

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN



TRABAJO ACADÉMICO

Efecto de narrativas digitales en la comprensión lectora de textos argumentativos en alumnos de 5to del Colegio Fe y Alegría 55, Amazonas

Presentado para obtener el Título de Segunda Especialidad Profesional con
mención en Psicopedagogía: Problemas de Aprendizaje.

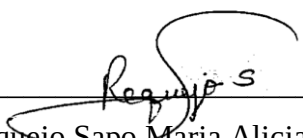
Autora: Requejo Sapo Maria Alicia

Asesora: Liza Gonzales Julia Mirtha del Pilar

Lambayeque - Perú

2025

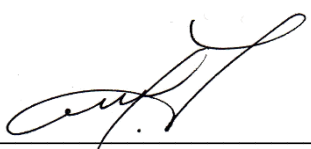
Efecto de narrativas digitales en la comprensión lectora de textos argumentativos en alumnos
de 5to del Colegio Fe y Alegría 55, Amazonas
Presentado para obtener el Título de Segunda Especialidad Profesional con mención en
Psicopedagogía: Problemas de Aprendizaje.



Requejo Sapo Maria Alicia



Dra. Mariela Espinoza Vizquerra
Presidente



M.Sc. Nelly Morillo Valle
Secretaria



Dr. Franklin Terán Santacruz
Vocal



Dra. Liza Gonzales, Julia Mirtha del Pilar
Asesora
DNI16620328



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



**ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TRABAJO ACADÉMICO
N° 1003-2025**

Siendo las 20:00 horas, del día 29 de diciembre de 2025 a través del siguiente enlace: <https://meet.google.com/wrc-rwvp-tzt>, por mandato de la Resolución N° 4459-2025-D-FACHSE de fecha 18 de diciembre de 2025 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 1863-2025-D-FACHSE de fecha 28 de mayo de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a) : Dra. Mariela Espinoza Vizquerra
Secretario(a) : M.Sc. Daria Nelly Morillo Valle
Vocal : M.Sc. Franklin Edinson Terán Santa Cruz
Asesor(es) : Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzáles



Con la finalidad de evaluar el Trabajo Académico titulada(o): EFFECTO DE NARRATIVAS DIGITALES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ALUMNOS DE 5TO DEL COLEGIO FE Y ALEGRÍA 55, AMAZONAS, presentado por REQUEJO SAPO MARIA ALICIA para obtener el Título de Segunda Especialidad Profesional con mención en Psicopedagogía: Problemas de Aprendizaje.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al sustentante, quien respondió las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación del Trabajo Académico, **obteniendo el calificativo de (14) (CATORCE) en la escala vigesimal, que equivale a la mención de REGULAR .**

Siendo las 21:16' horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. Mariela Espinoza Vizquerra
PRESIDENTE(A)

M.Sc. Daria Nelly Morillo Valle
SECRETARIO(A)

M.Sc. Franklin Edinson Terán Santa Cruz
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

CONSTANCIA DE VERIFICACION DE ORIGINALIDAD

Yo **Dra. Julia Mirtha Del Pilar Liza Gonzales** usuario revisor del Trabajo académico titulado: **Efecto de narrativas digitales en la comprensión lectora de textos argumentativos en alumnos de 5to del Colegio Fe y Alegría 55, Amazonas.**

Cuya autora es: **Requejo Sapo Maria Alicia**; con DNI N° 16617750 declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud 10%, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña. El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos. Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 18 enero de 2026



Dra. Julia Mirtha Del Pilar Liza Gonzales.
Asesora
DNI16620328

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Efecto de narrativas digitales en la comprensión lectora de textos argumentativos
en alumnos de 5to del Colegio Fe y Alegría 55, Amazonas

INFORME DE ORIGINALIDAD

10%

INDICE DE SIMILITUD

10%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

5%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

2%

2

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

3

alicia.concytec.gob.pe

Fuente de Internet

1%

4

repositorio.une.edu.pe

Fuente de Internet

1%

5

www.coursehero.com

Fuente de Internet

1%

6

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

7

Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz
Gallo

Trabajo del estudiante

1%

Dra. Julia Mirtha Del Pilar Liza Gonzales.

Asesora

DNI: 16620328

8	yaneiradelacruz555.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
9	repositorio.upse.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
10	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	repositorio.udh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
12	aprendoencasoluciones.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
13	pdfcoffee.com Fuente de Internet	<1 %
14	inudiindex.inudi.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	Nelly Galeano Sanchez, Solanlly Ochoa- Angrino. "Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria", Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 2022 Publicación	<1 %
16	Rodríguez Forero, Martha Lucía. "La Alegría de Leer un Proceso Social en Ciclo uno", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %



Dra. Julia Mirtha Del Pilar Liza Gonzales.
Asesora
DNI: 16620328

17	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	<1 %
19	www.youtube.com Fuente de Internet	<1 %
20	Submitted to Universidad del Istmo de Panamá Trabajo del estudiante	<1 %
21	repositorio.ug.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
22	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
23	www.grafiati.com Fuente de Internet	<1 %
24	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
25	repositorio.unsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
27	www.recursos.feyalegria.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Dra. Julia Mirtha Del Pilar Liza Gonzales.
Asesora
DNI: 16620328

28

Submitted to Instituto Tecnológico de Costa Rica

Trabajo del estudiante

<1%

29

prezi.com

Fuente de Internet

<1%

Excluir citas

Activo

Excluir bibliografía

Activo

Excluir coincidencias < 15 words



Dra. Julia Mirtha Del Pilar Liza Gonzales.

Asesora

DNI: 16620328



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Maria Alicia Requejo Sapo
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	Efecto de narrativas digitales en la comprensión lectora de tex...
Nombre del archivo:	O_PROFESIONAL_DE_MARIA_ALICIA_REQUEJO_SAPO_17_ENER...
Tamaño del archivo:	8.06M
Total páginas:	106
Total de palabras:	18,014
Total de caracteres:	105,539
Fecha de entrega:	18-ene-2026 08:06a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2858739953

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN



TRABAJO ACADÉMICO

Efecto de narrativas digitales en la comprensión lectora de textos
argumentativos en alumnos de 5to del Colegio Fe y Alegría 55, Amazonas
Presentado para obtener el Título de Segunda Especialidad Profesional con
mención en Psicopedagogía: Problemas de Aprendizaje.

