilitan la comprensión. La relectura y la graficación son prácticas útiles para abordar conceptos abstractos.

Figura 3
Monitoreo



Fuente: Solé (2000)

El monitoreo de la lectura, según Solé, implica resaltar partes clave mediante estrategias como subrayar y organizar el texto con organizadores visuales. Madero añade estrategias durante la lectura, como leer secciones relevantes, hacer inferencias, tomar notas y reaccionar ante problemas de comprensión. El objetivo es lograr una lectura reflexiva y fundamentada, no

simplemente deportiva, promoviendo la comprensión significativa con un acompañamiento pedagógico efectivo (Bazán-Ramírez et al., 2020).

2.1.1.5.3. Dimensión 3: después de la lectura. En la post lectura, Solé sugiere tres estrategias: identificar la idea principal, elaborar un resumen y responder preguntas. Tras la lectura, el lector extrae la idea central para mapear y analizar el contenido. Es esencial comprender lo leído antes de avanzar a otro texto, fomentando un análisis detenido, independientemente del tipo de texto o formato.

Rivera (2024), destaca que la interpretación textual se halla supeditada a la mirada del lector, moldeada por sus experiencias previas y las finalidades de su lectura. El gran desafío es descifrar lo que el autor quiso comunicar, tarea que exige el acompañamiento del maestro. Se resalta la importancia de asumir un lector con un rol activo dentro de la investigación. La realización del resumen deja al descubierto el andamiaje cognitivo del estudiante, mejorando su comprensión y su competencia lectora, y trascendiendo los ejercicios basados exclusivamente en lo explícito o en generalizaciones inductivas.

La estrategia de comprensión después de la lectura, considera que, las estrategias al leer se realizan con el monitoreo para identificar el logro del estudiante, entender la lectura para no seguir el proceso de realizar textos, siendo esto más trabajo para que pueda entender lo que leyó, releer de nuevo, así como recitar diferentes partes del texto para que se implemente en el cerebro del estudiante, construyendo resúmenes que sean legibles y auto preguntándose como una autoevaluación del contenido del texto, imaginando situaciones que pudieran ser la luz de información del texto, reflexionando sobre la información a llevarse con diferentes interpretaciones, leyendo y continuando la evaluación de la comprensión de textos, reflexionando para poder hacer más fácil recordar los textos leídos, cambiando respuestas emotivas a textos con

un significado reconstruido y redactar información que se utilizará en el futuro (Vargas et al., 2025).

El docente debe seguir de cerca el proceso estratégico de comprensión de sus estudiantes, brindando apoyo y estímulo. Si tras el monitoreo el estudiante no comprende completamente, se le motiva a volver a leer para enriquecer su comprensión y aprendizaje, considerando el nivel de aprendizaje en el que se encuentra.

2.1.1.6. Recuperación de información. La recuperación de información constituye un proceso cognitivo crucial que permite a los lectores acceder a conocimientos que han sido almacenados en su memoria a larga escala. Este procedimiento se inicia cuando el lector descubre un texto que contiene datos relacionados con su conocimiento previo. El proceso de activación de la memoria puede ser impulsado por palabras clave, temas o conceptos que resuenan con experiencias anteriores (R. López y Martínez, 2020a).

Son fundamentales para simplificar este procedimiento. La formulación de interrogantes acerca del contenido del texto puede contribuir a evocar recuerdos particulares. Por ejemplo, la interrogante “¿Qué argumentos he encontrado previamente sobre este asunto?” podría orientar al lector a recordar información pertinente. Adicionalmente, la organización mental de la información, como la categorización de ideas vinculadas, favorece la recuperación. Una recuperación eficaz de información no solo potencia la comprensión del texto contemporáneo, sino que también fomenta el aprendizaje constante, dado que el lector tiene la capacidad de incorporar nuevos conocimientos con información previamente adquirida (R. López y Martínez, 2020b).

- Determino los objetivos de la lectura
- Activo mis conocimientos previos
- Formulo la hipótesis

- Reconozco elementos paratextuales
- Realizo predicciones

2.1.1.7. Adquisición de información. La adquisición de información constituye un proceso activo en el cual los lectores extraen y comprenden nuevos datos y conceptos a partir de un documento. Este procedimiento exige que el lector participe activamente, lo que implica que no solo lea de forma pasiva, sino que interactúa con el texto. Esto puede implicar la ejecución de anotaciones, enfatizar ideas fundamentales y sintetizar información relevante conforme se desarrolla (M. López et al., 2021).

Es imperativo que los lectores comprendan la finalidad del autor, el tono del texto y el público al que está destinado. Esto requiere una lectura crítica que trasciende el mero entendimiento literal; los lectores deben evaluar la credibilidad de las fuentes y la lógica de los argumentos expuestos. La incorporación de saberes previos con la nueva información resulta igualmente esencial (Alonso y Saraiva, 2020).

- Formulo hipótesis y hago predicciones sobre el texto
- Formulo preguntas sobre lo leído
- Aclaro mis posibles dudas
- Uso técnicas para comprender (subrayado, sumillado)
- Resumo el texto
- Releo partes confusas
- Consulto el diccionario para aclarar dudas
- Pienso en voz alta para asegurar la comprensión
- Creo imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

2.1.1.8. Codificación de información. El proceso de codificación de información consiste en la transformación y organización de la información recién adquirida de tal manera que resulte significativa y fácilmente recordable. Este procedimiento se inicia con la conversión de la información abstracta en formatos más específicos (Salinas y Oller, 2020).

Los lectores pueden emplear una variedad de estrategias de organización con el fin de asistir en la codificación. Esto comprende la elaboración de listas de argumentos, la confección de esquemas que evidencien la jerarquía de los conceptos y la utilización de gráficos que representen visualmente las relaciones entre las ideas. La reiteración y la revisión son técnicas esenciales en este proceso, dado que contribuyen a consolidar el conocimiento en la memoria a largo plazo (Carpio, 2021).

- Hago resúmenes
- Formulo y respondo preguntas
- Parafraseo adecuadamente
- Utilizo organizadores gráficos
- Determino conclusiones
- Valoro positiva y/o negativamente el texto

2.1.2. Comprensión de textos argumentativos

2.1.2.1. Comprensión. Implica la capacidad del estudiante para entender y asimilar los elementos clave de un texto o argumento. El docente, al seguir de cerca este proceso, busca asegurar que los estudiantes no solo identifiquen la información, sino que también comprendan su significado y construyan un conocimiento sólido. En casos de falta de comprensión, se fomenta una revisión adicional, promoviendo así un aprendizaje más profundo y efectivo (Parodi et al., 2020)

2.1.2.2. Comprensión lectora. Solé (2001) la comprensión en contexto argumentativo involucra que el estudiante asimile los elementos esenciales de un texto o argumento. El docente supervisa este proceso para garantizar que los estudiantes comprendan y construyan conocimiento sólido. Ante falta de comprensión, se fomenta una revisión adicional para promover un aprendizaje más profundo y efectivo.

2.1.2.3. Texto argumentativo. Presenta razones para convencer al interlocutor, abordando juicios de valor. Ejemplos incluyen discurso político, artículos de opinión y textos de debate.

A. Esquema de estructura del texto argumentativo. Según Villanueva (2021), las formas más habituales de organización en el discurso son la argumentación y la demostración, ambas estructuradas en torno a la secuencia hipótesis (premisa) – conclusión. Este esquema aparece tanto en expresiones comunes como en formulaciones académicas. En frases como “Estoy enfermo. Luego no puedo venir”, el término “luego” no indica una causa directa, sino que cumple una función pragmática. La argumentación busca convencer al interlocutor apoyándose en suposiciones razonables, mientras que la demostración lógica se centra en la validez formal. La primera se mueve en el terreno de la probabilidad y la credibilidad, como ocurre en discursos políticos o artículos de opinión.

El análisis expone la variedad de estructuras argumentativas según la relación entre hipótesis y conclusión, que pueden clasificarse en derivación sintáctica, implicación semántica y conclusiones pragmáticas. Se sugiere que la argumentación puede superar las categorías tradicionales, abriéndose a distintos tipos de supuestos. Además, se subraya la relevancia de la legitimidad, que otorga validez a ciertas conclusiones. Se examina cómo las estructuras argumentativas pueden enriquecerse mediante la incorporación de nuevos argumentos. Las etiquetas de clasificación son tentativas y dependen del tipo de argumentación y del contexto

institucional. En el estudio de la interacción empírica, se advierte que las preguntas sobre justificación pueden resultar inapropiadas. Asimismo, se señala que la forma canónica de la argumentación puede adaptarse al contexto y que la justificación puede aparecer después de una afirmación previa (Villanueva, 2021).

En síntesis, el texto explora la diversidad de las estructuras argumentativas y su vínculo con la legitimidad y la justificación. Propone ampliar la noción de hipótesis y conclusión, considerando diferentes clases de supuestos. También destaca el papel del contexto y del conocimiento compartido en la interpretación de los argumentos. Se reconoce que las categorías pueden variar según el ámbito institucional y que la complejidad de la argumentación aumenta con la inclusión de razones adicionales. Finalmente, se enfatiza que la estructura argumentativa es flexible y puede modificarse según el entorno, permitiendo que la justificación siga a una afirmación anterior y que el receptor construya sus propias conclusiones a partir del texto y del contexto (Villanueva, 2021).

B. Argumentación. Bernache (2019), señala que la argumentación implica presentar un problema con posiciones a favor o en contra, con el objetivo de modificar la opinión del destinatario o establecer la validez del punto de vista del emisor.

- **Argumentos de causa:** es un tipo de razonamiento lógico en el cual se establece una relación causal entre dos eventos o situaciones. En este tipo de argumento, se sostiene que un evento (la causa) es responsable de otro evento (el efecto). La premisa principal es que la presencia u ocurrencia de la causa conduce necesariamente a la presencia u ocurrencia del efecto.
- **Argumentos de autoridad:** es un tipo de razonamiento en el cual se respalda una afirmación o posición utilizando la opinión, conocimiento o credibilidad de una

figura de autoridad en el tema en cuestión. En lugar de depender de pruebas o evidencias directas, este tipo de argumento se basa en la confianza que se le otorga a la persona o entidad que emite la declaración.

- **Argumentos de ejemplificación:** implica respaldar una afirmación o posición mediante la presentación de ejemplos específicos o casos particulares que ilustran y respaldan la idea general. En este tipo de razonamiento, se utilizan instancias específicas para demostrar la validez o verdad de una declaración más amplia. Es una estrategia persuasiva que busca hacer que la audiencia comprenda y acepte la afirmación a través de ejemplos concretos.
- **Argumentos lógicos:** los argumentos lógicos son razonamientos que siguen principios y reglas de la lógica con el objetivo de respaldar o demostrar la validez de una afirmación o conclusión. Estos argumentos se basan en la estructura y el ordenamiento de las ideas para garantizar que la conclusión se derive de manera lógica y válida a partir de las premisas.
- **Argumentos emotivos:** son estrategias persuasivas que buscan apelar a las emociones y sentimientos del público con el fin de influir en sus opiniones o decisiones. En el ejemplo proporcionado sobre las aceras del Barrio Bellavista, el argumento emotivo se centra en generar empatía y preocupación al describir la dificultad que enfrentan las personas mayores para transitar por esas aceras.

2.1.2.4. Modelos argumentativos

A. Argumentos mediante ejemplos. Los argumentos son razones o evidencias que se presentan para apoyar una afirmación o posición. Se pueden clasificar en diferentes tipos, como argumentos basados en ejemplos, autoridad, lógica, analogía, entre otros. Los argumentos

mediante ejemplos son aquellos en los que se ofrecen casos específicos para respaldar una afirmación o conclusión (Fábregas, 2020). Por ejemplo: “El ejercicio regular es beneficioso para la salud. Por paradigma, estudios han demostrado que las personas que practican deporte regularmente tienen menos riesgo de desarrollar enfermedades cardíacas”.

B. Argumentos por analogía. Los argumentos por analogía son una forma de razonamiento en la que se establece una relación de similitud entre dos situaciones, objetos o conceptos para inferir una conclusión sobre uno de ellos basándose en la similitud con el otro. En esencia, se argumenta que como dos cosas son similares en ciertos aspectos, es probable que también lo sean en otros aspectos. Por ejemplo, considera el siguiente argumento por analogía:

Premisa 1: la educación es como una planta.

Premisa 2: si una planta recibe cuidado y atención, crece y florece.

Conclusión: por lo tanto, si la educación recibe cuidado y atención, también florecerá y prosperará.

En este ejemplo, se establece una analogía entre la educación y una planta. Se argumenta que, al igual que una planta necesita cuidado para crecer y florecer, la educación también necesita atención para prosperar.

C. Argumentos de autoridad. Marraud (2019), detalla que el argumento de autoridad es una forma de argumentación apoyada en una afirmación, opinión o declaración de una persona o entidad que se considera experta, confiable o de autoridad en el tema en cuestión. En este tipo de argumento, se sostiene que una afirmación es cierta porque una autoridad la respalda, en lugar de proporcionar pruebas o razones adicionales. Por ejemplo:

Premisa: el Dr. Smith, un experto en epidemiología, afirma que la vacuna contra la gripe es segura y efectiva.

Conclusión: por lo tanto, la vacuna contra la gripe es segura y efectiva.

En este ejemplo, la afirmación de que la vacuna contra la gripe es segura y efectiva se basa en la autoridad del Dr. Smith, un experto en epidemiología. El argumento asume que la opinión del Dr. Smith es confiable debido a su experiencia y conocimientos en el campo, sin proporcionar evidencia adicional para respaldar la afirmación.

D. Argumentos acerca de las causas. El argumento de las causas, también conocido como argumento causal o argumento causalidad, se basa en la relación causa-efecto entre dos o más eventos. Este tipo de argumento sostiene que un evento o fenómeno (el efecto) es causado por otro evento o fenómeno (la causa), y utiliza esta relación para respaldar una conclusión (Barrera-Hernández et al., 2020). Aquí hay un ejemplo de argumento de causa: Premisa: durante los meses de verano, la temperatura aumenta significativamente

Premisa: cuando la temperatura aumenta, las ventas de helado aumentan.

Conclusión: por lo tanto, el aumento de las ventas de helado se debe al aumento de la temperatura.

En este ejemplo, se argumenta que el aumento de las ventas de helado es causado por el aumento de la temperatura. La premisa inicial establece que, durante los meses de verano, la temperatura aumenta. La segunda premisa establece que cuando la temperatura aumenta, las ventas de helado también aumentan. Por lo tanto, se concluye que el aumento de las ventas de helado se debe al aumento de la temperatura (Vásquez, 2022).

E. Argumentos deductivos. Marraud (2019), señala que los argumentos deductivos son un tipo de razonamiento lógico en el que, si las premisas son verdaderas, la conclusión debe seguir necesariamente. En otras palabras, en un argumento deductivo, las premisas proporcionan un soporte completo y concluyente para la conclusión. Aquí hay una definición más formal:

Un argumento deductivo es aquel en el que la conclusión se obtiene de manera inevitable a partir de las premisas. Esto implica que, si las premisas son correctas, la conclusión también lo será.

Un ejemplo clásico de este tipo de argumento es el siguiente:

Premisa 1: “Todos los hombres son mortales”.

Premisa 2: “Sócrates es un hombre”.

Conclusión: “Por lo tanto, Sócrates es mortal”.

En este caso, la conclusión (“Sócrates es mortal”) se desprende lógicamente de las premisas (“todos los hombres son mortales” y “Sócrates es un hombre”). Si se acepta que ambas premisas son verdaderas, la conclusión necesariamente también lo será.

F. Características. Los textos argumentativos, según Napa (2025), se estructuran en torno a una hipótesis respaldada por argumentos. La hipótesis representa la conclusión deseada y la perspectiva que se busca sostener, siendo crucial para la argumentación. Estos textos buscan convencer al presentar razones de manera clara y estratégica, priorizando la verosimilitud y la verificabilidad. Los textos argumentativos reflejan posturas razonadas sobre temas polémicos, con elementos como la postura inicial, argumentos, contraargumentos y una conclusión respaldada. Los marcadores discursivos enfatizan la estructura lógica del texto.

En resumen, los textos argumentativos están delineados por una hipótesis central, argumentos sólidos y una estructura lógica que abarca desde la presentación del tema hasta la conclusión respaldada, con la inclusión de contraargumentos y marcadores discursivos para enfatizar la coherencia y persuasión del texto.

G. Estructura. El texto argumentativo se caracteriza por su estructura coherente, que incluye la presentación del problema, la formulación de la tesis y la exposición de los argumentos

de apoyo. En una redacción, se distinguen tres componentes esenciales: la afirmación principal, el desarrollo argumentativo y la conclusión (Rodríguez et al., 2023).

- a. **La tesis.** La tesis es la idea principal que guía la argumentación, clara y precisa, expresando la postura del autor sobre el tema. Puede situarse al principio o al final del texto, reemplazando la conclusión si aparece al final.
- b. **El cuerpo argumentativo.** El desarrollo argumentativo presenta las razones que sustentan la idea central. Cada párrafo expone argumentos respaldados por referencias teóricas, citas y máximas, buscando convencer al lector con claridad y veracidad.
- c. **El cierre o conclusión.** La conclusión en un texto argumentativo no es definitiva, sino que invita a seguir discutiendo o escribir más sobre el tema. Es una relación entre argumentos y conclusiones respaldadas por un tema que puede ser implícito y refutable (Napa et al., 2025).

H. Perspectiva estructural. Stephen Toulmin diseñó un esquema versátil para construir argumentaciones, alejándose de la lógica tradicional. Su modelo identifica seis componentes esenciales: la postura a defender (afirmación), las pruebas que la sustentan (datos), el nexo lógico entre ambas (garantía), la justificación adicional de ese nexo (respaldo), el grado de certeza del argumento (modalizador) y las posibles objeciones (refutación). Esta estructura resulta muy útil para redactar textos persuasivos en educación superior (Salas, 2025).

Toulmin enfatiza la solidez y coherencia del razonamiento, permitiendo el uso de herramientas digitales para organizar los argumentos. Su modelo facilita el análisis crítico de mensajes en espacios virtuales, como comentarios y retroalimentación en tiempo real. Al priorizar

un enfoque contextualizado, Toulmin supera las limitaciones de la lógica aristotélica y ofrece a los estudiantes un recurso práctico para construir argumentos sólidos y convincentes (Salas, 2025).

Sin embargo, críticos como Harada (2021) señalan que el enfoque de Toulmin si bien logró rescatar funciones argumentativas olvidadas por la lógica formal, como fundamentar, respaldar o refutar, su error más grave fue intentar encajarlas todas en un único esquema fijo. En la vida real, estas actividades no aparecen integradas en un solo argumento, sino que se presentan de manera separada y sucesiva. Por ejemplo, las objeciones suelen surgir en párrafos distintos a las afirmaciones y sus respectivas justificaciones, lo que revela la rigidez del modelo para capturar la dinámica real de la argumentación.

I. Niveles de comprensión lectora. La comprensión lectora implica interpretar un texto, responder preguntas y darle significado a la lectura. Se enfatiza en la interacción entre el texto y el lector, con base en sus conocimientos previos. Se reconoce que la comprensión es un proceso gradual que involucra el desarrollo cognitivo, afectivo y ético-social del individuo. Se destaca la importancia de la actividad del lector en la comprensión, mientras que, resalta la conexión intrínseca entre el texto y el lector para una comprensión completa (Brito, 2024).

Huamancha et al. (2025) señala que la comprensión implica encontrar el significado del texto, resaltando la importancia de la conexión entre el autor y el lector. La comprensión como la construcción de representaciones mentales conectadas con el conocimiento previo del individuo. define la comprensión como captar los significados transmitidos por diversos medios y adquirir habilidades cognitivas, prácticas y valorativas. Se enfatiza en el proceso de relacionar las ideas del texto con los conocimientos previos del lector, destacando que el contraste entre diversas perspectivas enriquece la comprensión lectora.

J. El problema de la comprensión lectora. El Ministerio de Educación del Perú ha intentado enfrentar las carencias educativas, especialmente en áreas críticas como la comprensión lectora y las matemáticas, como parte del Proyecto Educativo Nacional (PEN) desarrollado hace aproximadamente veinte años (Pérez, 2008). La comprensión lectora se ha erigido como un desafío nacional, evidenciando una cultura de lectura limitada entre los estudiantes y la falta de estímulo por parte de los educadores.

La preocupación se centra en la dificultad de los alumnos para entender lo que leen, lo que plantea dudas sobre la efectividad de la instrucción en el aula y la implementación de estrategias para mejorar la comprensión lectora. Se destaca que la falta de práctica de lectura es la causa principal del bajo desempeño académico, resaltando la responsabilidad central del docente en abordar este problema. Es crucial que todas las instituciones educativas den prioridad a este asunto y que los maestros inviertan esfuerzos considerables en aplicar tácticas que fomenten la comprensión lectora de manera efectiva (Ministerio de Educación, 2017)

2.1.2.5. Dimensiones de comprensión lectora en estudiantes de secundaria

A. Comprensión literal. Señalan que el nivel literal de la comprensión lectora es el primer paso, donde el estudiante debe entender los aspectos básicos del texto. Esto implica identificar la idea principal, las secuencias de acción, el tema y las expresiones clave, sin necesidad de interpretar o resumir. Se enfoca en reconocer lo explícito del texto, incluyendo relaciones y vocabulario, así como retener detalles como fechas, nombres y argumento general. Este nivel se caracteriza por comprender la información tal como se presenta en el texto, sin llegar a profundizar en su significado o intención del autor. La pregunta central en este nivel es, qué se expresa directamente en el texto. En este sentido se pregunta ¿Qué se expresa en el texto?

De acuerdo con Flores (2025), las tareas de comprensión literal son:

- Recordar todo tipo de detalles.
- Identificar las principales ideas para el conocimiento del texto.
- Analiza la lógica a través de la secuencia.
- Es capaz de comparar ideas.
- Establece y formula la causa y efecto de la lectura.

Si el estudiante domina la comprensión literal, muestra un buen nivel; de lo contrario, su desarrollo lector será insuficiente para los niveles siguientes. Reyes et al. (2025) señalan que la capacidad de extraer información y elaborar deducciones desde el texto, a través del registro y codificación de términos clave y de agrupaciones selectivas. Dicha aptitud manifiesta el nivel abstracto de la comprensión, que antecede a la formulación de inferencias.

B. Comprensión inferencial. En esta fase, el lector comienza a realizar deducciones fundamentándose en el texto. Este nivel implica explicar, interpretar, comentar o extender el contenido del escrito a situaciones de la vida diaria. En esta etapa, el estudiante elabora inferencias, empleando de manera simultánea las ideas y la información textual, y formula hipótesis. El alumno se introduce en la lectura con el propósito de comprender e interpretar lo leído (Carrión-Barco y Zapata, 2021).

Para Strasser et al. (2010).la comprensión inferencial:

(...) es cuando el lector activa su conocimiento previo y formula hipótesis al contenido del texto, a partir de indicios que le proporciona la lectura. Estas suposiciones se van verificando o también formulando mientras se va leyendo. Este nivel es la verdadera esencia de la comprensión; ya que es una interacción permanente y directa entre el lector y el texto. Es aquí donde el lector pone en acción toda su capacidad meta comprensiva comprobando en su verdad o falsedad con lo cual se manipula la información del texto

asociándolo con las experiencias previas, permitiendo hacer nuevas ideas y establecer conclusiones.

Por otra parte, (2010), consideran que:

También es importante la comprensión del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos, la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma cómo se organiza la información en el texto, expresados las características gramaticales, semánticas, textuales, enciclopédicas, que contiene cada texto (p. 66).