Autora: Requejo Sapo Maria Alicia

Asesora: Liza Gonzales Julia Mirtha Del Pilar

Lambayeque - Perú

2025

Dra. Julia Mirtha Del Pilar Liza Gonzales.
Asesora
DNI: 16620328

DEDICATORIA

A mis seres queridos, quienes son mi inspiración y el motivo que impulsa mi esfuerzo diario. A mi hija, que con su amor y alegría iluminan mi vida y me recuerda que cada día es una nueva oportunidad para crecer y dar lo mejor de mí. Le prometo estar siempre a su lado, amándola y apoyándola incondicionalmente.

Maria Alicia

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por bendecirme con la vida y por darme una familia tan especial, que con su apoyo incondicional ha sido mi pilar en los momentos más desafiantes. Como dice la palabra de Dios: "Levántate, te regalo una nueva oportunidad para vivir y caminar a mi lado". Hoy sonrío y me siento plena, no porque todo sea perfecto, sino porque valoro profundamente las bendiciones que he recibido y a las personas que caminan a mi lado. Agradezco a Dios por cada día, por las oportunidades y por la fuerza para seguir adelante. Mi felicidad se construye día a día, con gratitud y con la certeza de que cada paso lo doy acompañado de su amor y guía.

Maria Alicia

ÍNDICE

CONSTANCIA DE VERIFICACION DE ORIGINALIDAD.....	iv
DEDICATORIA	vii
AGRADECIMIENTOS	xi
ÍNDICE DE TABLAS	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN	16
I. MARCO REFERENCIAL	18
1.1. Referencia Teórica Conceptual	18
1.1.1 Referencia Teórica de las narrativas digitales	18
Teoría de la Cognición Distribuida	20
1.1.2. Teoría de la comprensión lectora de textos argumentativos.....	21
1.2. Propósito de la Intervención	28
1.2.1. Objetivo general.....	28
1.2.2. Objetivos específicos	28
1.2.3. Metodología específica	29
1.2.4. Cronograma	31
II. CONTENIDO	31
2.1 Evaluación Inicial.....	31
Dimensión literal	¡Error! Marcador no definido.
Dimensión inferencial	¡Error! Marcador no definido.
Dimensión criterial.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2 Programa de Intervención	41
2.3 Evaluación de la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria- postes.....	82
CONCLUSIONES	87
RECOMENDACIONES.....	88
REFERENCIAS.....	89
ANEXOS	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Cronograma de actividades.....	31
Tabla 2: Guía de observación de la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria.....	31
Tabla 3. Cálculo de resultados.....	37
Tabla 4 Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión literal – pre test.....	37
Tabla 5. Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión inferencial- pre test.	38
Tabla 6 Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión criterial – pre test.....	39
Tabla 7. Análisis de las dimensiones (literal, inferencial, criterial) de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión criterial – pre test.	40
Tabla 8.	82
Tabla 9. Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión inferencial- - pos test.....	83
Tabla 10. Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión criterial – pos test.	84
Tabla 11. Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión literal, inferencial, criterial – pos test.....	85

RESUMEN

El estudio “Efecto de narrativas digitales en la comprensión lectora de textos argumentativos en alumnos de 5to de secundaria del colegio Fe y Alegría 55 , Amazonas)” tuvo como objetivo general evaluar el efecto de las narrativas digitales como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos. Se desarrolló con enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental con pre-test y post-test en un solo grupo (G: O₁ X O₂), aplicando una prueba inicial (O₁), una intervención pedagógica basada en narrativas digitales (X) y una prueba final (O₂). En el pre-test, el 35,6 % se ubicó en Logrado y el 23,3 % en Logro destacado, mientras que el 41,1 % permaneció entre Inicio y Proceso; por dimensiones, la literal (63,4 %) y la inferencial (70 %) mostraron mayor concentración en niveles superiores, pero la criterial evidenció debilidad (56,7 % en niveles bajos). Tras la intervención, el post-test reflejó un avance marcado: 83,4 % alcanzó Logrado y Logro destacado y solo 16,6 % quedó en Inicio y Proceso. La comprensión literal llegó a 90 %, la inferencial a 83,3 % y la criterial a 76,6 %, confirmando la efectividad de la estrategia y la necesidad de reforzar la dimensión en el rubro criterial.

Palabras clave: comprensión lectora, narrativas digitales, textos argumentativos, educación digital, aprendizaje interactivo.

ABSTRACT

The study “Effect of Digital Narratives on the Reading Comprehension of Argumentative Texts in 5th-Year Secondary Students at I.E. Fe y Alegría 55 ‘Valentín Salegui’, Yamakai Entsa (Imaza, Bagua, Amazonas)” aimed to evaluate the effect of digital narratives as a pedagogical strategy to improve students’ reading comprehension of argumentative texts. It was conducted using a quantitative approach and a quasi-experimental one-group pretest–posttest design ($G: O_1 \times O_2$), applying an initial test (O_1), a pedagogical intervention based on digital narratives (X), and a final test (O_2). In the pretest, 35.6% of students were at the “Achieved” level and 23.3% at the “Outstanding Achievement” level, while 41.1% remained between the “Beginning” and “In Progress” levels. By dimensions, the literal (63.4%) and inferential (70%) dimensions showed a greater concentration at higher levels, whereas the critical-evaluative (criterial) dimension revealed weakness (56.7% at lower levels). After the intervention, the posttest showed a marked improvement: 83.4% reached the “Achieved” and “Outstanding Achievement” levels, and only 16.6% remained at the “Beginning” and “In Progress” levels. Literal comprehension reached 90%, inferential comprehension 83.3%, and critical-evaluative comprehension 76.6%, confirming the effectiveness of the strategy and the need to further strengthen the criterial dimension.

Keywords: reading comprehension, digital narratives, argumentative texts, digital education, interactive learning.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo peruano, la comprensión lectora sigue siendo un desafío significativo. Los informes tanto nacionales como internacionales dan cuenta que los estudiantes tienen dificultades para interpretar, analizar y reflexionar acerca de los textos, lo que deviene en poco rendimiento académico y escaso desarrollo crítico. El PISA, en el Censo Nacional de Evaluación de Estudiantes, ha mostrado que una gran parte del alumnado no logra conseguir niveles satisfactorios en comprensión lectora, sobre todo en textos de carácter argumentativo, lo cual tiene implicaciones en la capacidad de los estudiantes para realizar razonamientos adecuados y para participar en la sociedad del conocimiento.