Iniciar este nivel de comprensión implica la capacidad de elaborar ideas propias, interpretar textos y comprender información implícita. Es esencial en la comprensión lectora, porque conecta lo explícito (nivel literal), las inferencias sobre la intencionalidad del autor (nivel inferencial) y la interpretación del lector (nivel criterial). Según Duche et al. (2022), las tareas inferenciales incluyen deducción de detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones y relaciones causa-efecto. Lograr este nivel es un desafío para el estudiante y una tarea crucial para el docente, donde se establece las bases para interpretar textos con facilidad.

C. Comprensión criterial. El tercer nivel de comprensión lectora es un desafío educativo desde la primaria hasta el nivel superior. Aquí, el lector asume una posición crítica, expresando acuerdos o desacuerdos y emitiendo juicios valorativos sobre el texto. Se logra después de los niveles anteriores e implica reordenar conceptos, captar lo primordial y realizar análisis, síntesis y reflexiones. En este nivel, el lector interpreta el contenido emitiendo juicios valorativos, establece relaciones analógicas y formula ideas propias. La lectura crítica exige una actividad intelectual para construir nuevos sentidos y adquirir conocimiento personal. La capacidad de emitir juicios propios frente al texto demuestra un buen desempeño en comprensión lectora. En este sentido la

apreciación y adquisición de un conocimiento que tenga valor personal para cada lector; para Cubides et al. (2017) realizar una lectura crítica implica desarrollar apreciaciones subjetivas, empatizar con los protagonistas y captar el lenguaje empleado por el escritor. Quien lee adecuadamente extrae inferencias, expresa sus pareceres y analiza los planteamientos, separando lo objetivo de lo subjetivo para edificar su propia reflexión.

Por lo que, de acuerdo con Valero (2024) las tareas de comprensión criterial o crítica son:

- Se examina mediante el discernimiento si el contenido leído corresponde a la realidad o pertenece enteramente a la ficción.
- Se definen parámetros que distinguen los hechos de las condiciones.
- Se determina la solidez del texto a través de la razón y el criterio personal.
- Se evalúa la pertinencia de los elementos o situaciones mediante el juicio analítico.
- Se asimilan y construyen las valoraciones de manera apropiada, otorgándoles significado.

2.2. Marco conceptual

a. Estrategias

Las estrategias son acciones organizadas y planificadas de manera intencional que se emplean para alcanzar objetivos específicos en un contexto determinado. Implican la selección consciente de procedimientos y recursos, así como la toma de decisiones orientadas a optimizar resultados, considerando las condiciones del entorno y las características de la situación en la que se aplican (Razeto, 2018).

b. Estrategias lectoras

Proceso lector que implica estrategias antes, durante y después de la lectura para abordar y comprender un texto, adaptadas al contexto, propósito y características textuales (Carranza, 2018).

c. Lectura interactiva

Enfoque lector que incluye el uso de estrategias previas, durante y después de la lectura, adaptadas al contexto, propósito y características del texto para comprenderlo (Maina y Papalini, 2021).

d. Lectura transaccional

La lectura transaccional entiende la comprensión como un proceso dinámico en el que el lector y el texto interactúan de manera recíproca para construir significado. Esta interpretación dependerá de conocimientos previos (Maina y Papalini, 2021).

e. Comprensión

La comprensión es un proceso cognitivo mediante el cual el individuo construye significados a partir de la información que recibe, integrándola con sus conocimientos previos. Este proceso implica identificar ideas, establecer relaciones y generar interpretaciones (Duche et al., 2022).

f. Comprensión lectora

La comprensión lectora es la capacidad de interpretar y analizar la información contenida en un texto, integrándola con conocimientos previos para construir un significado global (Duche et al., 2022).

g. Comprensión literal

La comprensión literal corresponde al nivel básico de lectura, en el cual el lector identifica información explícita del texto. Este nivel se centra en reconocer datos, hechos

e ideas expresadas de manera directa, sin requerir procesos interpretativos complejos (Duche et al., 2022).

h. Comprensión inferencial

La comprensión inferencial implica interpretar información implícita en el texto mediante la formulación de inferencias y la relación con conocimientos previos. Este nivel permite ampliar el significado del contenido y construir interpretaciones más profundas (Duche et al., 2022).

i. Comprensión crítica

La comprensión crítica es el nivel en el que el lector evalúa el contenido del texto, emite juicios fundamentados y adopta una postura frente a las ideas presentadas. Este proceso implica analizar argumentos, contrastar información y reflexionar desde una perspectiva personal (Duche et al., 2022).

j. Textos

El texto es una unidad comunicativa formada por signos lingüísticos organizados de manera coherente y cohesionada, que transmite un significado completo en un contexto determinado (Hilares, 2022).

k. Texto argumentativo

Es todo escrito que se encarga de desarrollar un razonamiento con la finalidad de convencer al lector, la función principal del texto argumentativo es la función apelativa o conativa, hace referencia al intento del emisor a través de su mensaje, influir en la conducta del receptor (lector) (Mosquera, 2022).

l. Metacognición

Capacidad del estudiante para tomar conciencia, regular y controlar sus propios procesos de pensamiento durante la lectura, lo que implica supervisar en tiempo real su comprensión, identificar dificultades y aplicar estrategias para mejorar la interpretación del texto (Novoa et al., 2021).

m. Nivel literal

El nivel literal implica la identificación de información explícita del texto, centrándose en el reconocimiento de hechos e ideas directamente expresadas. Constituye la base del proceso de comprensión lectora (Luján, 2022).

n. Nivel inferencial

Encuentra relaciones más allá de lo no leído, explicando los textos de forma más amplia y agregando experiencias anteriores, asimismo, agregando informaciones, todo relacionado con nuevas ideas, experiencias, mediante la deducción como base fundamental (Luján, 2022).

o. Nivel crítico

Se trata de emitir juicios en cuanto al texto leído, mediante la aceptación o rechazo de la idea, pero con diferentes fundamentos. El nivel crítico se centra en un carácter de evaluación constante para la formación del lector intervinientemente, desarrollando su criterio y los conocimientos de lecturas no leídas (Luján, 2022).

2.3. Antecedentes empíricos de la investigación

2.3.1. Internacional

Ocaña (2023), en su pesquisa titulada: *“Estrategias interactivas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de bachillerato”*, desarrollada en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, para la obtención del grado de Magíster en Pedagogía con mención en

Educación Técnica y Tecnológica. Tuvo como fin determinar la asociación entre las estrategias interactivas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de bachillerato de la Unidad Educativa Chibuleo, con el propósito de mejorar sus competencias lectoras. Se desarrolló con enfoque cuantitativo, modalidad documental y de campo, diseño cuasi experimental y corte longitudinal, con muestreo no probabilístico, trabajando con una población y muestra de 31 estudiantes distribuidos en un grupo experimental (15) y un grupo de control (16); se aplicó un cuestionario validado por expertos mediante pretest y posttest, procesando los datos con SPSS. Los resultados evidenciaron mejoras en los niveles literal, inferencial y crítico tras la aplicación de estrategias interactivas, además, la prueba U de Mann-Whitney confirmó diferencias significativas entre grupos ($p = 0,005 < 0,05$; 95% de confianza), rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alternativa. En conclusión, se demostró que la aplicación de estrategias interactivas de Isabel Solé incide significativamente en la comprensión lectora, fortaleciendo las habilidades lectoras de los estudiantes.

Galeano y Ochoa (2022), en su artículo: *“Strategies to Strengthen Reading Comprehension of Argumentative Texts in High School”*, publicado en la revista Íkala de la Universidad de Antioquia, con el objetivo de analizar el efecto de una intervención pedagógica basada en estrategias de lectura en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa en Yumbo, Colombia. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño cuasi-experimental de pre-test y post-test aplicado a grupos experimental y control, trabajando con una muestra de 59 estudiantes. El desempeño fue caracterizado siguiendo la estructura argumentativa de Toulmin y evaluado mediante rúbricas antes y después de la intervención. Los resultados mostraron que, tras la aplicación de las estrategias, el grupo experimental incrementó significativamente su desempeño en la comprensión de textos argumentativos. En el post-test, el

82% de los estudiantes del grupo experimental alcanzó niveles altos de comprensión, frente al 47% del grupo control, que se mantuvo en niveles medios. La estrategia de subrayado fue utilizada de manera efectiva por más del 70% de los estudiantes, mientras que el resumen permitió que un 65% lograra identificar con claridad las ideas principales de los textos. Asimismo, la formulación de preguntas favoreció un análisis más profundo, con un 60% de los estudiantes mostrando mejoras en la capacidad de relacionar ideas y emitir juicios fundamentados. Finalmente, el análisis correlacional confirmó diferencias significativas entre ambos grupos, evidenciando que la intervención tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora de textos argumentativos. En conclusión, el estudio demuestra que los textos argumentativos pueden ser incorporados exitosamente en la educación secundaria temprana, siempre que se acompañen de estrategias pedagógicas como el subrayado, el resumen y la formulación de preguntas. Los autores recomiendan fortalecer la enseñanza de la lectura mediante metodologías activas que no solo mejoran la comprensión textual, sino que también potencian el desarrollo de habilidades críticas y argumentativas en los estudiantes.

Pabón et al. (2021), en su estudio titulado: *“Estrategias Didácticas Mediadas por Juegos Interactivos para Fortalecer la Comprensión y Metacompreensión Lectora en Estudiantes de Quinto Grado en una Institución Educativa en Puerto Berrío – Antioquía”*, desarrollado en la Universidad de Cartagena, para optar el grado de Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, tuvo como objetivo fortalecer la comprensión y metacompreensión lectora en estudiantes de quinto grado mediante estrategias didácticas basadas en juegos interactivos. Desarrollándose con enfoque cuantitativo y metodología de investigación basada en diseño en fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, aplicando pruebas psicométricas validadas como ESCOLA, PROLEC-R y RMCS. Los resultados evidenciaron que el 87% de los

estudiantes se ubicó en un nivel intermedio, el 6% presentó falencias y el 7% alcanzó un nivel avanzado, además en comprensión literal el 67% mostró dificultad leve, el 20% severa y el 13% nivel normal, observándose tras la intervención mejoras en los procesos de razonamiento lector con un promedio de 55,47 segundos por actividad y 1,6 intentos. Concluyendo que la integración de TIC y estrategias lúdicas mejora significativamente la comprensión y metacompreensión lectora y favorece el aprendizaje.

Manjarrez (2020), en su tesis titulada: *“Estrategia pedagógica discursiva interactiva para el fortalecimiento de la comprensión textual de estudiantes de grado cuarto y quinto de la Institución Educativa El Gas”*, desarrollada en la Universidad de Córdoba para optar el grado de Maestro en Educación, tuvo como fin describir los cambios en las prácticas de enseñanza de la lectura a partir de la aplicación de una estrategia pedagógica discursiva interactiva para fortalecer la comprensión textual en estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa El Gas. Se desarrolló bajo el diseño de Investigación Acción y una perspectiva comprensiva-interpretativa, trabajando con una población de 3 docentes, 6 estudiantes de cuarto y 9 de quinto grado; se emplearon técnicas como observación directa, pruebas diagnósticas y final, entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión. Los resultados evidenciaron que, en la fase diagnóstica, la mayoría de estudiantes presentaba dificultades en los niveles literal, inferencial y crítico; por ejemplo, en cuarto grado solo el 33% respondió correctamente preguntas de nivel literal y en algunos casos apenas el 17%, mientras que en quinto grado los aciertos oscilaron entre 22% y 45% en preguntas de análisis y reflexión, mostrando debilidades en la comprensión profunda. Tras la implementación de la estrategia “Viajando al mundo de los textos”, se observó una mejora en la comprensión textual, reflejada en la identificación de ideas, interpretación y mayor interacción con los textos, aunque persistieron limitaciones en el nivel inferencial. En conclusión, la estrategia

aplicada permitió fortalecer significativamente la comprensión lectora y generar cambios positivos en las prácticas pedagógicas y en la motivación de los estudiantes, aunque se recomienda continuar reforzando los procesos inferenciales para consolidar el desarrollo de las competencias lectoras.

Viramontes et al. (2019), en su artículo sobre: *“El desempeño escolar y la comprensión lectora en alumnos de primaria”*, publicado en la revista ISL, tuvo como finalidad el identificar la influencia entre variables. El método fue observacional, cualitativo y descriptivo. Los resultados cuantitativos evidencian que en velocidad lectora el 55,5% de los estudiantes requiere apoyo y solo dos alcanzan el nivel avanzado; en fluidez lectora, 15 alumnos requieren apoyo y solo uno logra el nivel avanzado; en la identificación de la idea principal, 21 alumnos requieren apoyo y únicamente 5 la identifican adecuadamente; en la localización de información específica, 33 estudiantes se encuentran por debajo del nivel estándar; y en el uso de la información para argumentar, 33 alumnos requieren apoyo y solo 4 alcanzan el nivel avanzado. A nivel global, 6 estudiantes se ubican en el nivel de decodificación, 30 en el nivel literal, 14 en el inferencial y solo 4 en el crítico. De esta manera, los resultados muestran una relación significativa entre la comprensión lectora y el desempeño académico, sin evidenciarse asociación con el sexo, aunque se observa un mayor nivel de comprensión en las mujeres. Concluyéndose que la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de análisis e interpretación.

2.3.2. Nacional

R. Flores (2024), en su tesis: *“Estrategia de lectura interactiva para mejorar la comprensión de textos en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la I.E. Alfonso Ugarte-Ullulluco - 2019”*, desarrollada en la Universidad Nacional del Santa para optar el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia e Investigación,

presentada en la Universidad Nacional del Santa, analizó la influencia de la estrategia de lectura interactiva en la comprensión de textos en estudiantes del primer grado de secundaria. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, diseño cuasi experimental y aplicación de pruebas de pretest y postest a grupos control y experimental. Los resultados obtenidos son altamente reveladores. Antes de la aplicación de la estrategia, el 50% de los estudiantes se encontraba en un nivel deficiente de comprensión inferencial, mientras que el otro 50% alcanzaba apenas un nivel regular. Tras la intervención, se evidenció un incremento significativo: el grupo experimental obtuvo un puntaje medio de 2,8, frente al 2,3 del grupo control, lo que representa una diferencia favorable de 0,5 puntos. Además, después de la aplicación de la estrategia, ningún estudiante permaneció en el nivel deficiente; un 40% se ubicó en nivel regular, otro 40% alcanzó el nivel bueno, y un 20% logró un nivel excelente de comprensión inferencial. En conclusión, la estrategia de lectura interactiva influyó de manera significativa en la mejora de la comprensión de textos, consolidando avances notables en el nivel inferencial y demostrando que la aplicación de metodologías activas puede transformar el desempeño lector de los estudiantes de secundaria.

Solano y Mendoza (2022), en su tesis titulada: “La estrategia del Leprosin y la comprensión del texto argumentativo en estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa N° 36413 Vista Alegre Anta – Acobamba”, desarrollada en la Universidad Nacional de Huancavelica para optar el título profesional de Licenciada en Ciencias de la Educación, tuvieron como objetivo determinar la relación significativa entre la estrategia del Leprosin y la comprensión del texto argumentativo en estudiantes del tercer grado. La investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo, diseño descriptivo-correlacional y muestreo censal, aplicando listas de cotejo tipo Likert validadas por juicio de expertos y con confiabilidad comprobada mediante Alfa de Cronbach, trabajando con una población de estudiantes de dicha institución y una muestra de 14 alumnos; los resultados

obtenidos evidenciaron que en la dimensión leer el 57,1% alcanzó nivel alto y el 42,9% nivel medio, en la dimensión procesar el 50% se ubicó en nivel alto, el 35,7% en nivel medio y el 14,3% en nivel bajo, en la dimensión sintetizar el 42,9% logró nivel alto, el 42,9% nivel medio y el 14,2% nivel bajo, mientras que en la comprensión del texto argumentativo se registró en el nivel literal un 57,1% alto y 42,9% medio, en el nivel inferencial un 50% alto, 35,7% medio y 14,3% bajo, y en el nivel crítico un 42,9% alto, 42,9% medio y 14,2% bajo; además, la prueba de correlación de Spearman confirmó una relación significativa entre la estrategia del Leprosin y la comprensión del texto argumentativo ($\rho = -0,157$; $p < 0,01$); en conclusión, la investigación demostró que la estrategia del Leprosin incide de manera significativa en la comprensión de textos argumentativos, mejorando los niveles literal, inferencial y crítico, por lo que se recomienda su aplicación sistemática en el aula como recurso didáctico para fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes.

Leyva et al. (2022), en su tesis titulada: “Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos”, publicado en el Boletín de la Academia Peruana de la Lengua de la Academia Peruana de la Lengua, tuvo como objetivo determinar la relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación superior, considerando además las dimensiones de superestructura, macroestructura y microestructura. Se desarrolló con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel descriptivo correlacional, trabajando con una muestra probabilística de 132 estudiantes de Estudios Generales de un instituto superior privado; se aplicó un test de comprensión lectora de 20 ítems y una rúbrica de producción textual de 10 indicadores, validados por juicio de expertos y con confiabilidad comprobada mediante KR-20 (0,81) y Alfa de Cronbach (0,914), procesando los datos con SPSS y utilizando la correlación de Spearman. Los resultados

evidenciaron que en el nivel inferencial el 71,21% se ubicó en proceso, el 19,70% en logrado y el 9,09% en inicio, mientras que en la producción de textos argumentativos el 56,82% se encontró en proceso, el 23,48% en inicio y el 19,70% en logrado; además, se halló una correlación positiva y significativa entre ambas variables ($\rho = 0,375$; $p = 0,001$), así como correlaciones moderadas con la superestructura ($r = 0,358$), macroestructura ($r = 0,328$) y microestructura ($r = 0,320$). En conclusión, el estudio demostró que existe una relación significativa y directa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos, evidenciando que, a mayor desarrollo de la comprensión inferencial, mejor desempeño en la redacción argumentativa.

Portilla y Honorio (2022), en su tesis titulada: “Aplicación del método analítico-sintético para mejorar la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria de la IEP Buena Esperanza del distrito de Nuevo Chimbote”, desarrollada en la Universidad Nacional del Santa para optar el título profesional de Licenciada en Educación, especialidad Lengua y Literatura, presentada en la Universidad Nacional del Santa, desarrollaron un estudio con enfoque cuantitativo y diseño experimental, aplicando pruebas de pretest y postest a una muestra de 30 estudiantes, divididos en grupo control y grupo experimental. Los resultados fueron altamente significativos: el grupo experimental alcanzó un puntaje promedio de 16,60, ubicándose en el nivel de logro Suficiente según la escala valorativa. En la dimensión Tesis, el 60 % de los estudiantes se ubicó en el nivel Destacado y el 33,3% en Suficiente, frente al grupo control que solo alcanzó un 33,3% en Suficiente y un 6,7% en Destacado. En la dimensión Argumentación, el grupo experimental logró un 53,3% en Destacado y un 26,7% en Suficiente, mientras que el grupo control no presentó estudiantes en Destacado y apenas un 13,3% en Suficiente. Finalmente, en la dimensión Conclusión, el grupo experimental alcanzó un 46,7% en Destacado y otro 46,7% en Suficiente, frente al grupo control que no tuvo estudiantes en Destacado y solo un 26,6% en

Suficiente. En conclusión, la investigación comprobó que el método analítico-sintético mejora significativamente la comprensión de textos argumentativos, especialmente en la identificación de tesis y argumentación, consolidando un aprendizaje crítico y reflexivo en los estudiantes de secundaria.

Mimbela (2019), en su tesis titulada: “Estrategias Cognitivas para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Juan XXIII”- Monsefú, Año 2014”, desarrollada en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para optar el grado académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva, tuvo como fin proponer un plan de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada “Juan XXIII” de Monsefú, con la finalidad de fortalecer sus habilidades lectoras y el pensamiento crítico. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo propositivo con método experimental-exploratorio y corte longitudinal, trabajando con una población y muestra censal de 29 estudiantes; se aplicaron instrumentos de evaluación de la comprensión lectora antes y después de la intervención. Los resultados evidenciaron una distribución en niveles de desempeño donde el 6,9% se ubicó en nivel inicio, el 37,9% en proceso, el 44,8% en logro esperado y el 3,4% en logro destacado, además de mejoras significativas en las dimensiones de identificación de argumentos, análisis de evidencia y evaluación crítica, lo que demuestra avances en la capacidad de interpretar y valorar textos argumentativos. En conclusión, la aplicación de estrategias cognitivas permitió mejorar de manera significativa la comprensión de textos argumentativos y fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, evidenciando su eficacia como recurso pedagógico.

CAPÍTULO III:

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la mejora de la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

3.1.2. Hipótesis específicas

- Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la comprensión literal de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.
- Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la comprensión inferencial de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.
- Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la comprensión crítica de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

3.2. Identificación de variables e indicadores

3.2.1. Variable X: estrategias lectoras interactiva y transaccional

Dimensiones:

Recuperación de información

- Determina los objetivos de la lectura
- Activa los conocimientos previos
- Formula la hipótesis
- Reconoce elementos paratextuales
- Realiza predicciones

Adquisición de información

- Formula hipótesis y haga predicciones sobre el texto
- Formula preguntas sobre lo leído
- Aclara posibles dudas
- Usa técnicas para comprender (subrayado, sumillado)
- Resume el texto
- Relee partes confusas
- Consulta el diccionario para aclarar dudas
- Piensa en voz alta para asegurar la comprensión
- Crea imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Codificación de información

- Haga resúmenes
- Formula y responde preguntas

- Parafrasea adecuadamente
- Utiliza organizadores gráficos
- Determina conclusiones
- Valora positiva y/o negativamente el texto

3.2.2. Variable Y: comprensión de textos argumentativos

Dimensiones:

Comprensión literal

- Reconoce la estructura del texto
- Identifica la información explícita
- Diferencia el argumento principal de las complementarias
- Reconoce datos, hechos, sucesos
- Identifica ideas principales y secundarios

Comprensión inferencial

- Identifica el tipo de texto
- Determina la intención comunicativa
- Interpreta las ideas explícitas
- Infiere información implícita
- Deduce significados
- Determina el tema y/o temas
- Parafrasea adecuadamente
- Arriba a una conclusión general
- Llega a síntesis interpretativa

- Relaciona el texto con sus conocimientos

Comprensión crítica

- Identifica el propósito y la intencionalidad del autor
- Juzga el valor del texto
- Juzga lo que el texto dice
- Diferencia hechos de opiniones
- Valora lo que el autor expone

3.3. Operacionalización de variables

Variable X: estrategias lectoras interactiva y transaccional, comprende veinte indicadores (20) y veinte (20) ítems (como se especifica en cuadro anexo).

Variable Y: comprensión de textos argumentativos, comprende veinte indicadores (20) y veinte (20) ítems (como se especifica en cuadro anexo)

Tabla 2
Operacionalización de variables

TÍTULO	VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE VALORACIÓN
Estrategias Lectoras Interactiva y Transaccional para la Comprensión de Textos Argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales de Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023	Variable Independiente Estrategias lectoras interactiva y transaccional	(Parodi, 2003) plantea que “las estrategias lectoras son acciones cognitivas planificadas por el estudiante para fortalecer su aprendizaje”. “Son actividades reflexivas y planificadas por el estudiante, iniciadas desde su propia decisión” (p. 87).	La variable fue medida a partir de un cuestionario estructurado por tres niveles en función de las dimensiones, con un total de 20 ítems.	Recuperación de información	- Determina los objetivos de la lectura - Activa los conocimientos previos - Formula la hipótesis - Reconoce elementos paratextuales - Realiza predicciones	P 1 P 2 P 3 P 4 P 5	Nunca = 0 A veces = 1 Casi siempre = 2 Siempre = 3 Escala ordinal
				Adquisición de información	- Formula hipótesis y haga predicciones sobre el texto - Formula preguntas sobre lo leído - Aclara posibles dudas - Usa técnicas para comprender (subrayado, sumillado) - Resume el texto - Relee partes confusas - Consulta el diccionario para aclarar dudas - Piensa en voz alta para asegurar la comprensión - Crea imágenes mentales para visualizar descripciones vagas	P 6 P 7 P 8 P 9 P 10 P 11 P 12 P 13 P 14	
				Codificación de información	- Haga resúmenes - Formula y responda preguntas - Parafrasea adecuadamente - Utiliza organizadores gráficos - Determina conclusiones - Valora positiva y/o negativamente el texto	P 15 P 16 P 17 P 18 P 19 P 20	
				Comprensión literal	- Reconoce la estructura del texto - Identifica la información explícita - Diferencia el argumento principal de las complementarias - Reconoce datos, hechos, sucesos - Identifica idea la principal y secundarias	P 1 P 2 P 3 P 4 P 5	
	Variable Dependiente Comprensión De Textos Argumentativos	Isabel Solé (2001), define la comprensión de lectura como "la capacidad de construir significado a partir de un texto	La variable fue medida a partir de una evaluación escrita de comprensión de textos, con un total de 20 ítems.				

escrito". "la comprensión de lectura implica un proceso activo de construcción de significado, en el que el lector utiliza sus conocimientos previos, habilidades lingüísticas y estrategias cognitivas para interpretar y comprender el texto" (p. 68).	Comprensión inferencial	- Identifica el tipo de texto	P 6
		- Determina la intención comunicativa	P 7
		- Interpreta las ideas explícitas	P 8
		- Infiere información implícita	P 9
		- Deduce significados	P 10
		- Determina el tema y/o temas	P 11
		- Parafrasea adecuadamente	P 12
		- Arriba a una conclusión general	P 13
		- Llega a síntesis interpretativa	P 14
		- Relaciona el texto con sus conocimientos	P 15
	Comprensión crítica	- Identifica el propósito y la intencionalidad del autor	P 16
		- Juzga el valor del texto	P 17
		- Juzga lo que el texto dice	P 18
		- Diferencia hechos de opiniones	P 19
		- Valora lo que el autor expone	P 20

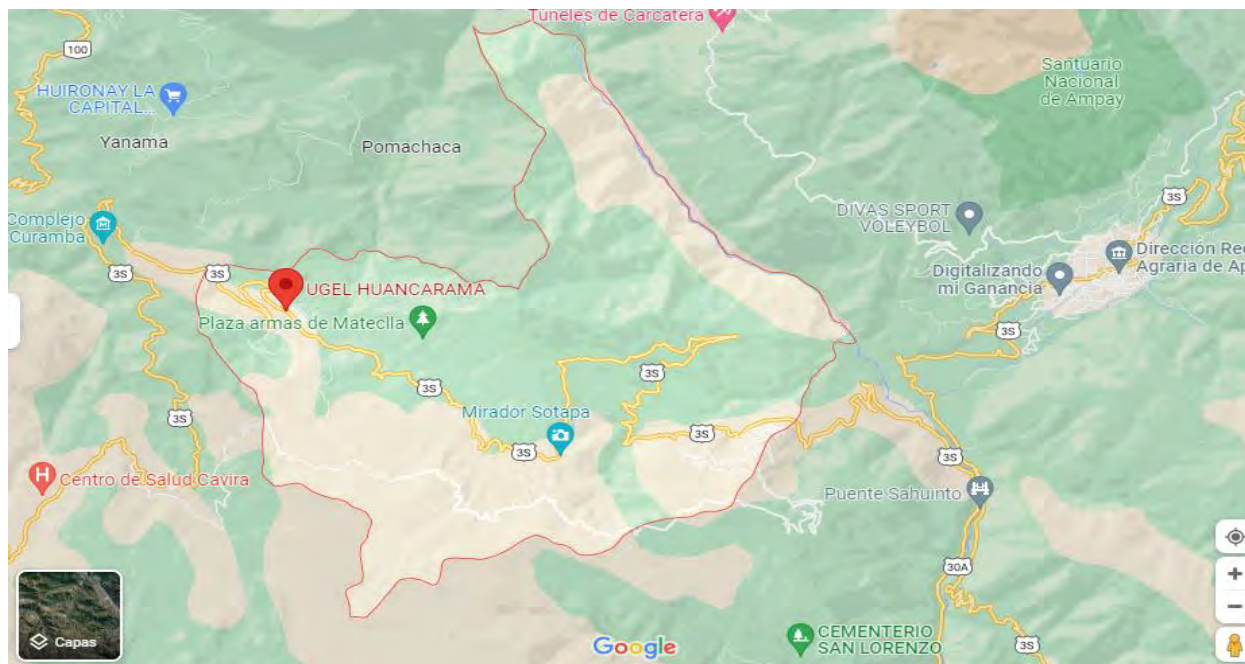
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica

El ámbito de estudio del presente trabajo de investigación, se ubicó en la zona rural, políticamente comprende a la región Apurímac, provincia de Andahuaylas, distrito de Huancarama, centro poblado de Carhuacahua, a la IE del nivel secundario de la educación básica regular “José Abelardo Quiñonez Gonzales”; y geográficamente está ubicada en la sierra sur del Perú.

Figura 4

Mapa de localización política y geográfica del estudio



Nota. Ubicación geográfica de la Institución en estudio, fuente: Google Maps

4.2. Tipo y nivel de investigación

4.2.1. Tipo de investigación

El presente estudio fue de tipo aplicado, dado que se buscó solucionar problemas específicos en la unidad de análisis, entonces el propósito principal de este tipo de investigación es encontrar

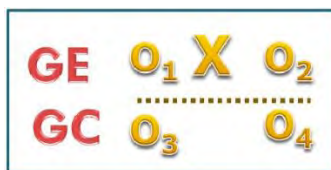
soluciones a un problema real (CONCYTEC, 2020). Por lo tanto, el estudio tuvo como objetivo principal de hallar la incidencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la IES José Abelardo Quiñonez Gonzales de la localidad de Carhuacahua, del distrito de Huancarama – Andahuaylas – Apurímac – 2023. Un trabajo teórico-práctico motivado principalmente para conseguir conocimientos nuevos en base a fundamentos y hechos observados.

4.2.2. Nivel de investigación

El nivel de investigación es de naturaleza explicativa, toda vez que, se sostuvo en hallar la influencia de una variable dependiente en una independiente, siendo que la investigación de alcance explicativa busca causas y efectos del porqué y cómo ocurre un fenómeno, enfocándose en encontrar influencias entre variables (Sampieri y Mendoza, 2018). De tal modo, se examinó si la variable estrategias lectoras interactiva y transaccional incide en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la educación secundaria del distrito de Huancarama.

4.2.3. Diseño de investigación

El presente estudio siguió un diseño pre experimental, siendo que el estudio tuvo un pre test y un post test en la población, lo que quiere decir que se realizó la manipulación de la forma natural de la variable, asimismo fue con un corte longitudinal, ya que se realizó la toma de datos en dos cortes de tiempo (Sampieri y Mendoza, 2018). Por lo tanto, el estudio fue de diseño pre experimental y de corte longitudinal.



Donde:

X = Variable experimental

O₁ O₃ = Mediciones pre-test de la variable dependiente

O₂ O₄ = Mediciones post-test de la variable dependiente

4.3. Unidad de análisis

Se efectuó el análisis Bivariado, empleándose para el procesamiento estadístico el T de Student para identificar las diferencias del pre y post test, así mismo se calculó el grado de correlación de Estrategias Lectoras Interactiva y Transaccional para la Comprensión de Textos Argumentativos en estudiantes del VII ciclo.

4.4. Población de estudio

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de la IES “José Abelardo Quiñonez Gonzales” de la EBR, nivel secundario, mixto; de la jurisdicción del distrito de Huancarama – Andahuaylas – Apurímac – 2023, en un total de 66 estudiantes, comprendido en 5 secciones, distribuido de la siguiente manera: 1° grado, varones 09, damas 07; 2° grado, varones 08, damas 07; 3° grado, varones 06, damas 05; 4° grado, varones 06, damas 06: 5° grado, varones 06, damas 06. Siendo que, Arias y Covinos (2021), menciona que la población es un conjunto que contienen ciertas características comunes y que son útiles para una investigación.

Tabla 3

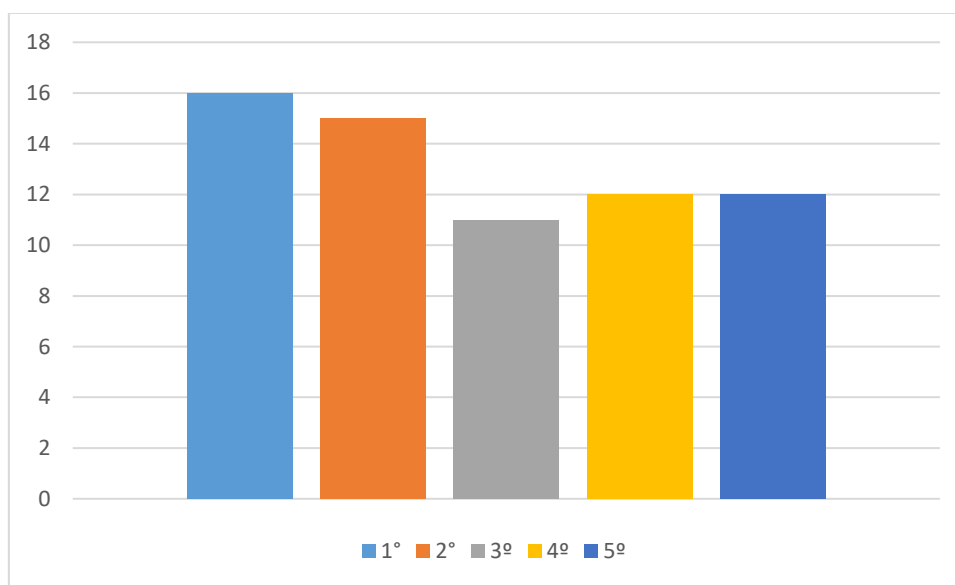
Población de estudio

José Abelardo Quiñones Gonzales	Grado	Total
---------------------------------	-------	-------

VI y VII ciclos	1°	16
	2°	15
	3°	11
	4°	12
	5°	12
Total, población		66

Nota. Distribución de los estudiantes de la I E según grado (Nómina de matrícula)

Figura 5
Población de estudio



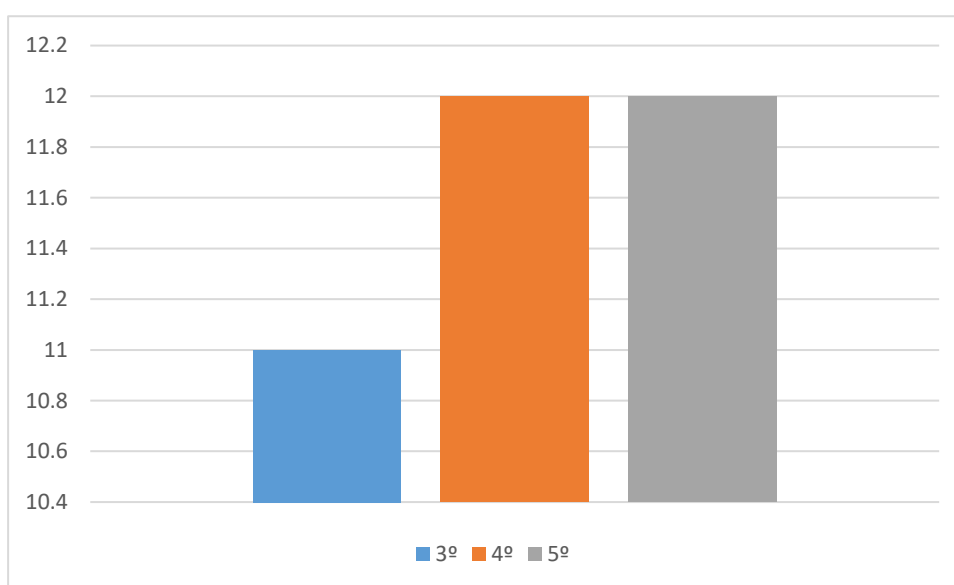
Nota. Cantidad de estudiantes por grado.

4.5. Tamaño de muestra

La muestra fue de tipo censal, es decir se consideró al total de la población de estudio de manera que estuvo representada por la totalidad de estudiantes del tercero, cuarto y quinto grados de la IES “José Abelardo Quiñonez Gonzales” de la localidad de Carhuacahua, del distrito de Huancarama – Andahuaylas – Apurímac – 2023, en un número de 35 estudiantes.

Tabla 4*Muestra de estudio*

	Grado	Total
José Abelardo Quiñones Gonzales VII ciclo	3º	11
	4º	12
	5º	12
Total, población		35

*Nota. Distribución de los estudiantes de la I E según grado (Nómina de matrícula)***Figura 6***Muestra de estudio**Nota. Cantidad de estudiantes de muestra según grado.*

4.6. Técnicas de selección de muestra

Se eligió de manera intencional no probabilística; es decir, de aquellos estudiantes que tienen asistencia regular a sus aulas en la IES “José Abelardo Quiñonez Gonzales”. Las informaciones y datos importantes recogidos, fueron manejados en el análisis cuantitativo sobre estrategias lectoras interactiva y transaccional y comprensión de textos argumentativos. El objetivo fue describir y explicar de manera detallada la problemática abordada. Para ello, se empleó una técnica de

recolección de información aplicada a la muestra de estudio, permitiendo obtener resultados que aporten a la comprensión del fenómeno investigado.

4.7. Técnicas de recolección de información

La técnica empleada para la recolección de información fue la encuesta, la cual implica la recolección de información a través de preguntas de manera sistemáticas realizadas a los sujetos de investigación, con la finalidad de recoger datos cuantificables (López-Roldán y Fachelli, 2015).

El instrumento de investigación será el cuestionario, según López-Roldán y Fachelli (2015) se trata de un instrumento de medición que permite la recolección de datos de manera estructurada y estandarizada, garantizando en todo momento el anonimato de los participantes. Para medir las variables estrategias lectoras interactiva y transaccional y comprensión de textos argumentativos se elaboró dos cuestionarios detallados.

- a. Cuestionario para la variable “estrategias lectoras interactiva y transaccional” que consta de 3 niveles y/o momentos con 20 ítems.
- b. Cuestionario para la variable “comprensión de textos argumentativos” consistente en una Evaluación escrita de comprensión de textos (pre y post test) que consta de 3 niveles con 20 ítems.

4.8. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Los datos recolectados a lo largo de la investigación, a partir de la aplicación de cuestionarios en la IES “José Abelardo Quiñonez Gonzales” de Carhuacahua, del nivel secundario de la EBR del distrito de Huancarama, fueron analizados concienzudamente para luego generar las conclusiones que permitan evidenciar la importancia de la correlación de las variables: estrategias lectoras interactiva y transaccional y comprensión de textos argumentativos, donde se demostró la información en base a los objetivos propuestos.

La información recopilada fue organizada y procesada utilizando el *software* estadístico SPSS versión 26, lo que permitió la generación de cuadros estadísticos para la interpretación de los datos. Además, se aplicó la prueba T de Student, con el fin de comparar los resultados y obtener conclusiones fundamentadas sobre la investigación.

4.9. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Se emplearon diversos procedimientos y técnicas para comprobar la validez de las hipótesis, como la formulación de las hipótesis, la determinación de un nivel de significancia y la selección de un estadístico de prueba. El método principal fue el inductivo-deductivo, utilizado para derivar conclusiones generales a partir de resultados específicos.

CAPÍTULO V:

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Procesamiento, análisis, interpretación y discusión de resultados

Previo a la presentación de los resultados de la investigación, se desarrolló la unidad de aprendizaje titulada “*Nuestra voz, nuestro territorio: Argumentando el futuro de Huancarama*”, orientada al fortalecimiento de la comprensión de textos argumentativos mediante la aplicación de estrategias lectoras interactivas y transaccionales. Esta intervención pedagógica se ejecutó con estudiantes de tercero, cuarto y quinto grados de educación secundaria de la Institución Educativa *José Abelardo Quiñones Gonzales*, ubicada en Carhuacahua, distrito de Huancarama, provincia de Andahuaylas, región Apurímac.

La propuesta se desarrolló a lo largo de ocho semanas y estuvo enfocada en promover los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica de textos argumentativos, así como la producción de ensayos vinculados a problemáticas sociales y ambientales del contexto local.

En ese marco, se programaron ocho sesiones de aprendizaje orientadas al análisis crítico, la argumentación dialéctica, la identificación de falacias, la construcción de contraargumentos y la sustentación oral de propuestas. Cada sesión incorporó estrategias interactivas y transaccionales que permitieron a los estudiantes establecer relaciones entre el contenido de los textos, sus experiencias previas, sus saberes y su realidad sociocultural. Asimismo, el desarrollo detallado de las sesiones se presenta en el Anexo G. A continuación, se expone la organización de las sesiones ejecutadas durante la intervención pedagógica.

Tabla 5

Sesiones de aprendizaje desarrolladas para la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional

N.º	Título de la sesión o actividad	Fecha de ejecución	Responsable
1	El arte de discrepar: de la opinión al argumento dialéctico. Diferenciación entre hecho, opinión y argumento académico mediante actividades de análisis y debate contextualizado en la realidad de Huancarama.	15 de setiembre de 2023	Docente investigador
2	El poder de nuestra voz. Identificación de la estructura del texto argumentativo (tesis, argumentos y conclusión) y formulación de posturas frente a problemáticas sociales y ambientales de la comunidad.	22 de setiembre de 2023	Docente investigador
3	Desarmando el discurso: análisis crítico de la argumentación. Lectura y evaluación crítica de textos argumentativos, identificando tesis, contraargumentos, falacias y estrategias de persuasión utilizadas por el autor.	29 de setiembre de 2023	Docente investigador
4	Detectando el engaño: las falacias en la argumentación. Reconocimiento y análisis de falacias en discursos políticos, publicitarios y sociales mediante actividades de “caza de falacias” y reflexión crítica.	6 de octubre de 2023	Docente investigador
5	El escudo y la espada: contraargumentación y refutación. Elaboración de argumentos sólidos incorporando contraargumentos y refutaciones en la construcción de ensayos académicos.	13 de octubre de 2023	Docente investigador
6	Nuestra realidad, nuestra postura. Planificación del ensayo argumentativo a partir de problemáticas de Huancarama, organizando tesis, argumentos y evidencias sustentadas en fuentes confiables.	20 de octubre de 2023	Docente investigador
7	Escribimos para convencer. Redacción y textualización del ensayo argumentativo empleando conectores lógicos, cohesión textual y estrategias de revisión colaborativa entre pares.	27 de octubre de 2023	Docente investigador
8	El foro de Quiñones: defendemos nuestras ideas. Presentación y sustentación oral de los ensayos argumentativos mediante exposiciones y debates sobre propuestas de mejora para la comunidad.	03 de noviembre de 2023	Docente investigador

Nota. Elaboración propia

5.1.1. Resultados descriptivos

Tabla 6

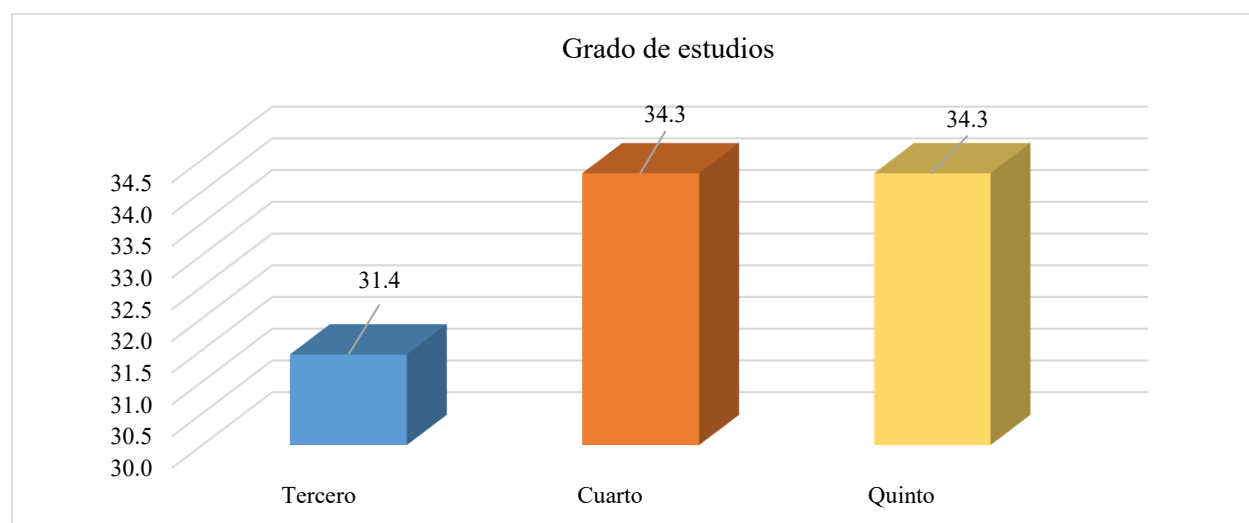
Distribución de participantes según grado

GRADO	n	%
Tercero	11	31.4
Cuarto	12	34.3
Quinto	12	34.3
Total	35	100.0

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26

Figura 7

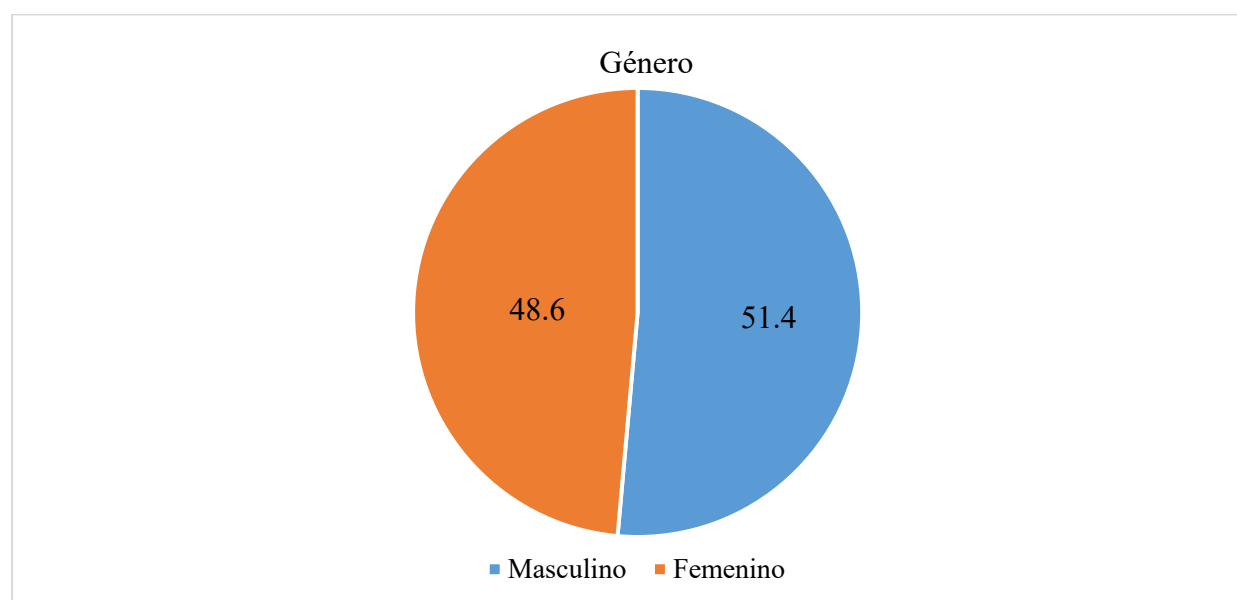
Distribución de participantes según grado



Mediante la tabla y figura mostrada; se logra evidenciar que los estudiantes que pertenecen al tercer grado representan el 31,4% del total de los estudiantes, mientras que el 34,3% pertenecen al cuarto grado, y finalmente, el 34,3% al quinto grado de secundaria; por lo que, se demuestra que la mayor cantidad de estudiantes participantes se encuentran en el cuarto y quinto grados.