En el contexto de la propia Institución Educativa Fe y Alegría 55 “Valentín Salegui” Yamakaienta, del distrito de Imaza, provincia de Bagua, región Amazonas; se ha evidenciado que los estudiantes de quinto grado tienen dificultades para identificar las ideas principales, el análisis de argumentos e inferenciar en textos argumentativos, no haciéndose notar mejoras con la aplicación de la enseñanza tradicional, que basa su práctica en métodos expositivos y textos impresos. En tal sentido, el uso de las herramientas digitales en la enseñanza de la lectura, se plantea como una alternativa innovadora; por cuanto las narrativas digitales permiten apropiarse de los elementos textuales, audiovisuales e interactivos que hacen que los estudiantes aumenten el interés, la concentración, la capacidad analítica, entre otros.

En este marco, la presente investigación plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto de las narrativas digitales en la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado? Para responder a este interrogante, se establece como objetivo general Evaluar el efecto de las narrativas digitales como estrategia pedagógica en la mejora de la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de la I.E. Fe y Alegría 55 “Valentín Salegui” Yamakaienta, distrito de Imaza, provincia de Bagua, región Amazonas.

Los objetivos específicos incluyen: a) Determinar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes antes de la intervención; b) Diseñar actividades con narrativas digitales enfocadas en mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria; c) Aplicar actividades con narrativas digitales enfocadas en mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria; d) Determinar la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes después de la intervención; e) Fundamentar teórica y metodológicamente las narrativas digitales como estrategia en la mejora de la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria. Se propone la hipótesis de que el uso de narrativas digitales permite mejorar significativamente la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes de quinto grado, además de mejorar sus capacidades para analizar, inferir y evaluar críticamente el texto leído.

El texto se organiza en cinco capítulos. En el Capítulo I: El Diseño Teórico, se enlazan los fundamentos teóricos del trabajo, donde se abordan teorías como el constructivismo y el aprendizaje significativo. En el Capítulo II: Métodos y Materiales, se explica el modelo metodológico que sustenta la investigación, la descripción de la población y muestra, y las técnicas de recolección de datos. El Capítulo III: Resultados y Discusión, expone los resultados y el análisis de las narrativas digitales y su efecto en la comprensión lectora. En el Capítulo IV: Conclusiones, se sintetizan los resultados y se recomiendan las implicancias pedagógicas. En el Capítulo V: Recomendaciones, se sugieren ejercicios para aumentar la comprensión lectora a partir de las narrativas digitales en la educación secundaria.

I. MARCO REFERENCIAL

Referencia Teórica Conceptual

1.1.1 Referencia Teórica de las narrativas digitales

Las narrativas digitales son modos de construir y contar historias de texto, imagen, sonido, video, animación e interactividad mediante los recursos digitales, a partir de los cuales los estudiantes producen y comprenden los contenidos multimodales de forma creativa y significativa. Las narrativas digitales constituyen una combinación de estrategias tradicionales de historia con herramientas tecnológicas que facilitan la expresión, la comprensión y la implicación de los estudiantes en el aprendizaje del conocimiento (Robin, 2022). Desde una óptica pedagógica, las narrativas digitales son un medio para desarrollar habilidades superiores de comunicación, de competencias digitales y de capacidades cognitivas dentro de unas formas actuales de educar.

Dimensiones de las narrativas digitales

Distintos autores mencionan que las narrativas digitales están dotadas de varias dimensiones, de dimensiones multimodales, dimensiones cognitivas, dimensiones discursivas y dimensiones tecnológicas, que en conjunto determinan la calidad del relato:

Dimensión multimodal: Corresponde a la combinación de texto, sonido, imágenes, video y elementos interactivos que dan forma al significado del mismo. En esta dimensión los estudiantes aprenden a leer e integrar modos semióticos para contar de una forma más elaborada. (Kavanagh, 2021).

Dimensión cognitiva: Involucra la serie de procesos que exige pensar, es decir, analizar, interpretar, inferir, relacionar información y estructurar ideas dentro de la narrativa

digital. Esta dimensión favorece que se desarrollen como habilidades el pensar críticamente, la resolución de problemas y la creatividad (Alayyar & Fisser, 2023).

Dimensión discursiva: Está relacionada con la estructura narrativa: personajes, secuencia, conflicto, cohesión, coherencia y propósito comunicativo. En el contexto digital, esta dimensión representa la capacidad que ejerce el estudiante para organizar lógicamente la información –ya sea argumentativa o descriptiva– a partir de la intención propia del relato (Mills & Exley, 2020).

Dimensión tecnológica: Incorpora el dominio de herramientas digitales, plataformas multimedia y software de edición necesarios para producir la narrativa. Esta dimensión hace evidente la alfabetización digital, la autonomía y la capacidad de los estudiantes para gestionar los recursos tecnológicos (Hernández-Ortiz & Ramírez, 2024).

Importancia de las narrativas digitales en las aulas de secundaria

Fortalecen la comprensión lectora y la interpretación crítica: Las narrativas digitales permiten alejarse del analfabetismo informático, analizar información multimodal, inferir significados implícitos y el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que implica relacionar diferentes lenguajes (visual, textual, auditivo) para construir sentido (Robin, 2022).

Desarrollan competencias comunicativas y argumentativas: La creación de narrativas digitales promueve la escritura reflexiva, la organización de ideas y la formulación de argumentaciones, habilidades clave para trabajar textos argumentativos en la educación secundaria (Mills & Exley, 2020).

Mejoran la motivación y participación estudiantil: Su naturaleza interactiva, creativa y cercana a los medios que consumen los adolescentes favorece la implicación y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Kavanagh, 2021).

Promueven la alfabetización digital: La realización de narrativas digitales introduce al estudiante en la complejidad de los entornos informáticos, la habilidad del siglo XXI que no se puede ignorar (Hernández-Ortiz & Ramírez, 2024).

Teoría de la Cognición Distribuida

La propuesta de la cognición distribuida sostiene que el aprendizaje y el pensamiento no se localizan solamente en "dentro" de la mente individual, sino que se distribuyen en un sistema más amplio donde se superpone la persona, el entorno, otras personas y las herramientas (también las digitales). Desde esa perspectiva, los recursos tecnológicos no solo son recursos externos, sino que son mediadores que redistribuyen la actividad cognitiva ayudando a recordar, comparar, representar información, tomar decisiones y resolver tareas, ampliando lo que el estudiante puede llevar a cabo en una situación determinada. Por tanto, aprender es entender cómo se comprometen las acciones, el lenguaje, los recursos y los artefactos para construir significado y conseguir un fin (Salomón, 1993).