Tabla 7*Distribución de participantes según grado*

SEXO	n	%
Masculino	18	51.4
Femenino	17	48.6
Total	35	100.0

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26**Figura 8***Distribución de participantes según género*

A partir de la tabla 7 y figura ocho; se demuestra que del 100% de los estudiantes que participaron en la investigación, el 48,6% son de género femenino; mientras que el 51,4% pertenecen al género masculino, por lo que se contó con la participación mayoritaria de estudiantes varones.

Tabla 8

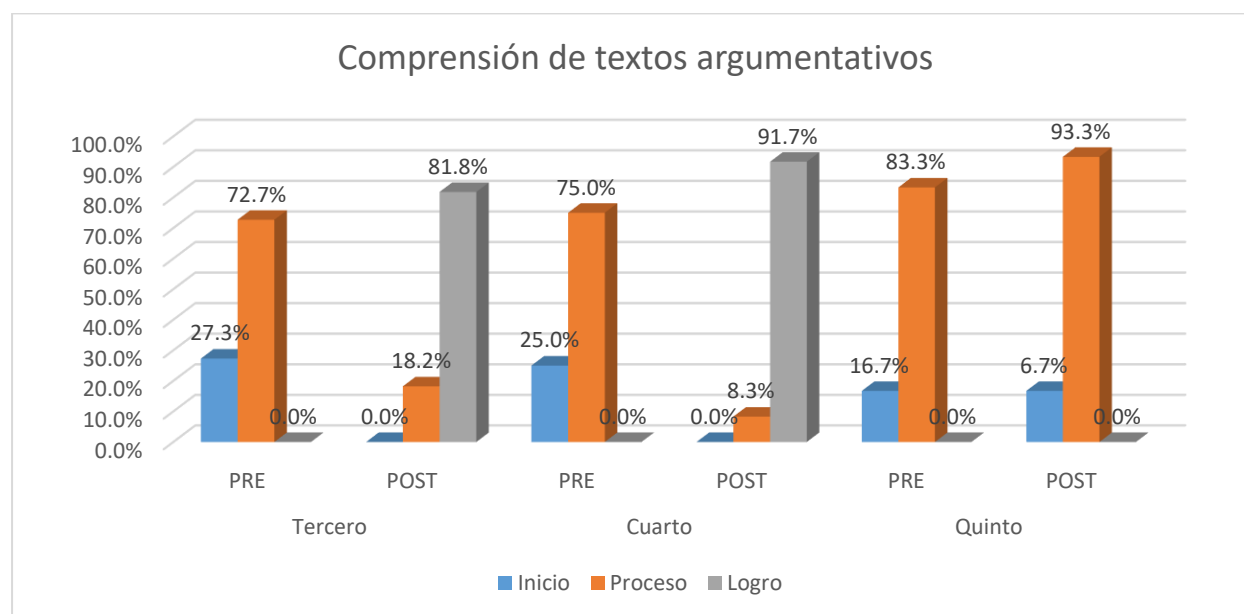
Diferencias descriptivas entre el pre y post de la comprensión de textos argumentativos

Comprensión de textos argumentativos	Tercero				Cuarto				Quinto			
	PRE		POST		PRE		POST		PRE		POST	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inicio	3	27.3%	0	0.0%	3	25.0%	0	0.0%	2	16.7%	2	6.7%
Proceso	8	72.7%	2	18.2%	9	75.0%	1	8.3%	10	83.3%	10	93.3%
Logro	0	0.0%	9	81.8%	0	0.0%	11	91.7%	0	0.0%	0	0.0%
Total	11	100%	11	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26

Figura 9

Nivel de comprensión de textos argumentativos antes y después



“En la tabla 8 y figura 9 se presentan los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión de textos argumentativos, según grado de estudio. En el tercer grado, durante el pretest, el 27,3% de los estudiantes se ubicaron en el nivel de inicio y el 72,7% en el nivel de proceso, sin registrarse estudiantes en el nivel de logro. Después de la aplicación de las estrategias, en el post test, ningún

estudiante permaneció en el nivel de inicio, el 18,2% se ubicó en proceso y el 81,8% alcanzó el nivel de logro.”

“En el cuarto grado, en el pretest, el 25,0% de los estudiantes se encontraron en el nivel de inicio y el 75,0% en proceso, mientras que no hubo estudiantes en el nivel de logro. En el post test, ningún estudiante permaneció en inicio, el 8,3% se ubicó en proceso y el 91,7% alcanzó el nivel de logro.”

“Por otro lado, en el quinto grado, antes de la aplicación de las estrategias, el 16,7% de los estudiantes se encontró en el nivel de inicio y el 83,3% en proceso, sin presencia de estudiantes en logro. Posteriormente, en el post test, el 6,7% permaneció en inicio y el 93,3% en proceso, sin evidenciarse estudiantes en el nivel de logro. En general, los resultados evidencian que la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional contribuyó favorablemente al fortalecimiento de la comprensión de textos argumentativos, observándose mayores avances en los estudiantes de tercer y cuarto grado.”

Tabla 9

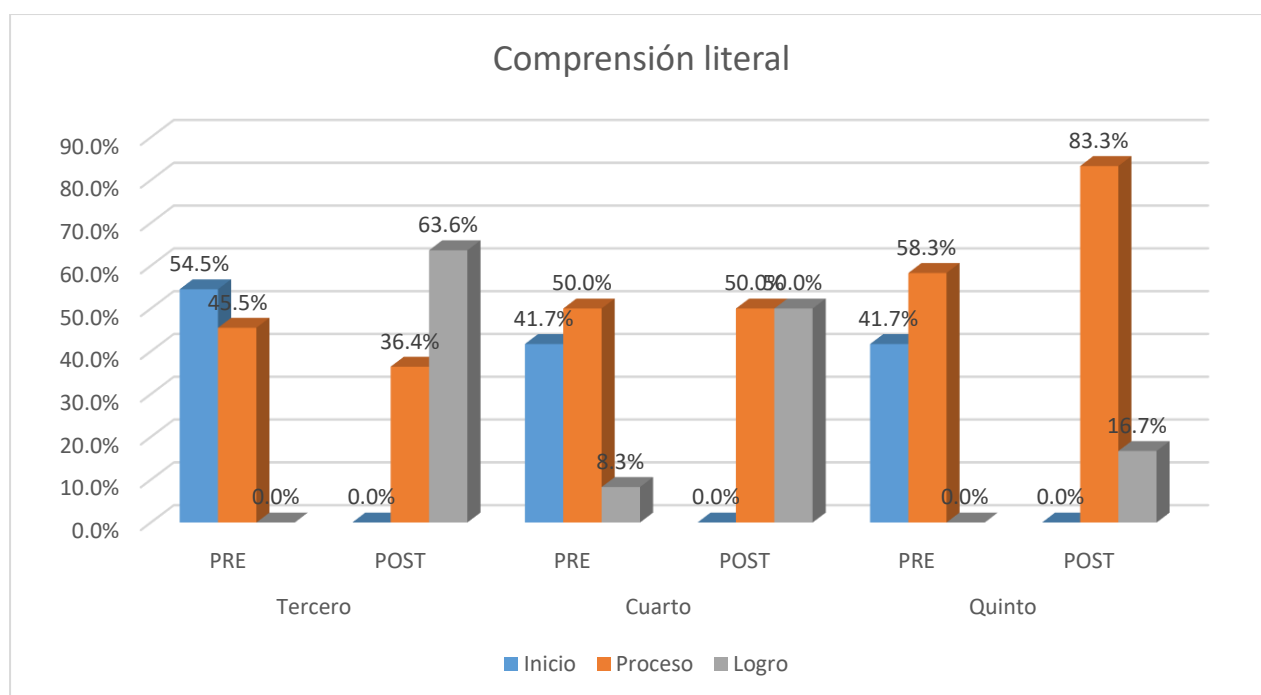
Diferencias descriptivas entre el pre y post de la comprensión literal

Comprensión literal	Tercero				Cuarto				Quinto			
	PRE		POST		PRE		POST		PRE		POST	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inicio	6	54.5%	0	0.0%	5	41.7%	0	0.0%	5	41.7%	0	0.0%
Proceso	5	45.5%	4	36.4%	6	50.0%	6	50.0%	7	58.3%	10	83.3%
Logro	0	0.0%	7	63.6%	1	8.3%	6	50.0%	0	0.0%	2	16.7%
Total	11	100%	11	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26

Figura 10

Nivel de comprensión literal de textos argumentativos antes y después



“En la tabla 9 y figura 10 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y post test de la comprensión literal, según el grado de estudio. Los hallazgos muestran variaciones favorables después de la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional. En tercer grado, antes de la aplicación de las estrategias, el 54,5% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio y el 45,5% en proceso, sin estudiantes en el nivel de logro. Después de la intervención, ningún estudiante permaneció en inicio, el 36,4% se ubicó en proceso y el 63,6% alcanzó el nivel de logro, evidenciando un avance significativo en la comprensión literal.”

“En cuarto grado, durante el pretest, el 41,7% de los estudiantes se ubicó en el nivel de inicio, el 50,0% en proceso y solo el 8,3% alcanzó el nivel de logro. En el post test, se observó que ningún estudiante permaneció en inicio, mientras que el 50,0% se mantuvo en proceso y el otro 50,0% alcanzó el nivel de logro.”

“Respecto a quinto grado, antes de la aplicación de las estrategias, el 41,7% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio y el 58,3% en proceso, sin estudiantes en logro. Posteriormente, en el post test, no se registraron estudiantes en inicio, el 83,3% se ubicó en proceso y el 16,7% alcanzó el nivel de logro. En conjunto, los resultados muestran que las estrategias lectoras interactiva y transaccional favorecieron el desarrollo de la comprensión literal, debido a que se redujo considerablemente el porcentaje de estudiantes en el nivel de inicio y aumentó la presencia de estudiantes en los niveles de proceso y logro.”

Tabla 10

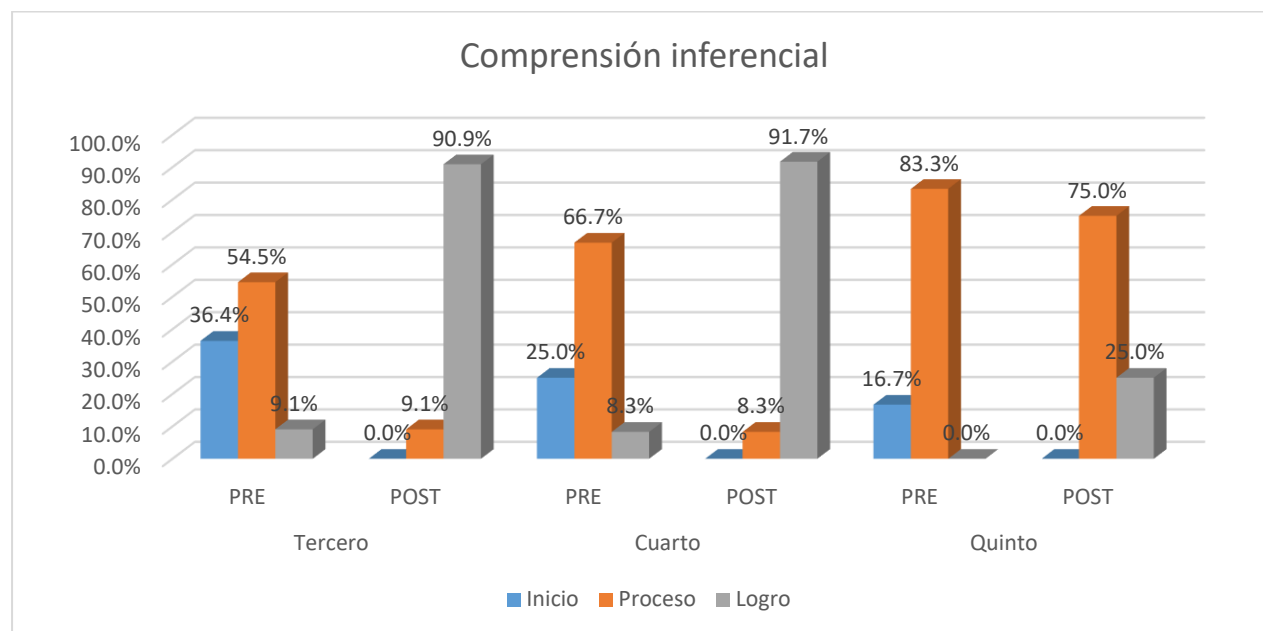
Diferencias descriptivas entre el pre y post de la comprensión inferencial

Comprensión inferencial	Tercero				Cuarto				Quinto			
	PRE		POST		PRE		POST		PRE		POST	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inicio	4	36.4%	0	0.0%	3	25.0%	0	0.0%	2	16.7%	0	0.0%
Proceso	6	54.5%	1	9.1%	8	66.7%	1	8.3%	10	83.3%	9	75.0%
Logro	1	9.1%	10	90.9%	1	8.3%	11	91.7%	0	0.0%	3	25.0%
Total	11	100%	11	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26

Figura 11

Nivel de comprensión inferencial antes y después



“En la tabla 10 y figura 11 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y post test de la comprensión inferencial, según el grado de estudio. Los resultados evidencian mejoras en los niveles de comprensión después de la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional. En tercer grado, durante el pretest, el 36,4% de los estudiantes se ubicó en el nivel de inicio, el 54,5% en proceso y el 9,1% en logro. Luego de la intervención, ningún estudiante permaneció en inicio, el 9,1% se encontró en proceso y el 90,9% alcanzó el nivel de logro, mostrando un avance significativo en la comprensión inferencial.”

“En cuarto grado, antes de la aplicación de las estrategias, el 25,0% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio, el 66,7% en proceso y el 8,3% en logro. Posteriormente, en el post test, no se registraron estudiantes en inicio, el 8,3% permaneció en proceso y el 91,7% alcanzó el nivel de logro. En quinto grado, en el pretest, el 16,7% de los estudiantes se ubicó en el nivel de

inicio y el 83,3% en proceso, sin presencia de estudiantes en logro. Después de la aplicación de las estrategias, ningún estudiante permaneció en inicio, el 75,0% se mantuvo en proceso y el 25,0% alcanzó el nivel de logro.”

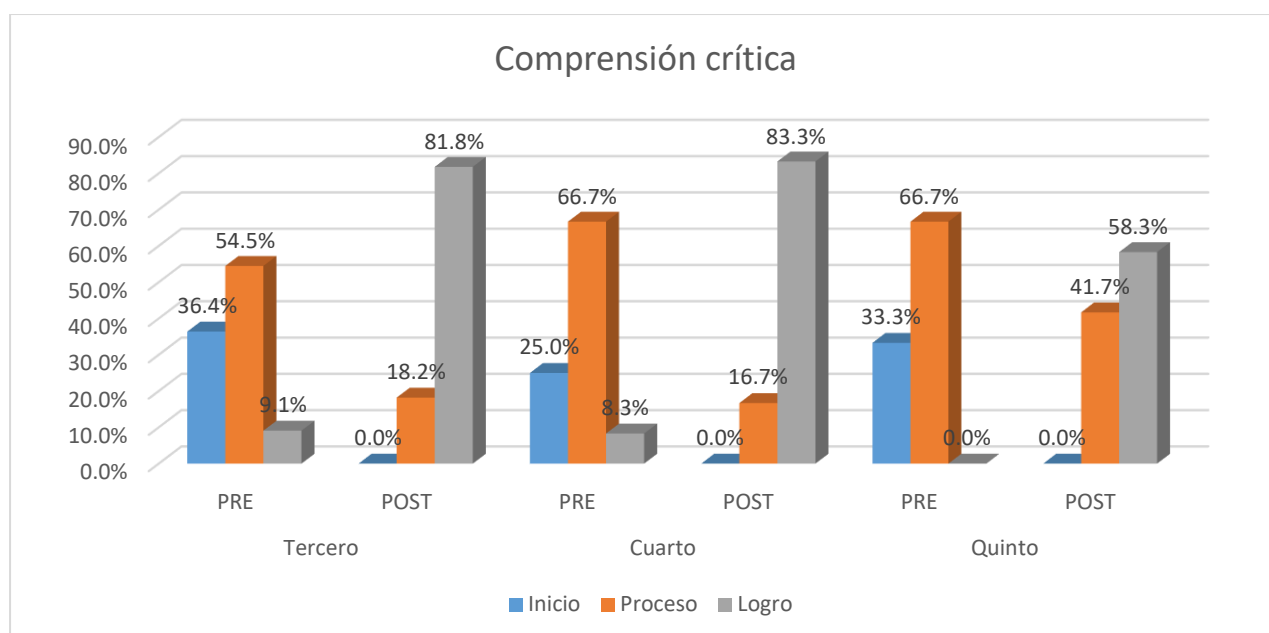
Resultados que afirman el uso de estrategias lectoras interactiva y transeccional, permitieron mejorar la comprensión de los textos argumentativos dentro de la dimensión inferencial, toda vez que, los estudiantes reforzaron la capacidad de identificar el tipo de texto presentado como parte de la prueba, determinando de manera correcta la intención comunicativa, permitiéndoles interpretar de manera adecuada la información y de ese modo establecer ideas implícitas, arribando a conclusiones a partir de la síntesis de significados y su respectiva interpretación, permitiéndoles hilar sus conocimientos previos con los que el texto usado presentó.

Tabla 11

Diferencias descriptivas entre el pre y post de la comprensión crítica

Comprensión crítica	Tercero				Cuarto				Quinto			
	PRE		POST		PRE		POST		PRE		POST	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inicio	4	36.4%	0	0.0%	3	25.0%	0	0.0%	4	33.3%	0	0.0%
Proceso	6	54.5%	2	18.2%	8	66.7%	2	16.7%	8	66.7%	5	41.7%
Logro	1	9.1%	9	81.8%	1	8.3%	10	83.3%	0	0.0%	7	58.3%
Total	11	100%	11	100%	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26

Figura 12*Nivel de comprensión crítica antes y después*

“En la tabla 11 y figura 12 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y post test de la comprensión crítica, según el grado de estudio. Los hallazgos muestran cambios favorables después de la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional. En tercer grado, antes de la aplicación de las estrategias, el 36,4% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio, el 54,5% en proceso y el 9,1% en logro. Posteriormente, en el post test, ningún estudiante permaneció en el nivel de inicio, el 18,2% se ubicó en proceso y el 81,8% alcanzó el nivel de logro.”

“En cuarto grado, durante el pretest, el 25,0% de los estudiantes se ubicó en el nivel de inicio, el 66,7% en proceso y el 8,3% en logro. Después de la intervención, ningún estudiante permaneció en inicio, el 16,7% se encontró en proceso y el 83,3% alcanzó el nivel de logro. En quinto grado, antes de la aplicación de las estrategias, el 33,3% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio y el 66,7% en proceso, sin estudiantes en el nivel de logro. Luego de la aplicación

de las estrategias, no se registraron estudiantes en inicio, el 41,7% se ubicó en proceso y el 58,3% alcanzó el nivel de logro.”

Evidenciando que, las estrategias aplicadas permiten un adecuado desarrollo de la comprensión crítica de textos argumentativos, toda vez que, los estudiantes lograron establecer juicios de valor en referencia al texto, partiendo de la identificación del propósito e intención comunicativa del autor a través del texto expuesto, además que mejoraron en la diferenciación de los hechos en el desarrollo del texto y de ese modo, emitir opiniones de criterio propio en referencia al mensaje identificado en la lectura.

5.2. Pruebas de hipótesis

H1: Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la mejora de la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

H0: Las estrategias lectoras interactiva y transaccional **no** influyen significativamente en la mejora de la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

Tabla 12

Resultados para el objetivo general

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Comprensión de textos _PRE	24.598	34	0.000	1.771	1.63	1.92
Comprensión de textos _POST	43.450	34	0.000	2.857	2.74	2.98

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26

“Mediante la tabla 12; se demuestra la efectividad de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión de textos argumentativos, las mismas que presenta mejoras posteriores a la aplicación de las estrategias, porque se halló diferencias entre el nivel de comprensión de textos antes y después equivalente a 18,852 puntos, y nivel de significancia menor al 0,05 que corrobora la influencia significativa; por lo que, se procedió al rechazo de la hipótesis nula de investigación.”

5.2.1. Hipótesis específicas

H1: “Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la comprensión literal de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.”

H0: “Las estrategias lectoras interactiva y transaccional **no** influyen significativamente en la comprensión literal de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.”

Tabla 13

Resultados para el primer objetivo específico

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Comprensión literal _PRE	18.365	34	0.000	1.571	1.38	1.76
Comprensión literal _POST	32.521	34	0.000	2.429	2.26	2.60

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26

“A partir de la tabla 13; se presenta el resultado de las diferencias halladas entre el antes y después del nivel de comprensión literal de los estudiantes analizados, demostrándose influencia positiva y significativa de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión

literal de los textos argumentativos, porque se encontró 14,156 puntos de diferencia entre el nivel de comprensión literal antes y después de las estrategias, además que se determinó que el valor de significancia fue igual a 0,000; por lo que, se acepta la hipótesis alterna, en la cual se establece la influencia significativa de las estrategias para la mejora de la comprensión de textos dentro de la dimensión literal.”

H1: “Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la comprensión inferencial de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.”

H0: “Las estrategias lectoras interactiva y transaccional **no** influyen significativamente en la comprensión inferencial de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.”

Tabla 14

Resultados para el segundo objetivo específico

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Comprensión inferencial _PRE	20.041	34	0.000	1.800	1.62	1.98
Comprensión inferencial _POST	31.306	34	0.000	2.857	2.74	2.98

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26

“Con los datos que se presentan en la tabla 14; se determina la influencia significativa de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión inferencial de textos argumentativos dentro de la unidad de análisis, porque se halló diferencias entre el nivel de comprensión inferencial antes y después de la administración de las estrategias en 11,265 puntos y

nivel de significancia menor al 0,05%; por lo que, se da la aceptación a la hipótesis alterna planteada, porque la comprensión inferencial de los estudiantes se vio influenciada de manera positiva por las estrategias empleadas.”

H1: “Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la comprensión crítica de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.”

H0: “Las estrategias lectoras interactiva y transaccional no influyen significativamente en la comprensión crítica de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.”

Tabla 15

Resultados para el tercer objetivo específico

	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Comprensión crítica _PRE	18.392	34	0.000	1.743	1.55	1.94
Comprensión crítica _POST	36.593	34	0.000	2.743	2.59	2.90

Nota. Fuente propia. Procesamiento de datos en el SPSS V26

“En referencia al nivel de comprensión de textos argumentativos en la dimensión crítica; la tabla 15 presenta los resultados hallados en relación a las diferencias encontradas entre el antes y después del empleo de las estrategias lectoras interactiva y transaccional, demostrándose diferencias significativas equivalentes a 18,201 puntos, que responden a un nivel de significancia del 0,000; por lo que, se acepta la hipótesis alternativa, la cual establece influencia significativa de las

estrategias en la comprensión crítica de textos argumentativos, porque a partir de los resultados hallados, se evidencian mejoras en la comprensión crítica textual que presentaron los estudiantes.”

5.3. Presentación de resultados

En función de los resultados obtenidos a partir de la estadística inferencial, se logró identificar que, en respuesta al objetivo general, existieron mejoras significativas en la comprensión de textos argumentativos después de la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional, evidenciándose diferencias sustanciales entre el pretest y el post test. Antes de la intervención, el nivel de comprensión presentó un equivalente de 24,598 puntos, mientras que en el post test el valor t fue igual a 47,610, con una significancia dentro del rango permitido, lo que confirma la efectividad de las estrategias aplicadas. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Galeano y Ochoa (2022), quienes demostraron que la aplicación de estrategias como el subrayado, el resumen y la formulación de preguntas incrementó significativamente la comprensión de textos argumentativos, alcanzando que el 82% de los estudiantes del grupo experimental lograron niveles altos de comprensión frente al 47% del grupo control. Del mismo modo, se relacionan con Ocaña (2023), quien comprobó que las estrategias interactivas generan mejoras significativas en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, confirmando mediante la prueba U de Mann-Whitney diferencias significativas entre grupos ($p = 0,005 < 0,05$). Asimismo, R. Flores (2024), evidenció que la estrategia de lectura interactiva mejoró notablemente la comprensión inferencial, eliminando el nivel deficiente y logrando que el 60 % de estudiantes alcanzara niveles bueno y excelente. También Portilla y Honorio (2022), concluyeron que el método analítico-sintético mejora significativamente la comprensión de textos argumentativos, especialmente en la identificación de tesis, argumentación y conclusión. En la misma línea, Mimbela (2019), demostró

que la aplicación de estrategias cognitivas fortaleció la comprensión de textos argumentativos y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Ante el primer objetivo específico, se identificaron mejoras significativas en la comprensión literal de los textos argumentativos, evidenciándose un valor diferencial en la prueba T-Student de 11,942 puntos y un nivel de significancia de 0,000; por lo tanto, se determina la efectividad de las estrategias aplicadas para fortalecer este nivel de comprensión. Estos resultados coinciden con lo planteado por Galeano y Ochoa (2022), quienes demostraron que la aplicación de estrategias como el subrayado, el resumen y la formulación de preguntas permitió mejorar significativamente la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de secundaria, observándose que más del 70% utilizó eficazmente el subrayado y un 65% logró identificar con mayor claridad las ideas principales de los textos. Asimismo, guarda relación con lo señalado por Portilla y Honorio (2022), quienes comprobaron que el método analítico-sintético mejoró significativamente la comprensión de textos argumentativos, especialmente en la identificación de la tesis y de las ideas principales, elementos fundamentales dentro del nivel literal. De igual forma. Estos hallazgos confirman que la aplicación de estrategias didácticas adecuadas favorece significativamente la comprensión literal, constituyendo la base necesaria para el desarrollo de niveles inferenciales y críticos de interpretación textual.

Respecto al segundo objetivo específico, se comprobó que el nivel inferencial de la comprensión textual presentó una mejora de 27,569 puntos después de la aplicación de las estrategias propuestas, lo que evidencia que los estudiantes fortalecieron su capacidad para interpretar, deducir y relacionar información implícita dentro de los textos argumentativos. Estos resultados guardan concordancia con lo expuesto por R. Flores (2024), quien demostró que la estrategia de lectura interactiva influyó significativamente en la comprensión inferencial, logrando

que ningún estudiante permaneciera en nivel deficiente después de la intervención y que un 60% alcanzara niveles bueno y excelente. De igual manera, coincide con lo señalado por Mimbela (2019), quien evidenció que la aplicación de estrategias cognitivas permitió mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos, especialmente en la identificación de argumentos, el análisis de evidencias y la valoración crítica de la información, aspectos estrechamente vinculados con el nivel inferencial. Asimismo, Leyva et al. (2022), encontraron una relación positiva y significativa entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos argumentativos ($\rho = 0,375$; $p = 0,001$), confirmando que un mayor dominio de la interpretación profunda del texto favorece el razonamiento y la construcción de ideas fundamentadas. Todo ello permite establecer que el uso de estrategias de lectura interactivas y transaccionales fortalece sustancialmente la comprensión inferencial, al promover procesos de análisis, anticipación e interpretación más complejos en los estudiantes.

En relación con el tercer objetivo específico, se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el post test en la comprensión crítica de los estudiantes, registrándose una variación de 18,201 puntos, lo que confirma la efectividad de las estrategias aplicadas para fortalecer la capacidad de análisis, juicio y valoración frente a los textos argumentativos. Este resultado coincide con lo expuesto por Ocaña (2023), quien demostró que la aplicación de estrategias interactivas mejoró significativamente los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en estudiantes de bachillerato, validándose mediante la prueba U de Mann-Whitney con un valor de significancia de $p = 0,005$. Asimismo, guarda relación con lo señalado por Manjarrez (2020), quien evidenció que la estrategia pedagógica discursiva interactiva permitió fortalecer la comprensión textual y generar una mayor interacción reflexiva con los textos, favoreciendo la interpretación, el análisis y la argumentación crítica de los estudiantes. De igual forma, Viramontes et al. (2019)

concluyeron que la comprensión lectora influye directamente en el desempeño escolar, destacando que solo una mínima proporción de estudiantes alcanzaba el nivel crítico, lo que demuestra la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento analítico.

DISEÑO DE PLAN DE CAPACITACION DOCENTE

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación, se identificó una brecha significativa en las competencias técnicas y estratégicas de los docentes en la tratativa y/o abordaje de la enseñanza de comprensión lectora en el nivel secundaria de la EBR, de la jurisdicción de estudio del presente trabajo de investigación; por lo que, se debe generar espacios de capacitación docente para fortalecer su desempeño profesional en aula y dentro de su actividad educativa para fomentar el interés e interacción de los estudiantes en el proceso de la lectura a fin de alcanzar el desarrollo efectivo de habilidades y capacidades de comprensión de textos mediante la implementación de un Plan de capacitación docente en estrategias innovadoras y de eficiencia comprobada, como es el caso de las estrategias lectoras interactiva y transaccional, permitiendo que los estudiantes presenten mayor capacidad de comprensión y adaptación frente al proceso lector.

Frente a esta realidad, se plantea la propuesta de un plan de capacitación docente, titulada "*Estrategias Interactivas y Transaccionales para la Comprensión de Textos Argumentativos en Secundaria*". cuyo propósito es fortalecer las competencias del docente y sea capaz de:

- Dominar la identificación de la macroestructura textual para mediar estrategias de anticipación.
- Aplicar técnicas interactivas para que el estudiante dialogue con el texto en tiempo real.
- Diseñar actividades donde el texto se convierta en un espacio de negociación entre las vivencias del estudiante y la postura del autor.
- Construir instrumentos técnicos para evaluar la capacidad argumentativa y reflexiva del estudiante.

La actividad de capacitación está estructurada en cuatro módulos interactivos que abordan desde los fundamentos teóricos hasta la aplicación práctica, asegurando una transferencia efectiva del conocimiento de especialidad: Comunicación (Nivel Secundaria); duración: 1 mes (4 semanas / Estimado: 32 horas cronológicas: 16 teórica-prácticas y 16 de aplicación/trabajo autónomo); enfoque pedagógico: Socioconstructivista, interactivo-transaccional de la lectura (Modelos de Kintsch y Van Dijk, y Louise Rosenblatt).

Con la implementación de este plan de capacitación docente, se proyecta optimizar las competencias profesionales para el desempeño laboral adecuado del docente en la tratativa y/o enseñanza de comprensión de textos argumentativos en los estudiantes de la EBR del nivel secundaria; con la finalidad de reducir los errores operativos de los estudiantes en los procesos antes, durante y después de la lectura y mejorar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico al abordar la lectura de textos y fundamentalmente textos argumentativos. (Plan adjunto en anexo).

CONCLUSIONES

Primero: ante el objetivo general; se halló diferencias significativas en el nivel de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes, en un total de 18,852 puntos, porque el resultado de la evaluación ante la comprensión textual antes de la aplicación de las estrategias fue de 24,598 puntos, equivalente a un nivel de proceso, mientras que posterior a la aplicación de las estrategias lectoras interactiva y transaccional, se determinó un puntaje de 43,450; demostrando la existencia de mejoras significativas en la comprensión de los textos argumentativos con el uso de las estrategias propuestas, donde los estudiantes de tercer y cuarto grados, tuvieron mayores avances y en general, los estudiante de la muestra han logrando comprender lo que leen, demostrando realizar las acciones de antes de la lectura como reconocer los elementos paratextuales; aplicando técnicas de comprensión durante la lectura como el subrayado, el sumillado, diferenciando opiniones y argumentos del autor del texto y también generando opiniones personales con criticidad frente a los textos que lee; por lo que, se dio aceptación a la hipótesis de investigación.

Segundo: en referencia al primer objetivo específico; se identificó influencia positiva de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión de textos argumentativos dentro de la dimensión literal, donde el resultado antes de la aplicación de las estrategias arrojó un puntaje de 18,365, mientras que una vez administradas las estrategias, la puntuación subió a 32,521; demostrando una diferencia de mejora en 14,156 puntos, por lo que, se rechazó la hipótesis nula planteada, toda vez que se evidenció influencia positiva y significativa de las estrategias aplicadas para la mejora de la comprensión literal de los textos argumentativos; demostrándose en la comprensión adecuada de reconocer la estructura del texto, diferenciar argumento principal y complementarios, diferenciando datos, hechos o sucesos, identificando las ideas principal y secundarias.

Tercero: en referencia al segundo objetivo específico; se demostró influencia positiva y significativa de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión de textos argumentativos dentro de la dimensión inferencial, porque se halló diferencias de 11,265 puntos y nivel de significancia menor al 0,05; motivo por el cual se procedió al rechazo de la hipótesis nula establecida, porque se evidenció mejoras en la comprensión inferencial posterior a la aplicación de las estrategias presentadas; demostrando los estudiantes en la identificación del tipo textual, detectar la intención comunicativa, generar inferencias, deducir significados, determinar temas y subtemas, realizar parafraseos, establecer conclusiones y relacionar el texto con sus conocimientos previos.

Cuarto: ante el tercer objetivo específico; se demostró influencia positiva y significativa de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión crítica de los textos argumentativos, justificados por un valor diferencial entre el antes y después de 18,201 puntos y valor de significancia igual a 0,000; por lo que, se dio aceptación a la hipótesis alterna que planteó la influencia significativa de las estrategias en el nivel de comprensión crítica de textos, demostrándose mejorías después de su administración en la unidad de análisis que fueron los estudiantes; así como la identificación de la intención y el propósito del autor, detectar los juicios de valor y expresión del texto, diferenciar opiniones y valorar con criticidad lo expuesto por el autor en el texto leído.

RECOMENDACIONES

Primero: a la plana directiva de la Institución Educativa, se les recomienda realizar gestiones que permitan el establecimiento y ejecución de estrategias, que permitan al estudiantado a mejorar las capacidades de comprensión lectora, porque según a los resultados hallados en la presente investigación, se demuestra la efectividad de las estrategias lectoras interactiva y transaccional, por lo que, se deduce que las estrategias posteriores que sean aplicadas permitirán desarrollar y mejorar la comprensión de textos del estudiantado, indiferentemente del ciclo al que pertenezca, además favorecerá al desarrollo de habilidades comunicativas que les serán de utilidad en su formación educativa y profesional posterior.

Segundo: a los docentes, se recomienda generar espacios dentro de su actividad educativa que fomenten el interés e interacción de los estudiantes en el proceso de la lectura a fin de alcanzar el desarrollo efectivo de habilidades y capacidades de comprensión de textos mediante la implementación de un proyecto de innovación (Plan de capacitación docente) de estrategias innovadoras y de eficiencia comprobada, como es el caso de las estrategias lectoras interactiva y transaccional, permitiendo que los estudiantes presenten mayor capacidad de comprensión y adaptación frente al proceso lector.

Tercero: a los estudiantes, se les recomienda preservar y desarrollar el conocimiento fomentado a partir de las estrategias aplicadas, en miras de mejorar sus capacidades de comprensión literal, inferencial y crítica en la lectura de textos, además de ser interesados constantes en la mejora de su desenvolvimiento académico que les permitirá un mayor y mejor desempeño en el curso educativo posterior al colegio. Asimismo, se les insta a ser investigadores constantes de las diferentes formas de alcanzar un mayor desarrollo de la comprensión de textos.

Cuarto: a los padres de familia de los estudiantes de la Institución Educativa y sociedad en general, se les recomienda ser agentes de fomento para la creación de ambientes y entornos que permitan a los estudiantes de nivel secundario a una mayor interacción con las nuevas metodologías, estrategias lectoras y herramientas que les permita mejorar sus capacidades y habilidades académicas a partir de la lectura constante de diversos textos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. y Saraiva, I. (2020). Búsqueda y evaluación de información: dos competencias necesarias en el contexto de las fake news. *Palabra Clave (La Plata)*, 9(2), e090.
<https://doi.org/10.24215/18539912e090>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. In *Enfoques Consulting EIRL*.
- Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://doi.org/https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Banco Mundial. (2023). *Nuevos datos sobre alfabetización ponen en evidencia la crisis del aprendizaje*.
- Barrera-Hernández, F. y Murillo-Parra, D. y Ocaña-Zúñiga, J. y Cabrera-Méndez, M. y Echeverría-Castro, B. y Sotelo-Castillo, A. (2020). Causas, consecuencias y qué hacer frente al cambio climático: análisis de grupos focales con estudiantes y profesores universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Bazán-Ramírez, A. y Castellanos, D. y Fajardo, V. (2020). Variables de familia, aptitudes intelectuales y logro en lectura en estudiantes mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 375–398. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.2906>
- Benítez, I. y Cuesta, M. y Govorova, E. (2023). Strategies for Promoting Reading Competence: Teaching Practices and Enjoyment of Reading. *Psicothema*, 35(4), 340–350.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2022.509>
- Bernache, Fa. (2019). Conceptos y esquemas en la argumentación. *Sincronía*, 76, 105–135.

- Brito, C. (2024). Estrategias de Lectura de Isabel Solé para Mejorar los Procesos de Comprensión Lectora en los Estudiantes de Grados 6° de la Institución Educativa José Agustín Solano de Barrancas-La Guajira. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4693–4704. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9808
- Cajamarca, A. (2023). Acercamiento al funcionamiento mental de la infancia durante la comprensión de lectura. *Revista Pedagógicos*, 12, 7–18.
- Cano, A. (2020). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 57–74. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.006>
- Carpio, M. (2021). Marcos de referencia en toba del oeste de Formosa (Guaycurú, Argentina). *Boletim Do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 16(1). <https://doi.org/10.1590/2178-2547-bgoeldi-2019-0150>
- Carranza, M. (2018). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 8(15), 898–922. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.326>
- Carrión-Barco, G. y Zapata, L. (2021). Reading Comprehension at the Literal, Inferential and critical Reflective Levels of primary Education Students. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo*, 9(2), 6–17. <https://doi.org/https://doi.org/10.34070>
- Catts, H. W. (2018). The Simple View of Reading: Advancements and False Impressions. *Remedial and Special Education*, 39(5), 317–323. <https://doi.org/10.1177/0741932518767563>
- Choquichanca, R. y Inga, M. (2020). Estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y rendimiento académico en el área de Comunicación. *Desde El Sur*, 12(2).

- Colmenares-Caceres, A. F. (2020). Influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la Comprensión de los Textos Cortos en Inglés de los Estudiantes de 9° de la I. E. Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 239–244. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.169>
- CONCYTEC. (2020). Guía práctica para la formulación y ejecución de Proyectos de investigacion y desarrollo (I + D). *Concytec*, 15.
- Contreras, A. y González, R. (2022). Validación de un instrumento evaluativo que mide la competencia lectora con grado de dificultad progresiva mediante la taxonomía de Barret en estudiantes de segundo año medio. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 21(47), 75–95. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147004>
- Contreras-Bravo, A. y González-Méndez, R. (2024). El impacto de las concepciones en las teorías de comprensión lectora de docentes para el logro del aprendizaje de los estudiantes en contexto de pandemia. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 23(52), 12–28. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2157>
- Cordoba, E. (2021). Incidencia del modelo teórico interactivo psicolinguistico de Kenneth Goodman en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de básica primaria. *Revista ITEES*, 6(6), 260–278.
- Cubides, C. P. y Rojas Higuera, M. y Cárdenas Soler, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184–197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Díaz, B. y Soler, A. y Zabala, H. (2020). Estrategias Didácticas para Potenciar el Pensamiento Crítico desde la Comprensión Lectora. In *Universidad Santo Tomás Tunja*.

- Doardi, D. (2017). Estrategias de resumen de textos expositivos con estudiantes TDAH: 2 experimentos en el marco de la teoría del discurso de Kintsch y Van Dijk. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 14(15), 851–860.
- Duche, B. y Montesinos, M. y Rivas, A. y Siza, C. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista Ciencias Sociales*, 28, 181–198.
- Duque, P. y Vera, V. y Hernández, P. (2010). *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura*.
- Espinosa, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(21).
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>
- Fábregas, A. (2020). Cómo ser un adverbio siendo un sustantivo sin ser una preposición. *Revista Española de Lingüística*, 2(50), 21–48. <https://doi.org/10.31810/RSEL.50.2.2>
- Flores, I. y Chuquin, J. y Salomé, G. y Melgar, G. (2025). Taller preguntando para fortalecer el nivel literal de lectura. *Aula Virtual*, 5(12), 1–10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.14547754>
- Flores, R. (2024). *Estrategia de lectura interactiva para mejorar la comprensión de textos en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la I.E. “Alfonso Ugarte” -Ullulluco - 2019*. [Universidad Nacional del Santa].
<https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/4600/Tesis%20Flores%20Sifuentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Galeano, N. y Ochoa, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Ikala*, 27(2), 504–526.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>

Garamendi, R. (2022). Estrategias interactivas de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 159–166.

<https://doi.org/10.62452/ft7j8197>

Giudici, B. (2019). El papel de los esquemas previos en la lectura. *ACTIO NOVA: Revista de Teoría de La Literatura y Literatura Comparada*, 3, 166–193.

<https://doi.org/10.15366/actionova2019.3.008>

Goodman, K. (2011). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*.

Harada, E. (2021). Más allá del modelo argumentativo de Toulmin. *Contactos, Revista De Educación En Ciencias E Ingeniería*, 121, 40–56.

Hernandez, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*.

Hilares, S. (2022). *Pensamiento crítico y la redacción de textos argumentativos en los estudiantes de ecoturismo de una universidad pública de Quillabamba 2021*. Universidad César Vallejo.

Huamancha, M. y Mallma, J. y Quispe, L. y Vargas, R. (2025). Teorías sobre la comprensión lectora: una revisión teórica de modelos. *Revista InveCom*, 6(3), 1–20.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.17188890>

INEI. (2024a). *Cusco Compendio Estadístico 2024*. Sistema estadístico nacional INEI.

INEI. (2024b). *Perú Compendio estadístico 2024*.

- Lagos, I. y Flores, P. y Rifo, E. y Garcés, J. y Vargas, L. y Abello, R. y Martínez, S. y Cid, J. y En Psicología, M. y Pedro, E. P. y Cerda, A. y Antonio, S. y Colegio, D. y Señora, N. y Rosario, D. (2018). El modelo interactivo en la comprensión lectora, resolución de problemas aritméticos y algunos factores socioafectivos. *Artículos / Articles Paideia N°*, 62, 17–41. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/712/1266>
- Leyva, Lady y Chura, G. y Chávez, J. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de La Academia Peruana de La Lengua*. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>
- López, M. y Justel, N. y Diaz, V. (2021). Efecto de la escucha de música activante previa a la adquisición de información visual emocional. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, 8(1), 60–73. <https://doi.org/10.14198/DCN.19449>
- López, R. y Martínez, F. (2020a). Sistemas de recuperación de información implementados a partir de CORD-19: herramientas clave en la gestión de la información sobre COVID-19. *Revista Española de Documentación Científica*, 43(4), e275. <https://doi.org/10.3989/redc.2020.4.1794>
- López, R. y Martínez, F. (2020b). Sistemas de recuperación de información implementados a partir de CORD-19: herramientas clave en la gestión de la información sobre COVID-19. *Revista Española de Documentación Científica*, 43(4), e275. <https://doi.org/10.3989/redc.2020.4.1794>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). La encuesta. In *Metodología de la investigación social cuantitativa* (Primera ed, p. 41). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Lugo, I. y Rodriguez, M. y Sotil, Wi. y Pérez, A. (2020). Estrategias de aprendizaje para la comprensión científica de ciencias sociales en estudiantes de educación superior. *Revista San Gregorio*, 1(38), 1–13. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i38.1237>
- Luján, M. (2022). *La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primario. Algunas reflexiones.*
- Maina, M. y Papalini, V. (2021). *Lectura(s): Hacia una revisión del concepto.*
- Makuc, M. (2008a). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68). <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>
- Makuc, M. (2008b). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68). <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>
- Manjarrez, O. (2020). *Estrategia pedagógica discursiva interactiva para el fortalecimiento de la comprensión textual de estudiantes de grado cuarto y quinto de la institución educativa el gas* [universidad de Córdoba].
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/a7fb430a-2361-4d35-8a55-42527791d546/content>
- Marraud, H. (2019). La vida soñada de los argumentos deductivos. *Quadripartita Ratio*, 4(8), 22–36. <https://doi.org/10.32870/qr.v4i8.108>
- Martínez, J. y Carrión, G. (2021). Diagnóstico del nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Revista Científica ZHOECOEN*, 13, 18–26.
- Menacho, L. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>

- Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*.
- Mimbela, L. (2019). *Estrategias Cognitivas para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Juan XXIII”-Monsefú, Año 2014* [Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque].
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/12124>
- MINEDU. (2015). *Apurímac: ¿Cómo vamos en educación?*
- MINEDU. (2016). *Curriculo Nacional de la Educación Básica*.
- Ministerio de Cultura. (2024). *Encuesta Nacional de Lectura 2022 Informe de lectores y no lectores*.
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa curricular de Educación Inicial*.
- Morales, J. y Dávila, N. y Molina, E. (2018). El modelo transaccional de la lectura propuesto por Louis Rossenbaltt y sus implicaciones pedagógicas. *Universidad José Antonio Paez*, 8(13), 14–24.
- Mosquera, M. (2022). *Estrategia didáctica de lectura de textos argumentativos y comprensión e interpretación textual estudiantes de 8° de la Institución Educativa Antonio Abad Hinestroza Mena del municipio del Atrato, Chocó - Colombia año 2022*. Universidad de Medellín.
- Napa, L. y Jacinto, Y. y Cardenas, M. (2025). Habilidades argumentativas en estudiantes: una revisión sistemática. *Invecom*, 5(4), 1–10.
- Novoa, P. y Uribe, Y. y Garro, L. y Cancino, R. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–34. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>

- Ocaña, F. (2023). *Estrategias Interactivas y la Comprensión Lectora en Estudiantes de Segundo de Bachillerato* [Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato].
<https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/7226f412-8561-4315-a576-cae80c1f9043/content>
- Pabón, D. y Largo, S. y Corredor, É. (2021). *Estrategias Didácticas Mediadas por Juegos Interactivos para Fortalecer la Comprensión y Metacompreensión Lectora en Estudiantes de Quinto Grado en una Institución Educativa en Puerto Berrío - Antioquía* [Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/9bc33632-838f-4bcd-a038-0b67a75c0958/content>
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*.
- Parodi, G. y Moreno-de-León, T. y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala*, 25(3), 775–795.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- Peña, K. y Ponce, A. y Montecinos, D. y Torres, D. y Catalán, P. y Villagra, C. (2020). Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica. *Experiencias Pedagógicas*, 20(43).
- Pérez, C. (2008). *La comprension de actos de habla directos e indirectos simples y complejos en ninos con y sin asperger*.
- Pineda, E. y Darder, A. y Salinas, J. (2024). Modelo pedagógico para la educación a distancia mediada virtualmente con una perspectiva de distancia transaccional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(77). <https://doi.org/10.6018/red.557441>
- Portilla, G. y Honorio, C. (2022). *Aplicación del Método Analítico-Sintético Para Mejorar la Comprensión de Textos Argumentativos en los Estudiantes del Cuarto Grado de Educación*

Secundaria de la I.E.P. “Buena Esperanza” del Distrito de Nuevo Chimbote, 2021.

[Universidad Nacional Del Santa].