Teoría del desarrollo cognitivo en la educación digital

Plantea que la incorporación intencionada de recursos tecnológicos en el aula puede potenciar las habilidades cognitivas para las que se precisa flexibilidad mental, especialmente el pensamiento crítico, la autonomía para aprender y la metacognición. En este sentido el entorno digital no se considera como un complemento accesorio, sino que es entendido como un mediador que favorece el hecho de que el estudiante planifique, monitoree y evalúe su propio proceso de aprendizaje, mientras que argumenta y toma decisiones con sustento frente a las tareas (Martínez & Ramírez, 2024).

En relación con la comprensión lectora, la idea es que el discurso narrativo digital faculta experiencias de interacción donde analizar el texto desde diferentes puntos de vista, establecer el contraste de ideas, y respaldar las inferencias de los lectores con recursos

multimodales (como pueden ser elementos visuales o secuencias interactivas). Se sostiene que la comprensión de la escritura argumentativa se facilita con la interacción a través de la explicación de las razones, la referencia mediante evidencias del texto, y la reestructuración de la interpretación a partir de la retroalimentación dada en la práctica, ya que propicia una lectura más reflexiva y crítica (Martínez & Ramírez, 2024).

De igual manera, este marco también se ha relacionado con la fundamentación del análisis en entornos educativos con tecnologías avanzadas (ejemplo, plataformas digitales con funciones de personalización), ya que permiten que sean incluidos andamiajes que orientan la autorregulación y el análisis (preguntas guías, retroalimentación inmediata, actividades de verificación e itinerarios adaptativos). Por consiguiente, se asocia el tándem entre las tecnologías y las narrativas digitales como un mecanismo de mejora de la calidad del razonamiento y de la comprensión, ya que el diseño de la práctica profesional exige interpretar, argumentar y concluir a partir de la información textual y los elementos representacionales complementarios (Martínez & Ramírez, 2024).

1.1.2. Teoría de la comprensión lectora de textos argumentativos

La comprensión lectora es la construcción de un sentido de un texto cuyo objetivo es defender una opinión, en la que se identifica la tesis, se reconocen las razones/evidencias, se reconstruye la relación de estas entre sí y con la conclusión y, finalmente, se da un valor a lo que se ha leído para tomar una posición argumentada (Freire et al., 2020; Ministerio de Educación de Chile, 2021) y este tipo de lectura también requiere un procesamiento más profundo, diferenciando hechos y opiniones, evaluando la credibilidad de la información y entendiendo las intenciones y las relaciones lógicas del autor (Briones Rugama, 2025).

Comprensión Lectora

La comprensión lectora se puede considerar un proceso cognitivo que lleva a cabo una persona a partir de la interpretación, el análisis y la evaluación de textos escritos. Solé (2019) considera que la comprensión lectora es una habilidad, que requiere activar conocimientos previos, emplear una serie de estrategias cognitivas y contar con la capacidad de reflexionar sobre el **contenido del texto**.

Existen diferentes niveles de comprensión lectora:

Nivel literal: hallazgos de información explícita del texto.

Nivel inferencial: inferencia del significado implícito gracias a la interpretación contextual.

Nivel crítico-reflexivo: evaluación y análisis del texto que el propio lector establece en función de su experiencia y su bagaje de conocimientos.

Dimensiones del nivel crítico de la comprensión de textos

Dimensión de forma: En el nivel criterial, la dimensión de forma se centra en cómo está construido el texto y en qué medida esa construcción influye en el sentido que produce. Implica que el estudiante se distancie del texto para observar su organización, su estructura global y los recursos de lenguaje que el autor elige para posicionarse o persuadir. Supone reconocer cómo la tipología textual, el formato, la secuencia y la disposición de partes (introducción, desarrollo, cierre, etc.) orientan la lectura y condicionan la comprensión. Esta dimensión considera también la función de los marcadores discursivos, el vocabulario, el tono y la modalidad (certeza, duda, énfasis) como pistas de intención comunicativa. En la lectura crítica, evaluar la forma no es “describir” elementos, sino juzgar si dichos recursos son adecuados, coherentes y eficaces para el propósito del texto. Por ello, el lector analiza el uso

del lenguaje y la intencionalidad de los recursos textuales a la luz de su experiencia lectora y su conocimiento, con el fin de sustentar una opinión argumentada. En síntesis, la dimensión de forma articula análisis textual y valoración, porque la forma es un componente activo de la argumentación y del efecto del texto en el lector. (Ministerio de Educación del Perú, 2023).

Dimensión de contenido: La dimensión de contenido en el nivel criterial se orienta a valorar críticamente qué ideas sostiene el texto y qué tan sólidas resultan esas ideas cuando se confrontan con conocimientos previos, experiencia y otras fuentes. No se limita a identificar tema o ideas principales, sino que exige examinar la relevancia de los argumentos, la consistencia entre afirmaciones y razones, y la suficiencia de evidencias o ejemplos para sustentar lo que se afirma. En textos argumentativos, esta dimensión incluye distinguir hechos de opiniones, reconocer supuestos y detectar posibles sesgos o generalizaciones que debilitan la postura del autor. Además, el lector crítico contrasta la información para decidir qué elementos son centrales, cuáles son secundarios y cuáles resultan problemáticos o discutibles. La evaluación del contenido se expresa en una opinión personal fundamentada, donde el estudiante justifica acuerdos, desacuerdos o matices con argumentos propios. Por eso, reflexionar el contenido supone “poner a prueba” las ideas del texto, no repetirlas, y hacerlo con criterios explícitos. En síntesis, esta dimensión define el corazón del juicio crítico: comprender lo que se dice y evaluar su valor, su pertinencia y su credibilidad para una situación real de lectura. (Ministerio de Educación del Perú, 2023).

Dimensión de contexto: La dimensión de contexto en el nivel criterial coloca el texto dentro de una situación comunicativa y sociocultural concreta: quién escribe, para quién, con qué propósito, desde qué perspectiva y en qué circunstancias circula el mensaje. En la lectura crítica, comprender el contexto significa reconocer que los textos no son neutros: responden a intereses, marcos culturales, tiempos históricos, espacios sociales y condiciones de producción que influyen en su sentido. Esta dimensión implica evaluar los efectos que el texto produce en

el lector (emocionales, ideológicos, persuasivos) y explicar por qué esos efectos aparecen según el lenguaje empleado y el tema tratado. También exige comparar el mundo del texto con el mundo del lector: qué se asemeja, qué se diferencia y qué consecuencias prácticas tendría aceptar la postura del autor en la realidad. De esta manera, el estudiante integra la lectura con su experiencia, pero sin caer en opiniones “sueltas”: interpreta el texto desde criterios que consideran el contexto sociocultural de ambos, texto y lector. Así, el juicio crítico se fortalece porque la evaluación no se queda en el contenido, sino que analiza la intencionalidad y la influencia del discurso en una comunidad. En síntesis, la dimensión de contexto convierte la comprensión en una lectura situada: evalúa el texto por su sentido, su impacto y su pertinencia en un entorno real de comunicación. (Ministerio de Educación del Perú, 2023).