<https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/3886/52400.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quispe, A. y Flores, M. y Huauya, P. (2020). Estrategias interactivas en la comprensión de lecturas filosóficas de los estudiantes universitarios de Ayacucho. *Puriq*, 2(3), 186–195.
<https://doi.org/10.37073/puriq.2.3.93>

Quispe, M. (2025). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de nivel secundario: un análisis de prácticas pedagógicas efectivas. *Revista InveCom*, 5(3), 1–8.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.14484019>

Quispe, W. y Buitrón, A. (2024). Estrategias cognitivas para la comprensión lectora. *REVISTA CIENTÍFICA SEARCHING DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES*, 5(2), 69–79.
<https://doi.org/10.46363/searching.v5i2.6>

Razeto, A. (2018). Strategies to promote family participation in child education in Chilean schools. *Educacao e Pesquisa*, 44, 1–20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>

Reiss, K. y Weis, M. (2018). *PISA 2018 en Perú*.

Reyes, G. M. y Escobar Moreno, L. A. y Rodriguez Flores, J. L. y Gonzalez-Sanchez, J. y Vinueza Vinueza, S. F. (2025). Active learning strategies and their impact on reading comprehension. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 29(Special), 211–219.
<https://doi.org/10.47460/uct.v29iSpecial.903>

Rivera, A. (2024). Estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora como eje de los aprendizajes en adolescentes de 12 - 13 años. *Espacios*, 45(01), 1–17.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n01p01>

- Rodríguez, A. M. y Ruiz Ortega, F. J. y Hernández Rodríguez, J. C. (2023). Modelos argumentativos: análisis tipológico para su aplicabilidad en el aula. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 639–656. <https://doi.org/10.21500/22563202.5980>
- Salas, N. (2025). Argumentación escrita académica y digital para transformar con Vigotsky, Freire y Toulmin. *Revista Científica*, 5(6), 1–17.
- Salinas, J. y Oller, M. (2020). Educate citizens through take action on community problems. *Praxis Educativa*, 24(01), 1–14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240110>
- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. In *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Shanahan, T. (2020). What Constitutes a Science of Reading Instruction? *Reading Research Quarterly*, 55(S1). <https://doi.org/10.1002/rrq.349>
- Smith, R. J. y Snow, P. C. y Serry, T. A. y Hammond, L. S. (2026). The Importance of Knowledge for Reading Comprehension: A Quasi-Experimental Investigation. *Reading Psychology*. <https://doi.org/10.1080/02702711.2026.2644971>
- Solano, R. y Mendoza, R. (2022). *La Estrategia del Leprosin y la Comprensión del Texto Argumentativo en Estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa N° 36413 Vista Alegre Anta - Acobamba* [Universidad Nacional De Huancavelica]. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a9676d57-cab8-4a58-ac13-65d8d2e91ea0/content>
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.
- Strasser, K. y Larraín, A. y López, S. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *SciELO - Scientific Electronic Library Online*.

- UNESCO. (2025). *Porque los chicos pueden necesitar más apoyo para aumentar su motivación en lectura.*
- UNICEF. (2022). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple.* <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple>
- Valdez-Asto, J. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Dominio de Las Ciencias*, 7(1), 626–645. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1728>
- Valero, I. del C. (2024). Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo. *Revista Scientific*, 9(32), 104–124. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.5.104-124>
- Valle, A. y González, R. y Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6.
- Vargas, G. V. y Garcia Barrientos, M. E. y Manuela Cunya, M. y Cunya Llacsahuanga, G. (2025). Didactic strategies to improve reading comprehension in secondary school students. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 29(Special), 273–282. <https://doi.org/10.47460/uct.v29iSpecial.932>
- Vásquez, J. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Libro Compilación Resultados de Investigación*, 1(1), 618–633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Villanueva, M. E. (2021). Estructuras y técnicas argumentativas en el discurso escolar. *Boletín de La Academia Peruana de La Lengua*, 335–363. <https://doi.org/10.46744/bapl.202101.012>
- Viramontes, E. y Amparán, A. y Núñez, D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12.

ANEXOS

a. Matriz de consistencia

Estrategias Lectoras Interactiva y Transaccional para la Comprensión de Textos Argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales de Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES/ INDICADORES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL		Recuperación de información - Objetivos de lectura - Conocimientos previos - Formulación de hipótesis - Reconocimiento de elementos paratextuales - Realización de predicciones	Tipo de Investigación Aplicado
¿En qué medida las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen en la mejora de la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023?	Determinar la influencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la mejora de la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.	Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la mejora de la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.		Adquisición de información - Formulación de predicciones sobre el texto - Formulación de preguntas sobre lo leído - Aclaración de dudas - Uso de técnicas para comprender (subrayado, sumillado) - Resumen del texto - Relectura de partes confusas - Consulta en el diccionario - Aseguramiento de la comprensión - Creación de imágenes mentales	Nivel de Investigación Explicativo
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	VARIABLE INDEPENDIENTE Estrategias lectoras interactiva y transaccional	Codificación de información - Elaboración de resúmenes - Formulación y respuesta de preguntas - Parafraseo adecuado - Uso de organizadores gráficos - Determinación de conclusiones - Valoración del texto	Diseño de investigación Preexperimental de corte longitudinal Instrumentos Cuestionario Técnica Encuesta Población Estudiantes de la IES José Abelardo Quiñones Gonzales de Huancarama Muestra Estudiantes del VII ciclo de la IES “José
1. ¿En qué medida las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen en la comprensión literal de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023? 2. ¿En qué medida las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen en la comprensión inferencial de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito	1. Establecer la influencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión literal de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023. 2. Establecer la influencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión inferencial de los textos argumentativos	1. Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la comprensión literal de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023. 2. Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la comprensión inferencial			

Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023?

3. ¿En qué medida las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen en la comprensión crítica de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023?

en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

3. Establecer la influencia de las estrategias lectoras interactiva y transaccional en la comprensión crítica de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

3. Las estrategias lectoras interactiva y transaccional influyen significativamente en la comprensión crítica de los textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa José Abelardo Quiñonez Gonzales del distrito Huancarama – Andahuaylas – Apurímac, 2023.

VARIABLE DEPENDIENTE

Comprensión de textos
argumentativos

Comprensión literal

- Reconocimiento de la estructura del texto
- Identificación de la información explícita
- Diferenciación del argumento principal y complementarios
- Reconocimiento de datos, hechos, sucesos
- Identificación de ideas principales y secundarias

Comprensión inferencial

- Identificación del tipo de texto
- Determinación de la intención comunicativa
- Interpretación de ideas explícitas
- Inferencia de la información implícita
- Deducción de significados
- Determinación del tema y/o temas
- Parafraseo adecuado
- Establecimiento de conclusión general
- Síntesis interpretativa
- Relación del texto con los conocimientos previos

Comprensión crítica

- Identificación del propósito e intencionalidad del autor
- Juicio de valor del texto
- Juicio de lo expresado en el texto
- Diferencia de opiniones
- Valor de lo expuesto por el autor

b. Instrumentos de recolección de información

b.1. Texto: Evaluación de comprensión lectora

Finalidad

Estimado/da estudiante, la prueba de comprensión tiene por finalidad conocer el nivel de comprensión lectora en textos argumentativos que se trabaja en clase en las IIEE del nivel secundaria, con el propósito de mejorar las estrategias de enseñanza de la lectura.

Instrucciones:

Con el propósito de que entiendas mejor el texto, te recomiendo que leas atentamente y luego respondas a cada una de las preguntas de acuerdo a lo que se te solicita en la pregunta.

1. Completa los datos:

Institución educativa:			
Grado:		Seudónimo:	

2. Lee el texto y contesta las preguntas:

IMPACTO DEL CAMBIO CLIMÁTICO:

Resiliencia para hoy y lo que se viene

Bettina Woll (*)

El mundo está en alerta roja. La crisis climática ya es un hecho y muchos de sus efectos no tienen vuelta atrás. Al respecto en el último Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) lanzamos una severa advertencia: si seguimos presionando nuestro planeta, el progreso humano se detendrá. Estamos en la llamada era del Antropoceno donde somos las personas la mayor amenaza para nuestra propia sobrevivencia.

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP26), por tanto, llega en un momento **crítico** para la humanidad. Los líderes mundiales que se congregan esta semana en Glasgow, Escocia, tienen la responsabilidad de ir más allá de las promesas políticas y dar un paso decisivo para nuestro futuro. Nos quedan únicamente 8 años para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero a menos de la mitad, de tal forma que nos mantengamos por debajo de los 1,5 grados de calentamiento y evitemos una catástrofe climática.

Al ser uno de los países más vulnerables, Perú debe prepararse para las consecuencias climáticas y crear la resiliencia hoy que evite los peores impactos a futuro.

Urge mitigar para limitar el calentamiento global, pero también adaptarse y fortalecer la resiliencia de aquellos países que más sienten —y sentirán— los impactos climáticos. Y Perú es uno de esos países, dada la alta vulnerabilidad de sus ecosistemas, a la cual se suma la dependencia de sus poblaciones con la naturaleza y las profundas desigualdades que enfrentan.

Sequías prolongadas, lluvias más intensas, pérdida de los glaciares y aumento de la temperatura son algunas formas en que la crisis ya golpea al país, poniendo en peligro a millones

de personas, sobre todo aquellas más pobres. Son precisamente las poblaciones en situación de pobreza las más vulnerables al clima, ya que tienen menor capacidad de recuperación y muchas veces dependen más de los ecosistemas.

Por otro lado, el cambio climático también tendrá un gran impacto en la economía nacional, profundizando las inequidades ya existentes. Al 2050, este provocaría la caída del 20% del PBI del país, según un estudio del Banco Central de Reserva del Perú. Dicha pérdida se reduciría a menos de la tercera parte, si se adoptan las políticas globales que estabilicen el clima al 2030.

La adaptación al cambio climático trae la oportunidad de una nueva forma de progreso humano, que nos reconcilie con la naturaleza y nos haga resilientes a los impactos actuales y futuros del clima, tal como abogamos en el *Informe sobre Desarrollo Humano*. La resiliencia es por tanto una prioridad dentro del compromiso de Perú con el Acuerdo de París, al cual hemos contribuido en los últimos años desde el PNUD con una mayor ambición y sentido de urgencia. Una muestra es la actualización de las Contribuciones Determinadas a Nivel Nacional (NDC) de Perú.

Mediante sus NDC, el país se ha comprometido a reducir en un 40% sus emisiones al 2030, una meta mucho más ambiciosa que la propuesta de 2015. De las 154 medidas de dicho compromiso, 92 responden a la necesidad del país de adaptarse. Además, se aprobó el Plan Nacional de Adaptación que guiará el camino para reducir los riesgos y aprovechar las oportunidades en beneficio de la población, de modo que al 2050 el Perú sea un país adaptado al cambio climático.

En ese sentido, las soluciones basadas en la naturaleza son claves para la adaptación y una oportunidad para demostrar que el desarrollo humano puede impulsarse cuidando la integridad de la biodiversidad. Así, una de nuestras apuestas para llevarlas a cabo son las áreas de conservación, donde las comunidades desde un enfoque de resiliencia aprovechan la naturaleza mientras la conservan y reducen riesgos allí presentes.

Mediante la iniciativa Amazonía Resiliente, junto al Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado (Sernanp), apoyamos la creación de cinco nuevas áreas de conservación, que comprenden 160,000 hectáreas en la Amazonía, donde se alinean inversiones productivas de sectores públicos y privados que llegan por primera vez a esos espacios. Así, impulsamos 50 acuerdos de conservación entre comunidades, empresas y Estado peruano que lograron que, por ejemplo, los sistemas productivos de café, cacao y achiote se hagan más resistentes no solo frente al cambio climático sino a la pandemia, dando una clara señal de que la naturaleza y el progreso no son incompatibles.

Naciones Unidas ya ha alertado que el mundo se dirige a un calentamiento de 2,7 grados, bastante lejos de lo que requiere la humanidad para evitar un colapso. Al ser uno de los países más vulnerables, Perú debe prepararse para las consecuencias climáticas y crear la resiliencia hoy que evite los peores impactos a futuro. No podremos lograr ningún desarrollo si no afrontamos la crisis climática, ya que esta descarrilará cualquier esfuerzo por reducir la pobreza, el hambre o la desigualdad. Esta vez vayamos más allá de las promesas y avancemos decididamente en la acción climática que las generaciones de hoy y mañana nos demandan.

(*) Representante del PNUD en Perú.

Tomado de: <https://larepublica.pe/opinion/2021/10/31/resiliencia-para-hoy-y-lo-que-se-viene-cambio-climatico/>

RESPONDE:

- 1. ¿Por qué la autora afirma que estamos en la era del Antropoceno? Porque:**
 - a) El cambio climático amenaza al mundo.
 - b) El hombre es el centro de todos los problemas sociales.
 - c) Somos la mayor amenaza para nuestra propia sobrevivencia.
 - d) Ya no hay más salida que aplicar medidas drásticas de desarrollo.
- 2. ¿Cuál es la tesis que sustenta la autora?**
 - a) El planeta Tierra, América y nuestra nación peruana ya está en alerta roja.
 - b) Si seguimos presionando nuestro planeta, el progreso humano se detendrá.
 - c) La crisis climática ya es un hecho por todo lo que estamos presenciando.
 - d) Las personas somos la mayor amenaza para nuestra propia sobrevivencia.
- 3. Mantener la temperatura mundial por debajo de los 1,5 grados:**
 - a) Solucionará el problema del cambio climático y sus catastróficas consecuencias climáticas.
 - b) Evitará que la tierra se caliente demasiado e impacte negativamente en algunos países.
 - c) Ayudará al planeta a mejorar su estado frente al accionar del hombre que contamina.
 - d) Permitirá contrarrestar las nefastas consecuencias inmediatas del cambio climático.
- 4. De acuerdo al texto, resiliencia significa:**
 - a) Una prioridad del compromiso peruano.
 - b) Evitar los peores impactos a futuro.
 - c) Adaptación al cambio climático.
 - d) Adaptarse bien a la adversidad.
- 5. Un factor determinante de la poca capacidad de recuperación de las poblaciones que dependen de los ecosistemas en nuestro país es:**
 - a) La pobreza.
 - b) El aislamiento.
 - c) La explotación.
 - d) La desinformación.
- 6. Según el texto, las vulnerabilidades de nuestro país con respecto al calentamiento global son:**
 - a) La depredación de los bosques y la crisis global que afecta a nuestro país y al mundo.
 - b) La falta de conciencia y las estrategias necesarias para no poner en peligro a la población.
 - c) Las lluvias intensas y las sequías que están sucediendo en muchas regiones de nuestro país.
 - d) La debilidad de ecosistemas y desigualdad de pueblos que viven en contacto con la naturaleza.
- 7. El párrafo 6 nos habla principalmente, de:**
 - a) La caída del Producto Bruto Interno (PBI) será enorme.
 - b) Que el año 2050 habrá más pobreza y pocas políticas globales.
 - c) Que el cambio climático tendrá un gran impacto en la economía nacional.

d) La economía nacional al 2030 estará muy dañada si no se hace algo pronto.

8. Según la autora, las soluciones para contrarrestar el cambio climático.

- a) Necesitan de iniciativas que tienen que ver con la Amazonía.
- b) Requieren de procedimientos que impulsen el cuidado de la biodiversidad.
- c) Deben exigirse al Estado un cambio verdadero para la lucha contra el problema climático.
- d) Pueden integrarse a la realidad nacional y basarse en el impulso de la conciencia poblacional.

9. El sentido del texto tiene un carácter:

- a) Decisivo.
- b) Autoritario.
- c) Reflexivo.
- d) Dubitativo.

10. En el texto, qué significa NDC.

- a) Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático.
- b) Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado.
- c) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- d) Contribuciones Determinadas a Nivel Nacional.

11. Una de las conclusiones más importantes a las que arriba la autora respecto a los países vulnerables al cambio climático; es que:

- a) Perú debe prepararse para las consecuencias climáticas y generar la resiliencia.
- b) Quedan 8 años para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero a menos del 50%.
- c) La adaptación al cambio climático trae oportunidad de una nueva forma de progreso humano.
- d) El mundo está en alerta roja por diversos problemas asociados a la contaminación de la tierra.

12. Uno de los compromisos del Perú en el acuerdo de París es:

- a) Beneficiar a la población afectada por el cambio climático.
- b) Reducir en un 40% sus emisiones de gas invernadero al 2030.
- c) Cerrar las brechas económicas y sociales hasta el año 2030.
- d) Cumplir metas más ambiciones que las de años anteriores.

13. En el texto, cuál de los argumentos le da mayor soporte a la tesis de la autora.

- a) El cambio climático afectará la economía nacional, profundizando las inequidades ya existentes.
- b) La adaptación resiliente al cambio climático como oportunidad de progreso, nos reconcilie con la naturaleza.
- c) Los líderes mundiales tienen la responsabilidad de cumplir sus promesas más allá de lo político.
- d) Las Naciones Unidas ha alertado que el mundo se dirige a un calentamiento de 2,7 grados.

14. ¿Cuál de los compromisos le parece más justo?

- a) Adaptarse y fortalecer la resiliencia.
- b) Crear cinco nuevas áreas de conservación.
- c) Mitigar para limitar el calentamiento global.
- d) Adoptar políticas globales que estabilicen el clima.

15. Marque la alternativa no correcta.

- a) Perú debe prepararse para las consecuencias climáticas y crear la resiliencia que evite los impactos a futuro.
- b) Perú se ha comprometido a reducir en un 60% sus emisiones al 2030, una meta mucho más ambiciosa que el anterior.
- c) Perú es uno de esos países, con vulnerabilidad de sus ecosistemas y con dependencia de sus poblaciones con la naturaleza.
- d) La resiliencia es una prioridad dentro del compromiso del Perú con el Acuerdo de París, al cual hemos contribuido en los últimos años desde el PNUD.

16. ¿Cuál es el argumento que evidencia la necesidad de cambio de actitud hacia el medio ambiente?

- a) Los cambios bruscos de temperatura del medio ambiente.
- b) El aumento excesivo de la temperatura del Planeta.
- c) La necesidad del desarrollo humano.
- d) La presencia de lluvias inusuales.

17. ¿Por qué el hombre es una amenaza para su propia sobrevivencia? Marca la alternativa que involucra a todos.

- a) Por su inexperiencia.
- b) Ambición por el poder.
- c) Escasa conciencia ambiental.
- d) Desinformación sobre el medio ambiente.

18. Qué opinión te merece considerar al calentamiento global como una oportunidad de desarrollo. Sustenta tu respuesta.

- a) Es irrelevante
- b) Me parece bien
- c) Prefiero no opinar
- d) No me parece correcto

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19. ¿Cuál es tu posición frente al calentamiento del Planeta? Marca la alternativa con la que te identificas y sustenta tu respuesta.

- a) El hombre debe adecuarse al calentamiento global.
- b) Debe evitar que la Tierra se caliente más.
- c) Aprender a ser responsable de sus actos.
- d) Aprovechar para generar el desarrollo.

.....

.....

.....

.....

.....

20. ¿Desde tu punto de vista, qué acciones o medidas son viables para disminuir la temperatura del medio ambiente?

.....

.....

.....

.....

.....

b.2. Cuestionario de comprensión lectora

Instrucciones:

Marcar con un aspa (X) sobre las actividades que realizas en cada momento del proceso lector (antes, durante y después de la lectura).

Institución educativa:			
Grado:		Seudónimo:	

Nº	ÍTEMS	Siempre (3)	Casi siempre (2)	A veces (1)	Nunca (0)
	Recuperación de información (Antes de la lectura)				
1.	Determino los objetivos de la lectura				
2.	Activo mis conocimientos previos				
3.	Formulo la hipótesis				
4.	Reconozco elementos paratextuales				
5.	Realizo predicciones				
	Adquisición de información (Durante la lectura)				
6.	Formulo hipótesis y hago predicciones sobre el texto				
7.	Formulo preguntas sobre lo leído				
8.	Aclaro mis posibles dudas				
9.	Uso técnicas para comprender (subrayado, sumillado)				
10.	Resumo el texto				
11.	Releo partes confusas				
12.	Consulto el diccionario para aclarar dudas				
13.	Pienso en voz alta para asegurar la comprensión				
14.	Creo imágenes mentales para visualizar descripciones vagas				
	Codificación de información (Después de la lectura)				
15.	Hago resúmenes				
16.	Formulo y respondo preguntas				
17.	Parafraseo adecuadamente				
18.	Utilizo organizadores gráficos				
19.	Determino conclusiones				
20.	Valoro positiva y/o negativamente el texto				

c. Fichas de validación de instrumento de investigación

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**DATOS GENERALES:****Título del trabajo de investigación:**

ESTRATEGIAS LECTORAS INTERACTIVA Y TRANSACCIONAL PARA LA
 COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DEL VII
 CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ABELARDO QUIÑONEZ
 GONZALES DE HUANCARAMA – ANDAHUAYLAS – APURÍMAC, 2023

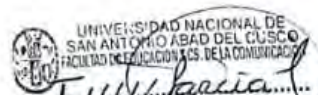
Nombre del instrumento: Cuestionario de Comprensión Lectora**Investigador:** Br. Vitron Santos LEÓN VEGA

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
Forma	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.					X
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
Contenido	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					X
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					X
Estructura	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.					X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables					X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.					X

LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación

Debe corregirse

**PROMEDIO:** 100%

Dña. Ingrid García Loiza
 Dña. Ingrid García Loiza
 Dña. Ingrid García Loiza

DNI: 23976112

Teléfono: 984524866

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

DATOS GENERALES:

Título del trabajo de investigación:

ESTRATEGIAS LECTORAS INTERACTIVA Y TRANSACCIONAL PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ABELARDO QUIÑONEZ GONZALES DE HUANCARAMA – ANDAHUAYLAS – APURÍMAC, 2023

Nombre del instrumento: Cuestionario de Comprensión Lectora

Investigador: Br. Vitron Santos LEÓN VEGA

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
Forma	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				X	
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
Contenido	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					X
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					X
Estructura	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.					X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.					X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				X	

LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación

X

Debe corregirse

PROMEDIO: 92%


Dr. John William Velasco Loayza
 DNI N° 31020378
 DOCTOR EN EDUCACIÓN
 CPP N° 0283642

DR. John William Velasco Loayza
 DNI: 31020378
 Teléfono: 969293825

d. Medios de verificación

Fotografías



Docente investigador aplicando instrumentos de investigación pre test



Estudiantes desarrollando instrumentos de investigación post test

e. Petición de permiso a la IE para la Investigación

Sumilla: Solicito Permiso para realizar Trabajo de Investigación.

SEÑORA DIRECTORA DE LA UGEL HUANCARAMA

Vitrón Santos LEÓN VEGA, identificado con DNI N° 31037939, con domicilio en la Av. Brilla el Sol X – 29 de la ciudad de Abancay. Ante Ud. respetuosamente me presento y expongo:

Que, habiendo culminado los estudios de maestría en EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN, en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), solicito a su autoridad, el permiso correspondiente para realizar trabajo de Investigación en las IIEE del nivel secundaria del distrito de Huancarama, el mismo trata sobre “ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DISTRITO DE HUANCARAMA – ANDAHUAYLAS – APURÍMAC – 2023”, para optar el grado de Maestro.

POR LO EXPUESTO:

Ruego a usted acceder a mi solicitud.

Huancarama, 04 de marzo del 2023.



VITRÓN SANTOS LEÓN VEGA

DNI N° 31037939

f. Autorización para la aplicación de instrumento




 MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 GOBIERNO REGIONAL DE APURÍMAC
 UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL HUANCARAMA
IES "José Abelardo Quiñones" – CARHUACAHUA
"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"



AUTORIZACIÓN

EL DIRECTOR DE LA IES "JOSÉ ABELARDO QUIÑONEZ GONZALES" DE LA LOCALIDAD DE CARHUACAHUA, JURISDICCIÓN DE LA UGEL HUANCARAMA, REGIÓN APURÍMAC.