Narrativas Digitales: combinación de texto, imágenes, audio y/o vídeo que contribuye a la narración de historias en forma interactiva. Según Robin (2020), este tipo de recursos educativos hacen efectivo el aprendizaje de la lectura mediante la información sostenida de una forma estructurada y atractiva. Su uso en clase mejora la motivación del alumno/a y, a la vez, genera la implicación del mismo/a al analizar el texto argumentativo, favoreciendo así el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Teoría de Paulo Freire y la comprensión lectora de textos argumentativos

En sus trabajos pedagógicos, Paulo Freire formula una teoría pedagógica centrada en la educación liberadora, que entiende al estudiante como un sujeto que puede transformar su realidad a partir del diálogo, la reflexión crítica y la lectura del mundo. Aprender, para Freire, supone un proceso de concientización donde el estudiante interpreta, interroga y reconstruye significados en relación a su contexto sociocultural (Freire, 2020). En esta línea, la lectura no puede definirse como el simple hecho de descifrar palabras, sino que alude a comprender con un sentido crítico el mensaje, a analizar sus implicaciones y a posicionarse frente a él.

Etapas centrales de la teoría freireana

Lectura del mundo: Freire afirma que leer la palabra implica antes aprender a leer el mundo, es decir, debemos aprender a interpretar la realidad social, cultural y política en la que vivimos. Esta fase se basa en la observación crítica en cuanto al análisis de las situaciones cotidianas, puesto que sólo así los estudiantes pueden entender cómo se construyen los discursos y las relaciones de poder (Gadotti, 2021).

Lectura de la palabra: una vez que el estudiante ha comprendido su propia realidad, puede relacionar dicha realidad con los textos. Para Freire la lectura es, en contraposición a lo anterior, un proceso dialógico, reflexivo y crítico donde se reconstruyen significados e ideas discutidas (Freire, 2020). Esto significa que ya no se trata de ser pasivos frente al texto, sino de reconocer que un texto tiene una intención, que existe una argumentación presentada o que hay ciertas estructuras discursivas.

Concientización: La concientización es el nivel más alto del pensamiento crítico. Interpretar, debatir y pronunciarse ante los mensajes del texto o del mundo conduciendo a una acción transformadora; en esta fase se produce el desarrollo de la argumentación, la evaluación de evidencias y la confrontación de ideas, presentando superaciones ante una lectura pasiva (Torres, 2023).

Influencia de la teoría de Paulo Freire en la comprensión de textos argumentativos

Desarrollo del pensamiento crítico: La pedagogía freireana facilita la comprensión de los textos argumentativos, ya que promueve una amplia insuficiencia de las ideas, de los supuestos y de las evidencias; Freire señala que comprender significa “leer críticamente” y no reproducir solamente un contenido que se recibe y se va directamente a la dimensión criterial de la comprensión argumentativa (Freire, 2020).

Construcción activa del significado: Los estudiantes no sólo reciben los argumentos, sino que los interpretan, los cuestionan y los reconstruyen desde sus propias experiencias; este proceso dialógico sirve de base para la comprensión inferencial, ya que conecta información explícita del texto con el fondo previo y las realidades sociales desde la que se parte (Gadotti, 2021).

Formación de lectores autónomos: La pedagogía basada en la liberación también promueve lectores que reconocen las tesis, que analizan las razones, que son capaces de identificar las relaciones lógicas y diferenciar las opiniones de las evidencias; esto favorece la comprensión literaria y argumentativa, ya que el estudiante desarrolla la capacidad de desentrañar la estructura del discurso y de poder valorar la buena o mala calidad del mismo (Torres, 2023).

Promoción de la postura crítica: Freire argumenta que cada acto de lectura es un acto de carácter político. Esta postura ayuda al estudiante a discernir la intencionalidad del autor, valorar lo sólidos que son los argumentos y adoptar una posición fundamentada en los textos argumentativos. Esto representa una capacidad fundamental en la dimensión criterial.

La teoría de Paulo Freire contribuye al entendimiento de textos argumentativos porque fomenta un proceso de lectura activa que se basa en tres fases: la lectura del mundo, la lectura de la palabra y el despertar de conciencia. Estas fases refuerzan las dimensiones inferenciales, literal y criterial al promover la reflexión, el análisis a fondo y una posición crítica en relación con el texto. Su perspectiva crítica y de diálogo transforma la lectura en una práctica que mejora las habilidades para argumentar.

Teoría del Procesamiento de la Información

Sweller (2022) formuló su teoría del procesamiento de la información (es decir, la carga cognitiva tiene que ser debidamente gestionada para poder favorecer el aprendizaje). Sweller establece tres tipos de carga cognitiva:

- **Carga cognitiva intrínseca:** aquella relacionada con la dificultad inherente del contenido de aprendizaje.
- **Carga cognitiva extrínseca:** la que produce la forma de presentar la información.
- **Carga cognitiva germana:** aquella que ayuda a ir desarrollando el esquema cognitivo del alumno.

Dentro de la comprensión lectora, la teoría sostiene que, mediante las narrativas digitales, se puede presentar la información de forma ordenada, y visualmente atractiva, minimizando la carga cognitiva extrínseca y concentrando el esfuerzo de los alumnos en entender los argumentos del texto. También establece que, si se minimizan los elementos distractores, fragmentando la información en partes más adecuadas, los alumnos pueden poner en práctica todo su potencial para la retención y el análisis del contenido. Investigaciones recientes han explorado el uso de narrativas digitales en plataformas de aprendizaje adaptativo, donde el alumno recibe contenido adaptado a su nivel de comprensión lectora. Todo ello vuelve a defender que una gestión correcta de la carga cognitiva vía medios digitales puede ayudar al aprendizaje y a la interpretación del texto argumentativo.

Teoría del Aprendizaje Contextualizado

Los investigadores del Perú han originado la teoría del aprendizaje contextualizado, la cual indica, por su parte, que el conocimiento asimila mucho mejor cuando el contexto educativo en el que se presenta este conocimiento resulta estar muy próximo a la realidad del estudiante. López y Pérez (2023) exponen que los alumnos asimilan mejor los textos dados los conocimientos previos y situaciones que pueden relacionar con sus propias experiencias.

En este sentido, el uso de narrativas digitales para la enseñanza de la comprensión lectora permite a los estudiantes mantener interacciones a través de historias y contenidos que representan su contexto, teniendo así una mayor posibilidad de identificar estructuras argumentativas y una mejor interpretación de los textos. En esta misma perspectiva, la teoría favorece la existencia del aprendizaje situado, al considerar que los conocimientos aprendidos tienen una mayor aplicabilidad cuando se vinculan a la vida cotidiana del estudiante.

1.2. Propósito de la Intervención

El propósito de este estudio es examinar los efectos que tiene el empleo de narrativas digitales como táctica didáctica para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en alumnos de quinto grado de secundaria. El uso de estrategias digitales en la educación posibilita una interacción más viva con los contenidos, favoreciendo el fortalecimiento de las capacidades analíticas y cognitivas del alumnado.

Los propósitos de la intervención han sido definidos por objetivos; general y específicos siendo estos:

1.2.1. Objetivo general

Evaluar el efecto de las narrativas digitales como estrategia pedagógica en la mejora de la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de la I.E. Fe y Alegría 55 “Valentín Salegui” Yamakai entsa, distrito de Imaza, provincia de Bagua, región Amazonas.

1.2.2. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes antes de la intervención.
- Diseñar actividades con narrativas digitales enfocadas en mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria.

- Aplicar actividades con narrativas digitales enfocadas en mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria.
- Determinar la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes después de la intervención.
- Fundamentar teórica y metodológicamente las narrativas digitales como estrategia en la mejora de la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria.

1.2.3. Metodología específica

El presente trabajo se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, dado que busca medir de manera objetiva los cambios producidos en la comprensión lectora de textos argumentativos mediante puntajes obtenidos en un instrumento estructurado antes y después de una intervención pedagógica. La lógica cuantitativa permite analizar el comportamiento de la variable en valores numéricos, comparar resultados entre dos momentos de evaluación y establecer patrones de cambio atribuibles a la intervención. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), este enfoque se caracteriza por el uso de mediciones estandarizadas y procedimientos estadísticos para describir, explicar o predecir fenómenos educativos.

El estudio empleó un diseño cuasi- experimental con pre-test y post-test en un solo grupo ($G: O_1 \times O_2$), donde se administra una prueba inicial (O_1), posteriormente se aplica la intervención pedagógica (X) y finalmente se ejecuta la prueba final (O_2). Este tipo de diseño permite estimar el impacto del tratamiento incluso en ausencia de asignación aleatoria o grupos control, condiciones comunes en entornos escolares reales. Campbell y Stanley (2020) destacan que los diseños cuasiexperimentales son apropiados cuando se trabaja con grupos intactos y se busca evaluar cambios generados por programas educativos o intervenciones didácticas.

Distintas investigaciones recientes sostienen que el esquema pre-test y post-test en un solo grupo es útil para valorar el impacto de estrategias pedagógicas cuando no es viable

implementar grupos de comparación. Este diseño permite observar la magnitud del cambio tras la intervención, aunque requiere cautela respecto a amenazas a la validez interna (Schmuckler, 2021). Aun así, continúa siendo un recurso metodológico pertinente en investigaciones aplicadas en el contexto escolar.

La población de estudio estuvo conformada por 140 estudiantes de una institución educativa de secundaria, mientras que la muestra correspondió a un grupo intacto de 30 estudiantes de quinto grado, seleccionado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Según Otzen y Manterola (2020), este tipo de muestreo es habitual en entornos educativos donde se trabaja con grupos naturales ya conformados, y donde las condiciones institucionales no permiten la aleatorización.

La rúbrica de evaluación del discurso de Santiago Manuín Valera es un instrumento analítico que permite valorar la claridad del mensaje, la coherencia del discurso, la argumentación, la pertinencia cultural y la intencionalidad social, utilizando una escala de cuatro niveles (deficiente, básico, adecuado y destacado); su validez de contenido fue establecida mediante juicio de expertos, quienes determinaron la pertinencia y claridad de los criterios, y su confiabilidad interna se sustenta en la coherencia y consistencia de los indicadores y la escala de valoración, por lo que el instrumento resulta válido y confiable para su aplicación en investigaciones universitarias, de acuerdo con las normas APA (7.^a edición).

Los datos recolectados fueron organizados y analizados mediante estadística descriptiva, incluyendo frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, con el fin de describir el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en cada dimensión. Posteriormente se compararon los puntajes del pre-test y post-test para identificar variaciones asociadas a la intervención. De acuerdo con Creswell y Creswell (2021), el análisis descriptivo es fundamental en estudios cuasiexperimentales para evaluar cambios y tendencias en grupos pequeños o moderados.

1.2.4. Cronograma

Tabla 1 Cronograma de actividades

Actividades	Abril	Mayo	Junio
Coordinaciones previas	X		
Coordinación con la docente de aula	X	X	
Aplicación del instrumento de evaluación de entrada	X		
Aplicación del programa		X	X
Evaluación del instrumento de evaluación de salida			X
Comparación de la evaluación de entrada y salida			X

II. CONTENIDO

2.1 Evaluación Inicial

Se definió adecuadamente el grupo de intervención objeto de la propuesta, seleccionando a los estudiantes de quinto grado de secundaria del Colegio Fe y Alegría 55 “Valentín Salegui” Yamakaienta, distrito de Imaza, provincia de Bagua, región Amazonas. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes varones.

La necesidad de conocer el estado en que se encontraba la comprensión lectora de textos argumentativos planteó la exigencia de aplicar instrumentos de evaluación validados. Para ello, se diseñó una rúbrica estructurada, que permitió recopilar información precisa sobre el nivel de desempeño de los estudiantes.