AUTORIZA:

Al Prof. **Vitrón Santos LEÓN VEGA**, egresado de la Universidad NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO, de la ESCUELA DE POSGRADO, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN, de acuerdo al expediente de su petición, para que realice la aplicación de los instrumentos de investigación durante el segundo semestre del año lectivo 2023, del proyecto de tesis: **ESTRATEGIAS LECTORAS INTERACTIVA Y TRANSACCIONAL PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ABELARDO QUIÑONEZ GONZALES DE HUANCARAMA – ANDAHUAYLAS – APURÍMAC, 2023.**

Carhuacahua, 04 de agosto del 2023.



LEÓN VEGA Vitrón Santos
 DIRECTOR

g. Unidad de aprendizaje y Sesiones de aprendizaje para la aplicación de las estrategias lectoras interactivas y transaccionales

Unidad de Aprendizaje
"Nuestra voz, nuestro territorio: Argumentando el futuro de Huancarama"

1. Datos Informativos

- **Institución Educativa** : José Abelardo Quiñones Gonzales.
- **Lugar** : Carhuacahua, Huancarama, Andahuaylas, Apurímac.
- **Grado** : 5to de Secundaria.
- **Duración** : 2 meses (8 semanas).
- **Área** : Comunicación.
- **Docente** : Vitron Santos León Vega

2. Situación Significativa

Los estudiantes de 5to año de la I.E. José Abelardo Quiñones están próximos a egresar de la EBR, en un contexto donde los conflictos socioambientales y los cambios en la producción agraria impactan su comunidad. Sin embargo, a menudo consumen información de redes sociales sin filtros críticos. **¿Cómo podemos validar la veracidad de los argumentos que leemos? ¿De qué manera nuestras experiencias en Carhuacahua - Huancarama influyen en cómo interpretamos un texto?** El reto de la unidad es producir un **Ensayo Argumentativo** que proponga soluciones a problemáticas locales, utilizando fuentes confiables y estrategias de lectura profunda.

3. Propósitos de Aprendizaje

Competencia	Capacidades	Desempeños Priorizados (5to año)
Lee diversos tipos de textos escritos.	• Infiere e interpreta información. • Reflexiona y evalúa la forma y el contenido.	Explica la intención del autor considerando las estrategias discursivas (sesgos, falacias). Contrasta el texto con su experiencia personal y el contexto sociocultural de Apurímac.
Escribe diversos tipos de textos.	• Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente. • Utiliza convenciones del lenguaje.	Coordina recursos gramaticales y ortográficos complejos. Estructura el ensayo con tesis, argumentos sólidos y contraargumentación.

Se comunica oralmente.	• Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.	Participa en debates utilizando argumentos lógico-rationales y retóricos para persuadir a la audiencia.
-------------------------------	---	---

4. Estrategias Metodológicas (Enfoque Interactivo y Transaccional)

- **Estrategia Transaccional:** Se promoverá que el estudiante no solo "extraiga" significado, sino que "aporte" sus vivencias. Se usarán **Diarios de Doble Entrada**, donde en una columna va la cita del texto y en otra el eco personal/cultural del estudiante.
- **Estrategia Interactiva:** Lectura dialógica en grupos para confrontar interpretaciones. Uso de la **"Lectura de Puzzle"** (Jigsaw) para desmenuzar artículos de opinión complejos.

5. Secuencia de Sesiones (Cronograma de 8 semanas)

Mes 1: La Inmersión y el Análisis Crítico

- **Semana 1:** Introducción a la argumentación dialéctica. Diferencia entre opinión, hecho y argumento académico.
- **Semana 2:** Estrategias de pre-lectura. Hipótesis sobre textos que tratan la gestión del agua y el cambio climático en la región Apurímac.
- **Semana 3:** Aplicación del Modelo Transaccional. ¿Qué me dice el texto y qué le digo yo al texto? Análisis de editoriales de diarios nacionales vs. realidad local.
- **Semana 4:** Taller de falacias y sesgos cognitivos. Identificando la manipulación en discursos políticos y publicitarios.

Mes 2: De la Comprensión a la Producción Profunda

- **Semana 5:** La estructura del ensayo académico de 5to año: La importancia de la contraargumentación y la refutación.
- **Semana 6:** Planificación del ensayo propio. Búsqueda de fuentes en repositorios académicos y noticias regionales.
- **Semana 7:** Textualización y revisión entre pares (estrategia interactiva). Uso de conectores de contraste y causalidad.
- **Semana 8:** Presentación de resultados: "El Foro de Quiñones". Exposición argumentativa y debate sobre las propuestas de desarrollo para Huancarama.

6. Evaluación y Producto Final

Producto Final: Ensayo argumentativo sobre un desafío social o ambiental de Carhuacahua - Huancarama, presentado en formato escrito y sustentado oralmente.

Criterios de Evaluación (Rúbrica):

1. **Postura:** La tesis es clara, debatible y se mantiene durante todo el texto.
2. **Solidez:** Emplea al menos tres tipos de argumentos (autoridad, ejemplificación, causalidad).
3. **Transaccionalidad:** El texto refleja una integración entre la teoría leída y el contexto sociocultural del estudiante.
4. **Cohesión:** Uso preciso de conectores lógicos y puntuación compleja (comas incidentales, puntos y coma).

7. Recursos Sugeridos

- Artículos de opinión sobre la agricultura y minería en Apurímac.
- Guías de conectores lógicos para 5to de secundaria.

Plataformas digitales (si hay conectividad) o audios de programas de radio locales para análisis de discurso oral.



LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

Sesión de aprendizaje: Analizamos y evaluamos la estructura y tesis en textos argumentativos

Datos informativos:

- **Grado** : 5to de Secundaria.
- **Duración** : 90 minutos.
- **Institución** : José Abelardo Quiñones Gonzales (Huancarama).

Propósito de aprendizaje:

- **Competencia:** Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
- **Capacidades:**
 - o Obtiene información del texto escrito.
 - o Infiere e interpreta información del texto.
 - o Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.
- **Criterios de evaluación:**
 - o Identifica la postura (tesis) y los argumentos explícitos e implícitos en un texto argumentativo.
 - o Evalúa la validez de los argumentos y las estrategias discursivas utilizadas por el autor.
 - o Emite una opinión crítica sustentada sobre el tema abordado.
- **Evidencia:** Ficha de análisis crítico de un texto argumentativo sobre un tema de impacto social o ambiental.

Secuencia didáctica:

1. Inicio (15 minutos)

- **Motivación y saberes previos:** Presentar dos posturas breves e hiperbólicas sobre un tema cotidiano (ejemplo: "*¿Se debería prohibir el uso de smartphones en la escuela?*"). Pedir a dos estudiantes que defiendan verbalmente una posición.
- **Problematicación:** Preguntar al aula: *¿Qué diferencia a un simple comentario de una postura sustentada? ¿Cómo identificamos cuando un autor intenta persuadirnos usando falacias o argumentos sólidos?*
- **Propósito:** Anunciar el objetivo de la sesión: identificar la tesis, analizar la solidez de los argumentos y evaluar críticamente el contenido de un texto argumentativo.

2. Desarrollo (65 minutos)

- **Antes de la lectura (10 min):**
 - o Entregar un texto argumentativo de actualidad (ej. un artículo de opinión o columna periodística).
 - o Realizar una *predicción por titular*: inferir la postura del autor a partir del título y los conectores visibles.
- **Durante la lectura (25 min):**
 - o Lectura individual y silenciosa (primer contacto).

- o Segunda lectura guiada (técnica del sumillado y subrayado de colores):
 - **Rojo:** Tesis / Postura principal.
 - **Azul:** Argumentos de respaldo (de autoridad, ejemplificación, causalidad).
 - **Verde:** Contraargumentos o concesiones, si los hubiere.
- **Después de la lectura (30 min):**
 - o Organización en parejas para responder la ficha de análisis:
 1. *Localización:* Identificación de la tesis y los 3 argumentos clave.
 2. *Interpretación:* Explicación de la intención del autor y la eficacia de sus conectores lógicos (ej. *sin embargo, por lo tanto, en consecuencia*).
 3. *Reflexión crítica:* Identificación de posibles sesgos o falacias e integración de la opinión personal del estudiante.
- **3. Cierre (10 minutos)**
- **Metacognición:** Formulación de preguntas de autorreflexión:
 - o *¿Qué pasos seguí para ubicar la tesis principal cuando no estaba explícita?*
 - o *¿En qué situaciones reales me sirve evaluar críticamente la solidez de un texto argumentativo?*
- **Evaluación:** Coevaluación rápida de la ficha de trabajo usando una lista de cotejo básica.

Instrumento de evaluación (Lista de cotejo):

Criterios	Logrado	En proceso
Reconoce la tesis central y la diferencia de la idea principal temática.		
Clasifica adecuadamente los tipos de argumentos empleados por el autor.		
Emite un juicio crítico sobre la validez y solidez del texto analizado.		



LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

Sesión de aprendizaje: Identificación de la estructura y nivel literal

Datos informativos:

- **Grado** : 5to de Secundaria.
- **Duración** : 90 minutos.
- **Institución** : José Abelardo Quiñones Gonzales (Huancarama).
- **Enfoque** : Obtención de información explícita
- **Propósito** : Localizar la tesis explícita, los argumentos principales y los conectores lógicos en textos argumentativos.

Competencias y Capacidades:

- **Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna:** Obtiene información del texto escrito; Infiere e interpreta información.
- **Competencias Transversales:**
 - o *Gestiona su aprendizaje de manera autónoma:* Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas (planifica el tiempo de lectura).
 - o *Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC:* Gestiona información del entorno virtual.

Secuencia Didáctica:

Inicio (15 min):

- o Presentar en la pizarra proyectada o impresa dos titulares de prensa contrastantes sobre un tema de coyuntura (ej. *"El impacto de las redes sociales en el rendimiento escolar"*).
- o Preguntar: ¿En cuál de los dos titulares se identifica claramente la postura del periodista? ¿Qué palabras nos dan esa pista?
- o Declarar el propósito: Reconocer la estructura formal del texto argumentativo y extraer datos literales clave.

Desarrollo (60 min):

- o **Antes de la lectura:** Breve repaso mediante un mapa semántico de los componentes de la estructura argumentativa (Introducción/Tesis, Cuerpo argumentativo, Conclusión).
- o **Durante la lectura:** Entrega de un texto argumentativo de estructura deductiva (tesis al inicio).
 - Aplicar la técnica del *subrayado codificado*: línea continua para la tesis, línea punteada para los argumentos y enmarcado para los conectores de causa y consecuencia (*porque, ya que, por lo tanto, en consecuencia*).
- o **Después de la lectura:** Los estudiantes completan una macroestructura gráfica del texto transcribiendo literalmente la tesis y ordenando los argumentos expuestos por el autor.

Cierre (15 min):

- o Reflexión mediante la lista de cotejo: ¿Pude diferenciar la tesis de una simple afirmación secundaria?
- o Metacognición: ¿Qué dificultades tuve para ubicar los conectores de causa/efecto?

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'León Vega', with a stylized flourish at the end.

LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

Sesión de aprendizaje: Razonamiento deductivo e interpretación en el nivel inferencial

Datos informativos:

- **Grado** : 5to de Secundaria.
- **Duración** : 90 minutos.
- **Institución** : José Abelardo Quiñones Gonzales (Huancarama).
- **Enfoque:** Deducción de tesis implícitas, premisas y contraargumentos
- **Propósito:** Deducir la tesis implícita, la intencionalidad del autor y la relación entre premisas y conclusiones.

Competencias y Capacidades:

- **Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna:** Infiere e interpreta información del texto.
- **Competencias Transversales:**
 - o *Gestiona su aprendizaje de manera autónoma:* Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
 - o *Se desenvuelve en entornos virtuales:* Interactúa en entornos virtuales (uso de diccionarios digitales o buscadores para contextualizar términos).

Secuencia Didáctica:

Inicio (15 min):

- o Leer una analogía o una premisa incompleta: *"Todos los árboles pierden sus hojas en otoño. Este vegetal no ha perdido sus hojas..."*
- o Preguntar: ¿Qué podemos inferir? Explicar cómo la inferencia nos permite leer "entre líneas" en ensayos u opiniones donde la tesis no está explícita al inicio (estructura inductiva o encuadrada).

Desarrollo (60 min):

- o **Antes de la lectura:** Análisis del título, autor y contexto de publicación de un ensayo de opinión con estructura inductiva.
- o **Durante la lectura:** Lectura guiada en parejas. Subrayado de pistas textuales (ironías, adjetivos valorativos, metáforas, tono del autor).
- o **Después de la lectura:** Resolver una guía de inferencias focalizada en:
 - Deducir la **tesis implícita** a partir de las premisas presentadas al final del texto.

- Diferenciar la **postura principal** de los **contraargumentos** que el autor cita para refutar.
- Inferir el propósito comunicativo (persuadir, disuadir, concientizar) y la audiencia a la que va dirigido.

Cierre (15 min):

- o Puesta en común de las tesis inferidas por cada pareja para debatir por qué llegaron a diferentes o similares conclusiones.



LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

Sesión de aprendizaje: Evaluación crítica y detección de falacias

Datos informativos:

- **Grado** : 5to de Secundaria.
- **Duración** : 90 minutos.
- **Institución** : José Abelardo Quiñones Gonzales (Huancarama).
- **Propósito**: Enjuiciar la solidez de los argumentos, identificar sesgos o falacias y tomar una postura propia sustentada.

Competencias y Capacidades:

- **Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna**: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.
- **Competencias Transversales**:
 - *Gestiona su aprendizaje de manera autónoma*: Define metas de aprendizaje (contrasta su opinión previa con los hallazgos).
 - *Se desenvuelve en entornos virtuales*: Modifica y optimiza entornos virtuales para la producción académica.

Secuencia Didáctica:

- **Inicio (15 min)**:
 - Presentar dos afiches o fragmentos publicitarios con falacias clásicas (*Ad hominem* o *Ad populum*). Ej.: "*Esta crema es la mejor porque la usan 9 de cada 10 famosos*".
 - Cuestionar: ¿El argumento realmente demuestra la eficacia del producto? Explicar qué es una falacia y por qué debilita un texto argumentativo.
- **Desarrollo (60 min)**:
 - **Antes de la lectura**: Revisión rápida de una tipología básica de falacias argumentativas (generalización apresurada, causa falsa, apelación a la autoridad no calificada).
 - **Durante la lectura**: Lectura individual de un texto de debate social (ej. la regulación de contenidos en internet).
 - Marcar con color rojo los argumentos débiles, incoherencias o validez científica vacía.
 - **Después de la lectura**: Elaboración de un **Comentario Crítico de Texto** en el que el estudiante evalúa:
 1. Si los datos citados por el autor son verificables y pertinentes.
 2. Las falacias o sesgos detectados.
 3. Su postura personal fundamentada (a favor o en contra de la postura planteada por el autor).
- **Cierre (15 min)**:
 - Autoevaluación de la evidencia mediante la rúbrica analítica del nivel crítico.

Matriz de Evaluación Consolidada

Nivel de Comprensión	Criterio de Evaluación	Evidencia de Aprendizaje	Instrumento
Literal	Extrae información explícita sobre la tesis, los argumentos y la estructura del texto.	Cuadro de reconstrucción macroestructural.	Lista de cotejo
Inferencial	Deduce la tesis implícita, el tono del autor, la intención discursiva y los contraargumentos.	Guía de análisis inferencial y deducción de premisas.	Rúbrica holística
Crítico	Juzga la solidez de la argumentación, detecta falacias y emite un juicio de valor fundamentado.	Ficha de evaluación crítica de texto argumentativo.	Rúbrica analítica



LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

Sesión de aprendizaje: "El Arte de Discrepar: De la Opinión al Argumento Dialéctico"

1. Datos Informativos

- **Grado** : 5to de Secundaria.
- **Duración** : 90 minutos.
- **Institución** : José Abelardo Quiñones Gonzales (Huancarama).
- **Propósito** : Que el estudiante diferencie con precisión hechos de opiniones y construya argumentos dialécticos que incluyan una postura, un fundamento y una posible contraargumentación.

2. Aprendizajes Esperados

Competencia	Capacidad	Desempeño
Se comunica oralmente en su lengua materna.	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Evalúa la validez de los argumentos en discursos orales y escritos, detectando la diferencia entre juicios de valor y evidencias.

3. Secuencia Didáctica

Inicio: El Desafío del Pensamiento (15 min)

- **Actividad "El semáforo de las ideas"**: Se lanzan tres afirmaciones al aire:
 1. "El clima de Huancarama es más agradable que el de Andahuaylas" (**Opinión**).
 2. "La altitud de Huancarama es de 2953 m s. n. m." (**Hecho**).
 3. "La diversificación de cultivos en Apurímac reduciría la vulnerabilidad económica de los campesinos" (**Argumento académico**).
- **Conflicto cognitivo**: *¿Por qué la tercera frase es más poderosa que las otras dos? ¿Basta con tener la razón para convencer a los demás?*

Desarrollo: Construyendo la Dialéctica (60 min)

1. Clarificación de Conceptos (20 min):

Se presenta un cuadro comparativo para deslindar los tres niveles de comunicación:

Categoría	Características	Ejemplo
Hecho	Objetivo, comprobable, no admite discusión.	"Ayer llovió en la cuenca del Pachachaca".
Opinión	Subjetiva, basada en gustos o creencias.	"La lluvia es triste".
Argumento Académico	Razonamiento con evidencias (datos, leyes, expertos).	"La lluvia intensa en suelos deforestados aumenta el riesgo de huaycos debido a la falta de retención orgánica".

2. La Estructura Dialéctica (20 min):

Se introduce el concepto de **Dialéctica**. No se trata solo de defender una idea, sino de anticipar la idea contraria para fortalecer la propia.

- **Tesis:** Mi postura.
- **Antítesis (Contraargumento):** ¿Qué diría alguien que no está de acuerdo conmigo?
- **Síntesis:** Mi respuesta al contraargumento que reafirma mi tesis con mayor fuerza.

3. Taller Práctico "Interacción y Transacción" (20 min):

- Los estudiantes se agrupan y reciben una noticia local reciente.
- **Reto:** Deben redactar un **Argumento Dialéctico** corto sobre el tema. Por ejemplo: *"La construcción de nuevas carreteras en nuestra zona (Tesis), aunque podría afectar algunos terrenos agrícolas inicialmente (Antítesis), es necesaria porque permitirá que los productores de Huancarama lleven sus productos al mercado nacional en menor tiempo y costo (Síntesis)"*.

Cierre: Reflexión Crítica (15 min)

- **Metacognición:** *¿Cómo cambia mi forma de hablar cuando uso argumentos en lugar de solo opiniones? ¿Qué aprendí hoy que me servirá para defender mis derechos como ciudadano?*
- **Evaluación:** Salida rápida: Cada estudiante entrega un post-it con un **Hecho** y un **Argumento** sobre la importancia de estudiar en 5to año.



LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

Sesión de Aprendizaje: "El poder de nuestra voz"

1. Datos Informativos

- **Área** : Comunicación
- **Grado** : Secundaria
- **Duración** : 90 minutos
- **Propósito** : Que los estudiantes identifiquen la estructura de un texto argumentativo y formulen su propia postura sobre un tema de relevancia social o ambiental.

2. Propósitos de Aprendizaje

Competencia	Capacidad	Desempeño Preciso
Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	Infiere e interpreta información del texto.	Identifica la tesis, los argumentos y la conclusión en textos de estructura compleja.
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.	Redacta un artículo de opinión breve utilizando conectores de causa y consecuencia.

3. Secuencia Didáctica

Inicio (15 minutos)

- **Motivación:** Se presenta una imagen o un video breve que genere controversia (por ejemplo: el uso de plásticos en la comunidad o el impacto de la tecnología en los estudios).
- **Saberes previos:** Se lanza la pregunta: *¿Qué diferencia hay entre dar una opinión y dar un argumento?*
- **Conflicto cognitivo:** *¿Es posible convencer a alguien de algo sin usar datos o pruebas?*

Desarrollo (60 minutos)

- **Gestión y Acompañamiento:** 1. **Lectura Guiada:** Se entrega un texto argumentativo breve. Los estudiantes subrayan con diferentes colores: **Tesis (rojo)**, **Argumentos (azul)** y **Conclusión (verde)**. 2. **Análisis Local:** En grupos, discuten si los argumentos presentados son sólidos. ¿Mencionan ejemplos reales? ¿Citan autoridades en el tema? 3. **Producción:** Cada estudiante elige un problema que afecte directamente a su entorno (como la gestión de residuos o el cuidado de las fuentes de agua locales) y esquematiza su propio texto. 4. **Uso de Conectores:** Se les entrega una cartilla con conectores como: *"Por lo tanto"*, *"Debido a que"*, *"En consecuencia"*.

Cierre (15 minutos)

- **Metacognición:** Los estudiantes responden: *¿Qué fue lo más difícil de estructurar mi argumento? ¿Cómo puedo usar lo aprendido para mejorar mi comunicación diaria?*
- **Evaluación:** Coevaluación mediante una lista de cotejo rápida sobre el esquema redactado.

4. Recursos y Materiales

- Papelógrafos y plumones.
- Textos seleccionados (pueden ser editoriales de periódicos o artículos de opinión).
- Ficha de conectores lógicos.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'León Vega', with a stylized flourish at the end.

LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

Sesión de Aprendizaje: "Desarmando el Discurso: Análisis Crítico de la Argumentación"

1. Datos Informativos

- **Grado** : 5to de Secundaria.
- **Área** : Comunicación.
- **Tiempo** : 90 minutos.
- **Eje Transversal** : Enfoque ambiental / Enfoque de derechos.

2. Propósitos de Aprendizaje

Competencia	Capacidad	Desempeño (CNEB Adaptado)
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	Infiere e interpreta información del texto.	Distingue lo relevante de lo complementario clasificando la información en textos argumentativos complejos, identificando la tesis, argumentos y contraargumentos.
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Evalúa la validez de los argumentos y la eficacia de las estrategias discursivas (falacias, sesgos) presentes en el texto.

3. Secuencia Didáctica

Inicio (15 minutos)

- **Motivación:** Se presenta un titular polémico de un diario local o nacional sobre un tema vigente (ej. *"El impacto de la actividad económica en las cabeceras de cuenca"*).
- **Recuperación de saberes:** Se pregunta: *¿Cómo sabemos si el autor nos está informando o intentando convencernos? ¿Qué diferencia un hecho de una opinión fundamentada?*
- **Propósito:** "Hoy analizaremos la estructura interna y las estrategias de persuasión en textos argumentativos para desarrollar una postura crítica frente a la información".

Desarrollo (60 minutos)

1. Construcción del conocimiento (20 min):

Se explica la estructura dialéctica de la argumentación en 5to de secundaria, yendo más allá del esquema básico:

- **Tesis:** La postura que se defiende.
- **Cuerpo argumentativo:** Uso de argumentos de autoridad, de causa-efecto, analógicos y, fundamentalmente, la **prevención de la contraargumentación**.
- **Conclusión:** Síntesis y exhortación.

2. Proceso de Lectura (30 min):

- **Antes de la lectura:** Análisis de paratextos (título, autor, fuente). Hipótesis sobre la intención del autor.

- **Durante la lectura:** Se entrega un texto de opinión complejo. Los estudiantes realizan un **análisis multinivel**:
 - o *Nivel 1*: Identificar la tesis central.
 - o *Nivel 2 (Análisis Crítico)*: Detectar si hay **falacias** (ataques personales, generalizaciones apresuradas) o si los datos citados son verificables.
- **Después de la lectura:** Elaboración de un **Mapa Semántico de Argumentación** donde se conecte la tesis con sus respectivos respaldos.