Tabla 2: Rúbrica de Evaluación para la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria

Escala: 1 = Inicio | 2 = En proceso | 3 = Logrado | 4 = Destacado

Indicador	Inicio (1)	En proceso (2)	Logrado (3)	Destacado (4)
-----------	------------	----------------	-------------	---------------

FORMA: Reconoce tesis y propósito persuasivo	No identifica la tesis o la confunde; menciona propósito de forma vaga.	Identifica parcialmente la tesis o el propósito, con poca evidencia.	Identifica tesis y propósito con apoyo de fragmentos relevantes.	Identifica con precisión y explica cómo la tesis orienta todo el texto.
FORMA: Analiza la organización argumentativa	No reconoce la estructura; enumera ideas sin orden.	Reconoce partes básicas, pero sin explicar su función.	Describe inicio-desarrollo-cierre y función de cada parte.	Analiza progresión y jerarquía de argumentos con claridad.
FORMA: Valora conectores y marcadores	No usa conectores para explicar relaciones lógicas.	Reconoce algunos conectores, pero sin explicar su aporte.	Explica relaciones (causa, contraste, consecuencia) con conectores.	Justifica cómo los conectores fortalecen coherencia y persuasión.
FORMA: Evalúa recursos formales/paratextuales	No considera título, citas o formato en la comprensión.	Menciona recursos, pero sin relacionarlos con el sentido.	Relaciona recursos (título/citas/formato) con claridad del mensaje.	Valora críticamente su eficacia y propone mejoras si corresponde.
FORMA: Juzga estilo y registro	No reconoce tono o registro; opinión sin sustento.	Reconoce tono, pero con justificación débil.	Sustenta adecuación del tono y registro al destinatario.	Analiza efectos del estilo (ironía/emoción) y su intención persuasiva.

CONTENIDO: Explica ideas y argumentos	Resume de manera confusa o incompleta; pierde la postura.	Resume tesis y algunos argumentos, con omisiones importantes.	Explica postura y argumentos centrales con precisión.	Integra argumentos y evidencias mostrando comprensión global.
CONTENIDO: Distingue hechos y opiniones	Confunde hechos con opiniones del autor.	Distingue algunos, pero con errores frecuentes.	Distingue hechos/opiniones e identifica inferencias del autor.	Además, explica cómo esa mezcla influye en la persuasión.
CONTENIDO: Evalúa evidencia	Acepta evidencias sin cuestionarlas.	Cuestiona parcialmente, sin criterios claros.	Valora pertinencia y suficiencia con criterios (datos/fuente/ejemplo).	Detecta evidencias débiles o sesgadas y propone qué faltaría.

SESIÓN DE APRENDIZAJE (EVALUACIÓN INICIAL)

1. Propósito, competencia y desempeños

Propósito de la sesión	En esta sesión los estudiantes evalúan su comprensión lectora de textos argumentativos (identificar tesis del autor, reconocer los argumentos que la sustentan, diferenciar hechos y opiniones, explicar el texto con sus propias palabras y opinar y sustentar su postura usando ideas del texto) en el “Discurso de Santiago Manuin Valera, líder indígena awajún y miembro del Consejo Awajún-Wampis,
------------------------	---

	pronunciado el 10 de diciembre de 2014, al recibir el Premio Nacional de Derechos Humanos otorgado por la CNDDHH11”.
Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
Capacidad	• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.
Desempeños esperados (5.º secundaria)	• Localiza y selecciona información explícita relevante, reconoce ideas principales/ secundarias y recursos organizadores del texto argumentativo (tesis, argumentos, evidencias, conectores). • Deduce información implícita (intención, supuestos, relaciones causa-consecuencia) y explica el sentido global del texto sustentando con marcas textuales. • Evalúa la consistencia y pertinencia de los argumentos y evidencias, identifica sesgos o vacíos y plantea una postura crítica justificada con citas o parafraseos del texto.
Enfoque/metodología	Educación problematizadora (Paulo Freire): diálogo horizontal, preguntas generadoras, lectura del mundo y de la palabra, reflexión crítica (praxis) y construcción de sentido a partir de la realidad.

3. Materiales

Texto base	Texto argumentativo “Discurso de Santiago Manuin Valera, líder indígena awajún y miembro del Consejo Awajún-Wampis,
------------	--

	pronunciado el 10 de diciembre de 2014, al recibir el Premio Nacional de Derechos Humanos otorgado por la CNDDHH11”” (Comprensión lectora: Cuaderno de trabajo 5°, pág. 42). Se recomienda usar un artículo, reseña o ensayo breve con tesis clara y evidencias.
Recursos	, Comprensión lectora: Cuaderno de trabajo 5°, lapiceros, resaltadores, diccionario (físico/digital), pizarra/rotafolio, proyector (opcional).
Organizadores	Ficha breve: “Tesis–Argumentos–Evidencias–Conectores–Contraargumento” (opcional).
Tiempo y organización	Trabajo individual (prueba) y diálogo en círculo (grupal).

5. Secuencia metodológica (metodología de Paulo Freire)

Momento	Acciones (redacción narrativa en presente)
INICIO (15 min) La docente recibe al grupo y organiza un círculo breve para instalar un clima de diálogo. Plantea una situación problema conectada con la realidad: “Cuando una tradición cultural entra en conflicto con normas externas, ¿quién decide qué es válido o correcto?”. A partir de esta pregunta generadora, el estudiantado comparte ideas sin ser juzgado,	

mientras la docente registra palabras clave (tradición, poder, identidad, violencia simbólica, diálogo) para construir un tema generador.

Luego, se explicita que en esta sesión el estudiantado evalúa su comprensión lectora de un texto argumentativo a partir de la temática del “**Discurso de Santiago Manuin Valera**, líder indígena awajún y miembro del Consejo Awajún-Wampis, pronunciado el 10 de diciembre de 2014, al recibir el Premio Nacional de Derechos Humanos otorgado por la CNDDHH11”, (identificar tesis del autor, reconocer los argumentos que la sustentan, diferenciar hechos y opiniones, explicar el texto con sus propias palabras y opinar y sustentar su postura usando ideas del texto). Se acuerdan criterios, tiempos y normas de honestidad académica.

DESARROLLO (60 min)

Primero, el estudiantado realiza una lectura individual del texto y subra ya tesis, argumentos y evidencias. La docente acompaña sin “dar respuestas”; formula preguntas que problematizan y orientan la relectura (¿qué afirma con claridad?, ¿qué da por supuesto?, ¿con qué pruebas sostiene su postura?). Luego, el grupo resuelve la prueba escrita: los ítems literales verifican información explícita y estructura; los inferenciales exigen deducir intenciones, relaciones y significados implícitos; los criteriosales piden juzgar la consistencia del razonamiento, la calidad de evidencias y posibles sesgos. Al terminar, se activa un micro-diálogo freireano: en parejas o tríos contrastan dos respuestas y justifican con fragmentos parafraseados. Finalmente, en plenario breve, algunas voces comparten su postura crítica; el/la docente promueve la escucha y pide que toda afirmación se ancle en el texto (praxis: reflexión basada en evidencias).