3. Taller Grupal (10 min):

Los estudiantes debaten en parejas: *¿Es el argumento del autor suficiente para cambiar tu perspectiva inicial? ¿Qué información falta para que el texto sea más sólido?*

Cierre (15 minutos)

- **Metacognición:** *¿Qué estrategias identifiqué hoy que me servirán para no ser manipulado por textos de opinión?*
- **Evaluación:** Se utiliza una rúbrica que evalúa la capacidad de distinguir entre un argumento sólido y una falacia.

4. Evaluación (Lista de Cotejo)

Indicadores	Sí	No	Observaciones
Identifica explícitamente la tesis del autor.			
Reconoce al menos dos tipos de argumentos diferentes.			
Identifica posibles contraargumentos o falacias en el texto.			
Opina críticamente sobre la validez de las fuentes citadas.			



LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

Sesión de Aprendizaje: "El Escudo y la Espada: Contraargumentación y Refutación"

1. Datos Informativos

- **Grado:** 5to de Secundaria.
- **Duración:** 90 minutos.
- **Área:** Comunicación.
- **Propósito:** Que el estudiante estructure un esquema de ensayo académico integrando argumentos opuestos y su respectiva invalidación.

2. Propósitos de Aprendizaje (CNEB)

Competencia	Capacidad	Desempeño Preciso
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.	Estructura un ensayo académico de temática compleja, incorporando contraargumentos y refutaciones mediante el uso de conectores adversativos y lógicos.

3. Secuencia Didáctica

Inicio: El Juicio Crítico (15 min)

- **Dinámica "El Abogado del Diablo":** El docente lanza una tesis fuerte (Ej: *"El uso de celulares debería prohibirse totalmente en los colegios"*). Pide a un estudiante que la defienda y a otro que intente "derribar" esa defensa.
- **Pregunta de conflicto:** *¿Por qué un ensayo que solo dice cosas buenas de una idea es más débil que uno que admite críticas y las responde?*
- **Presentación:** Hoy aprenderemos que la verdadera fuerza de un ensayo no está solo en lo que afirmamos, sino en cómo vencemos a la oposición.

Desarrollo: La Arquitectura del Ensayo (60 min)

1. El Modelo Dialéctico (20 min):

Se explica que el ensayo de 5to año no es lineal, sino circular.

- **Tesis:** La muralla que defiende.
- **Contraargumento:** El ataque del oponente (se debe presentar con respeto, sin ridiculizarlo).
- **Refutación:** El contraataque que demuestra que el oponente se equivoca o que su idea es incompleta.

2. Estrategia Transaccional - "Diálogo con el Oponente" (20 min):

Los estudiantes eligen un tema de su realidad (Ej: *"La migración de los jóvenes de Huancarama a las ciudades"* o *"La importancia de la educación bilingüe"*).

- Deben escribir en una hoja su **Tesis**.

- Intercambian la hoja con un compañero, quien debe escribir el **Contraargumento** más difícil de responder que se le ocurra.
- La hoja regresa al dueño original, quien debe redactar la **Refutación**.

3. Textualización y Conectores (20 min):

Se les entrega una "caja de herramientas" lingüística:

- **Para conceder:** *"Si bien es cierto que...", "Es innegable que..."*.
- **Para refutar:** *"Sin embargo, este razonamiento ignora que...", "No obstante, la evidencia demuestra que..."*.

Cierre: Evaluación y Reflexión (15 min)

- **Producto:** Un esquema detallado (esqueleto) de su ensayo final.
- **Metacognición:** *¿Cómo me sentí al tener que pensar como alguien que no está de acuerdo conmigo? ¿Por qué esto me hace un mejor comunicador?*

4. Instrumento de Evaluación (Rúbrica Analítica Breve)

Criterio	Logro Destacado	Logro Esperado	En Proceso
Estructura	Incluye tesis, argumentos, contraargumento y refutación.	Incluye tesis y argumentos, pero la refutación es débil.	Solo presenta tesis y argumentos básicos.
Uso de Conectores	Emplea conectores de contraste y concesión con precisión.	Emplea conectores básicos (pero, aunque).	No utiliza conectores de transición entre ideas opuestas.
Contextualización	El tema abordado muestra una vinculación clara con su realidad regional.	El tema es general y poco vinculado a su entorno.	El tema no es claro ni argumentativo.



LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

Sesión de Aprendizaje: "Detectando el Engaño: Las Falacias en la Argumentación"

1. Datos Informativos

- **Institución** : José Abelardo Quiñones Gonzales (Huancarama).
- **Grado** : 5to de Secundaria.
- **Duración** : 90 minutos.
- **Propósito** : Que el estudiante identifique y explique las falacias más comunes en textos de opinión y discursos públicos para evaluar su validez.

2. Propósitos de Aprendizaje (CNEB)

Competencia	Capacidad	Desempeño Preciso
Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Evalúa la validez de los argumentos y la eficacia de las estrategias discursivas, identificando fallas en la lógica (falacias) en textos argumentativos.

3. Secuencia Didáctica

Inicio: El Virus de la Lógica (15 min)

- **Motivación:** El docente presenta un audio o video corto de una campaña electoral o una publicidad radial común en la zona de Andahuaylas que use un argumento de autoridad falsa (Ej: "Este candidato es bueno porque es del pueblo y sabe lo que sufrimos").
- **Conflicto cognitivo:** ¿El hecho de que alguien sea 'del pueblo' garantiza que sus propuestas económicas sean correctas? ¿Por qué a veces nos convencen argumentos que no tienen pruebas reales?
- **Propósito:** "Hoy aprenderemos a identificar las 'trampas' del lenguaje para que nadie nos manipule con falsos razonamientos".

Desarrollo: La Caja de Herramientas del Pensador Crítico (60 min)

1. Construcción del conocimiento (20 min):

Definimos las falacias no como mentiras, sino como errores de razonamiento que parecen verdades. Analizamos las más comunes para el nivel:

- Ad Hominem (Ataque personal): Descalificar la idea atacando a quien la dice.
- Ad Baculum (Apelación al miedo): Convencer mediante amenazas implícitas.
- Ad Populum (Apelación a la multitud): "Si todos lo hacen/dicen, debe ser verdad".
- Falsa Autoridad: Usar a alguien famoso para hablar de un tema que no domina.

2. Taller de "Caza de Falacias" (25 min):

- **Estrategia Interactiva:** Se forman grupos y se les entregan recortes de periódicos regionales o transcripciones de discursos.

- **Reto:** Deben encontrar al menos 3 falacias. Por cada falacia hallada, deben explicar:
 1. ¿Qué tipo de falacia es?
 2. ¿Por qué el razonamiento es inválido?
 3. Transacción: ¿Cómo afecta este engaño a la comunidad de Huancarama si la gente se lo cree?

3. La Contra-Estrategia (15 min):

Los estudiantes deben reescribir un argumento falaz que encontraron, convirtiéndolo en un argumento académico sólido con evidencias reales.

Cierre: Reflexión y Compromiso (15 min)

- **Metacognición:** ¿En qué situaciones de mi vida cotidiana he usado o he sido víctima de una falacia? ¿Cómo puedo mejorar mi honestidad al argumentar?
- **Evaluación:** "Ticket de salida": El estudiante debe crear una falacia voluntaria sobre un tema escolar y explicar por qué es incorrecta.

4. Modelo Transaccional (Diario de Doble Entrada)

Aplicando el Diario de Doble Entrada en esta sesión, trabajemos de la siguiente manera:

El Texto dice (La Falacia)	Yo respondo (Mi transacción/Reflexión)
"Si no apoyas la construcción de la represa, eres un enemigo del progreso de Apurímac" (Ad Baculum).	Siento que este argumento me presiona emocionalmente. El progreso no es una sola vía y mi duda no me hace enemigo, sino alguien que busca seguridad para su tierra.

5. Recursos y Materiales

- Pizarra y plumones.
- Fichas de trabajo con ejemplos de falacias contextualizadas.
- Grabaciones de noticias o debates locales.



LEÓN VEGA, VITRÓN SANTOS
Docente

h. Plan de Capacitación Docente

"Estrategias Interactivas y Transaccionales para la Comprensión de Textos Argumentativos en Secundaria"

- **Especialidad:** Comunicación (Nivel Secundaria)
- **Duración:** 1 mes (4 semanas / Estimado: 32 horas cronológicas: 16 teórica-prácticas y 16 de aplicación/trabajo autónomo)
- **Enfoque Pedagógico:** Socioconstructivista, interactivo-transaccional de la lectura (Modelos de Kintsch y Van Dijk, y Louise Rosenblatt).

Cronograma y Contenido Temático

1.Semana 1: Anatomía del Texto Argumentativo y el Modelo Interactivo: Enfoque: Estructura y Predicción.

- **Objetivo:** Dominar la identificación de la macroestructura textual para mediar estrategias de anticipación.
- **Contenidos:**
 - o Características del texto argumentativo de secundaria (ensayos, artículos de opinión, editoriales).
 - o Diferencia entre tesis, argumentos, respaldos y contrargumentos.
 - o **Estrategia Interactiva:** Activación de saberes previos y formulación de hipótesis a partir de índices textuales (silueta, títulos, conectores lógicos de causa y concesión).
- **Producto de la semana:** Banco de textos argumentativos de alta demanda cognitiva seleccionados y dosificados para secundaria.

2.Semana 2: Estrategias Interactivas durante la Lectura: Enfoque: Procesamiento de la Información.

- **Objetivo:** Aplicar técnicas interactivas para que el estudiante dialogue con el texto en tiempo real.
- **Contenidos:**
 - o El modelo de comprensión lectora (Base del texto vs. Modelo mental).
 - o **Estrategias Prácticas:**
 - *Lectura compartida y modelado en voz alta (Think-Alouds):* Cómo el docente verbaliza sus propios procesos mentales al detectar un argumento.
 - *El macro-operador del subrayado interactivo:* Identificar con códigos de color la tesis (rojo), los argumentos (azul) y las falacias o contradicciones (amarillo).
- **Producto de la semana:** Matriz de modelado de lectura (guion pedagógico del docente para guiar la lectura de un texto específico).

3.Semana 3: El Enfoque Transaccional y la Post-Lectura: Enfoque: Construcción del Significado y Postura Crítica.

- **Objetivo:** Diseñar actividades donde el texto se convierta en un espacio de negociación entre las vivencias del estudiante y la postura del autor.
- **Contenidos:**
 - o La teoría transaccional de Louise Rosenblatt: Lectura eferente (buscar información) vs. Lectura estética/crítica (vivencia del lector).

- o **Estrategias Prácticas:**
 - *Los círculos de literatura argumentativa:* Roles de estudiantes (el cuestionador, el buscador de evidencias, el conector con la realidad).
 - *Bitácoras de doble entrada:* Columna A (Lo que dice el autor) - Columna B (Mi experiencia, mi postura y mis contraargumentos).
- **Producto de la semana:** Diseño de una sesión de aprendizaje que integre el debate transaccional a partir de la lectura de un tema polémico actual.

4.Semana 4: Evaluación Formativa de la Comprensión Crítica: Enfoque: Retroalimentación y Evidencias.

- **Objetivo:** Construir instrumentos técnicos para evaluar la capacidad argumentativa y reflexiva del estudiante.
- **Contenidos:**
 - o Diseño de reactivos y preguntas de nivel inferencial y crítico (¿Cómo evaluar la detección de sesgos o la intención del autor?).
 - o Elaboración de rúbricas analíticas para evaluar las bitácoras de lectura y la participación en los círculos de discusión.
 - o Técnicas de retroalimentación en el área de Comunicación.
- **Producto final del curso:** Una Unidad Didáctica/Experiencia de Aprendizaje completa que incluye: Textos seleccionados, estrategias metodológicas interactivas/transaccionales detalladas e instrumentos de evaluación formativa.

Metodología del Taller (Formación de Formadores)

Para que los profesores adopten estas estrategias, las sesiones con ellos deben seguir la ruta del **Modelado Pedagógico**:

1. **Vivencia (El docente como estudiante):** El facilitador de la capacitación dirige una lectura utilizando una estrategia interactiva o transaccional. Los docentes la experimentan en carne propia.
2. **Deconstrucción:** Se analiza metodológicamente qué hizo el facilitador, por qué hizo esa pregunta y qué procesos cognitivos se activaron en los docentes.
3. **Co-diseño y Práctica:** Los docentes, en equipos por grados (1.º a 5.º de secundaria), adaptan la estrategia a sus respectivas realidades y la simulan mediante un taller de microenseñanza (dictar la clase a sus propios colegas).

Nota clave para el éxito del plan: Los textos argumentativos elegidos para secundaria deben conectar fuertemente con sus realidades o intereses (por ejemplo: el impacto de la inteligencia artificial en la identidad, la regulación de las redes sociales, dilemas ambientales locales, etc.). Si el tema no genera una respuesta emocional o cognitiva en el adolescente, el enfoque transaccional no llegará a concretarse.



 LEÓN VEGA, Vitrón Santos
 Docente

Herramienta Pedagógica Bitácora de Doble Entrada Transaccional

Indicaciones de uso para el docente:

1. **Selección del texto:** Debe ser un texto argumentativo con alta carga polémica y cercana a la realidad de los estudiantes de 3.º de secundaria.
2. **Momento:** Se entrega al inicio de la lectura. Los estudiantes completan la columna izquierda *durante* la lectura (dimensión eferente: extraer información) y la columna derecha inmediatamente *después* o en pausas programadas (dimensión estética/crítica: la transacción).

PARTE 1: La Plantilla (Para entregar al estudiante)

Nombres y Apellidos: _____

Grado y Sección: 3.º de Secundaria "____"

Título del Texto: _____

Autor: _____

Columna A: El Diálogo con el Autor (Dimensión Eferencial)	Columna B: Mi Transacción con el Texto (Dimensión Estética y Crítica)
¿Qué dice el texto? <i>Instrucción: Selecciona, resume o copia textualmente una idea, un argumento fuerte o una afirmación del autor que haya llamado poderosamente tu atención o te haya generado dudas.</i>	¿Qué me pasa a mí con lo que dice el texto? <i>Instrucción: Responde a la idea de al lado conectándola con tu propia vida. Puedes usar las siguientes preguntas guía:</i> • ¿Qué sentí o pensé al leer esto?

	• ¿Cómo se relaciona con mi realidad, mi comunidad o mi familia? • ¿Estoy de acuerdo o en desacuerdo? ¿Por qué mi experiencia me hace pensar así?
Idea/Argumento 1:	Mi respuesta/Conexión vital 1:
Idea/Argumento 2:	Mi respuesta/Conexión vital 2:
Idea/Argumento 3 (Tesis o conclusión del autor):	Mi postura final frente al autor:

PARTE 2: Ejemplo Resuelto (Modelo para el Docente)

- **Contexto del ejemplo:** Estudiantes de 3.º de secundaria leyendo un artículo de opinión sobre el impacto del uso de dispositivos tecnológicos en la convivencia comunitaria y familiar.

Columna A: El Diálogo con el Autor (Dimensión Eferencial)	Columna B: Mi Transacción con el Texto (Dimensión Estética y Crítica)
Idea/Argumento 1: "El uso desmedido de pantallas durante las comidas familiares ha destruido la tradición oral y los espacios de socialización primaria, reemplazando el diálogo real por interacciones digitales superficiales."	Mi respuesta/Conexión vital 1: Al leer esto sentí un poco de culpa, pero también incomodidad. Es verdad que en mi casa mi hermano mayor y yo vemos videos en el celular mientras almorzamos, y mis papás a veces discuten por eso. Sin embargo, no creo que destruya el diálogo del todo; a veces compartimos un meme o un video divertido que vimos en la pantalla y nos reímos juntos. El autor es muy radical al decir que todo es

Columna A: El Diálogo con el Autor (Dimensión Eferencial)	Columna B: Mi Transacción con el Texto (Dimensión Estética y Crítica)
	'superficial', porque el celular también nos ayuda a tener temas de conversación en la mesa, aunque reconozco que a veces exageramos el tiempo que pasamos pegados a él.
Idea/Argumento 2: "Las redes sociales generan una falsa sensación de conexión comunitaria, aislando a los jóvenes de las problemáticas reales de su entorno físico inmediato (como el cuidado de sus barrios o plazas)."	Mi respuesta/Conexión vital 2: Aquí estoy en total desacuerdo con el autor debido a lo que veo en mi entorno. El año pasado, cuando se necesitó organizar las faenas de limpieza y cuidado de áreas verdes aquí en mi localidad, los jóvenes nos organizamos justamente a través de un grupo de WhatsApp. Las redes no nos aislaron de la problemática real; al contrario, fueron el motor para movilizarnos porque los avisos en la calle nadie los leía. El autor asume que los jóvenes solo usamos las redes para perder el tiempo, ignorando que son nuestra principal herramienta de organización comunitaria.
Idea/Argumento 3 (Tesis o conclusión del autor): "Para recuperar la empatía y la ciudadanía, las comunidades escolares deben imponer restricciones estrictas y 'apagones tecnológicos' obligatorios que fueren el retorno a la comunicación cara a cara."	Mi respuesta/Conexión vital 3: Mi postura frente a la conclusión del autor es crítica. Creo que 'forzar' u obligar a un apagón tecnológico provoca el efecto contrario en nosotros los adolescentes: rebeldía. Lo que necesitamos en el colegio y en la casa no son prohibiciones dictatoriales, sino aprender a autorregularnos. Si el autor conversara con estudiantes de secundaria, se daría cuenta de que no odiamos la comunicación cara a cara, sino que habitamos un mundo donde lo digital y lo físico están mezclados. Su propuesta se queda en el castigo y no en la educación del ciudadano digital.

Orientaciones Pedagógicas para la Socialización (Cierre Transaccional)

Una vez que los estudiantes terminan su bitácora, la estrategia interactiva se potencia compartiendo las respuestas mediante la dinámica **"El carrusel de posturas"**:

- Los estudiantes se agrupan en parejas o cuartetos.
- No leen la Columna A (porque todos leyeron el mismo texto), sino que comparten la **Columna B**.
- El docente guía la reflexión haciendo notar cómo un mismo argumento del autor (Columna A) generó tres o cuatro respuestas completamente diferentes (Columna B) según las vivencias de cada estudiante. Esto demuestra empíricamente el enfoque transaccional: **el texto final no está en el papel, sino en la mente y experiencia de quien lo lee.**

Planificación de la Sesión de Aprendizaje: Círculos de Discusión Crítica

- **Duración:** 90 minutos
- **Grado:** 3.º de Secundaria
- **Propósito de la sesión:** Construir significado de forma colaborativa a partir de un texto argumentativo polémico, asumiendo roles específicos para negociar posturas críticas y democráticas.

Los 4 Roles del Círculo Argumentativo

Antes de iniciar la secuencia, es necesario recordar los roles en los que se dividirá cada equipo de 4 estudiantes:

1. **El Cuestionador del Autor:** Su misión es buscar las debilidades del texto. Cuestiona las premisas, detecta sesgos o contradicciones.
2. **El Buscador de Evidencias:** Su misión es validar la solidez del texto. Rastrea datos, hechos o citas lógicas que respaldan la tesis del autor.
3. **El Conector Local:** Vincula los argumentos del autor con la realidad del colegio, de su barrio, distrito o región.
4. **El Mediador/Rastreador de Consensos:** Modera el orden de las intervenciones, sintetiza en qué puntos del texto el grupo coincide con el autor y en cuáles discrepan radicalmente.



.....
LEÓN VEGA, Vitrón Santos
Docente

Secuencia Didáctica Detallada (90 minutos)

1. Inicio: Activación y Conflicto Cognitivo (15 minutos)

- **Motivación y Saberes Previos (7 min):** El docente ingresa al aula y proyecta una imagen o una frase muy provocativa en la pizarra relacionada con el tema del texto (Ejemplo: *"¿Debería prohibirse el uso de Inteligencia Artificial para hacer tareas escolares?"* o un dilema ambiental de la comunidad). Pide a dos estudiantes con posturas opuestas que defiendan su punto en un minuto.
- **Conflicto Cognitivo (3 min):** El docente pregunta: *"Cuando leemos la opinión de alguien con quien discrepamos a muerte, ¿nuestra meta debe ser destruirlo con insultos o entender cómo construyó su lógica para ganarle el debate con argumentos?"*
- **Propósito de la sesión (5 min):** El docente presenta la sesión: *"Hoy vamos a vivir un Círculo de Literatura Argumentativa. No leeremos para repetir lo que dice el autor, sino para confrontarlo usando nuestras propias experiencias y roles específicos"*. Se distribuyen las fichas de roles a los equipos preestablecidos de 4 integrantes.

2. Desarrollo: Proceso de Lectura e Interacción Colectiva (60 minutos)

Fase A: Lectura Individual y Preparación del Rol (20 minutos)

- El docente entrega el texto argumentativo (extensión máxima: una página y media).
- **Lectura en Silencio (10 min):** Los estudiantes realizan una primera lectura eferencial del texto para captar la tesis general y la postura del autor.
- **Trabajo en la Ficha de Rol (10 min):** Cada estudiante vuelve a leer el texto de forma interactiva, pero esta vez **exclusivamente a través del lente de su rol asignado**. El *Conector Local* anota qué partes le recuerdan a su comunidad; el *Cuestionador* subraya las frases exageradas o sin pruebas, etc. Cada uno llena su pequeña sección individual de la bitácora del círculo.

Fase B: El Debate en el Círculo (30 minutos)

- El docente da la señal de inicio y cronometra los tiempos de interacción.
- **Ronda de Presentación (12 min):** El *Mediador* concede la palabra. Cada miembro del equipo tiene un máximo de 3 minutos para exponer la lectura del texto desde su rol. Los demás escuchan y toman notas en sus cuadernos, prohibido interrumpirse.
- **La Transacción y Negociación de Significados (18 min):** Con las 4 perspectivas sobre la mesa, el *Mediador* lanza la pregunta clave: *"Como grupo, ¿en qué le damos la razón al autor y en qué nuestra experiencia en la comunidad demuestra que el autor está equivocado o sesgado?"* Se arma la discusión interna. El estudiante confronta el texto con sus vivencias.

Fase C: Plenaria y Confrontación Inter-grupos (10 minutos)

- El docente solicita al *Mediador* o al *Conector* de dos equipos al azar que expongan la conclusión transaccional de su mesa.
- El docente interviene de manera itinerante, no para decir qué postura es la "correcta", sino para evidenciar cómo el contexto de cada grupo de estudiantes altera la interpretación del texto.

3. Cierre: Metacognición y Evaluación Formativa (15 minutos)

- **Evaluación Formativa (7 min):** Cada equipo entrega una "**Ficha de Consenso del Círculo**", que contiene la tesis del autor deconstruida y el contraargumento colectivo del grupo basado en su realidad local.
- **Metacognición (5 min):** El docente lanza preguntas abiertas a la clase para reflexionar sobre el proceso interactivo:
 - o *¿Asumir un rol específico les ayudó a leer cosas que normalmente pasan por alto?*
 - o *¿Cambió en algo su postura inicial después de escuchar las conexiones con la realidad de sus compañeros de equipo?*
- **Clausura Pedagógica (3 min):** El docente cierra reforzando la idea central del enfoque transaccional: *"Un texto argumentativo no es una verdad absoluta tallada en piedra; es una invitación a conversar. Quien lee de forma crítica no es un contenedor que se llena de opiniones ajenas, sino un interlocutor que responde con argumentos desde su propia realidad"*.

Recomendación para el Docente Capacitador:

Al transferir esta sesión a los docentes en el taller de capacitación, simule este bloque de 90 minutos en un formato comprimido de 45 minutos (Microenseñanza). Haga que los propios profesores asuman el rol de *Cuestionador* o *Conector Local* usando un texto de política educativa actual; esto les permitirá experimentar exactamente el nivel de demanda cognitiva que luego exigirán a sus alumnos de 3.º de secundaria.



.....
LEÓN VEGA, Vitrón Santos
Docente