CIERRE (15 min)

La docente guía una metacognición rápida: el estudiantado responde oralmente o por escrito: “¿Qué estrategia me ayudó a identificar tesis del autor, reconocer los argumentos que la sustentan, diferenciar hechos y opiniones, explicar el texto con mis propias palabras y opinar y sustentar mi postura usando ideas del texto?”. Se recupera la pregunta generadora y se cierra con una síntesis dialogada: se reconocen ideas diversas y se enfatiza que comprender un texto argumentativo implica leer críticamente el mundo y la palabra, distinguiendo hechos, opiniones y sustentos. Se recoge la prueba y se comunica que la retroalimentación se entregará resaltando fortalezas y oportunidades de mejora.

Tabla 3. Cálculo de resultados

Porcentaje de logro	Nivel de comprensión
0 % – 25 %	Inicio
26 % – 50 %	Proceso
51 % – 75 %	Logrado
76 % – 100 %	Logro destacado

2.1.Objetivo específico 1: Determinar el nivel inicial de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes antes de la intervención.

Tabla 4 Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión forma pretest.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	4	13,3%

Proceso	7	23,3%
Logrado	11	36,7%
Logro destacado	8	26,7%
Total	30	100%

Nota. Resultados de la evaluación diagnóstica

Interpretación:

En la Tabla 4 (pretest) se observa que, en la dimensión forma de la comprensión lectora de textos argumentativos, el desempeño del grupo (n = 30) se concentra principalmente en niveles de logro: Logrado reúne a 11 estudiantes (36,7%) y Logro destacado a 8 (26,7%), lo que en conjunto representa un 63,4% con manejo adecuado o superior para reconocer y valorar aspectos formales del texto (estructura, organización y recursos discursivos). Sin embargo, aún se identifica una proporción relevante en niveles iniciales: Proceso agrupa 7 estudiantes (23,3%) y Inicio 4 (13,3%), sumando 36,6% que evidencia dificultades para analizar con consistencia la forma y su función en el sentido del texto; por tanto, aunque el punto de partida es favorable por la predominancia de niveles altos, los datos sugieren la necesidad de reforzar estrategias específicas de lectura crítica orientadas a identificar estructura argumentativa y recursos de cohesión, especialmente en quienes se ubican en Proceso e Inicio.

Tabla 5. Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión contenido- pretest.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	1	3,3%
Proceso	8	26,7%
Logrado	12	40%
Logro destacado	9	30%

Total	30	100%
-------	----	------

Nota. Resultados de la evaluación diagnóstica

Interpretación:

En la Tabla 5 (pretest) se evidencia que, en la dimensión contenido de la comprensión lectora de textos argumentativos (n = 30), la mayor parte de estudiantes se ubica en niveles de desempeño satisfactorios: Logrado concentra 12 estudiantes (40%) y Logro destacado 9 (30%), alcanzando en conjunto un 70% que muestra capacidad para identificar, comprender y valorar las ideas centrales, argumentos y sustentos del texto con relativa solidez. No obstante, persiste un grupo que requiere refuerzo, ya que 8 estudiantes (26,7%) se encuentran en Proceso, evidenciando comprensión parcial o con dificultades para evaluar la consistencia de los argumentos y la suficiencia de evidencias, mientras que 1 estudiante (3,3%) permanece en Inicio, lo que sugiere limitaciones marcadas para reconocer el contenido relevante. En síntesis, el pretest refleja un punto de partida favorable en esta dimensión, aunque con necesidad de fortalecer especialmente el análisis crítico del contenido en quienes aún no consolidan el logro.

Tabla 6 Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión contexto - pretest.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	6	20%
Proceso	11	36,7%
Logrado	9	30%
Logro destacado	4	13,3%
Total	30	100%

Nota. Resultados de la evaluación diagnóstica

Interpretación:

En la Tabla 6 (pretest) se observa que, en la dimensión contexto de la comprensión lectora de textos argumentativos (n = 30), el rendimiento del grupo se concentra mayormente en niveles en desarrollo: Proceso agrupa a 11 estudiantes (36,7%) y Inicio a 6 (20%), sumando un 56,7% que evidencia dificultades para interpretar el texto de manera situada, es decir, para reconocer con claridad la intención del autor, el destinatario, el propósito comunicativo y la influencia del contexto sociocultural en el mensaje. En contraste, Logrado reúne a 9 estudiantes (30%), lo que indica que una parte importante ya logra relacionar el texto con su contexto y evaluar ciertos efectos o implicancias, mientras que solo 4 estudiantes (13,3%) alcanzan Logro destacado, mostrando una lectura crítica más fina al contrastar la postura del autor con otras perspectivas y con la realidad. En conjunto, los datos sugieren que contexto es la dimensión más vulnerable en el punto de partida, por lo que resulta prioritario fortalecer estrategias de lectura crítica orientadas a situar el discurso, identificar sesgos y valorar el impacto del texto en diferentes audiencias.

Tabla 7. Análisis de las dimensiones (forma, contenido y contexto) de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión criterial (pre-test).

Nivel	I		P		L		LD		TOTAL
		%		%		%		%	
Forma	4	13,3	7	23,3	11	36,7	8	26,7	30
Contenido	1	3,3	8	26,7	12	40	9	30	30
Contexto	6	20	11	36,7	9	30	4	13,3	30
Total	12,2%		28,9%		35,6%		23,3%		100%

Nota. Resultados de la evaluación diagnóstica

Interpretación

En la Tabla 7 (pretest) se aprecia que, al integrar las tres dimensiones del nivel criterial (n = 30 por dimensión), el desempeño global se concentra principalmente en niveles de logro, ya que Logrado alcanza 35,6% y Logro destacado 23,3% (en conjunto 58,9%), mientras que Proceso representa 28,9% e Inicio 12,2%, evidenciando que aún existe un grupo importante que no consolida una lectura crítica estable. Al comparar dimensiones, Contenido muestra el perfil más favorable, con 70% en niveles altos (40% logrado y 30% destacado) y un mínimo en Inicio (3,3%), lo que sugiere mayor capacidad para comprender y valorar ideas, argumentos y evidencias; Forma también presenta un desempeño relativamente sólido (63,4% en logrado/destacado), indicando que muchos estudiantes identifican estructura y recursos textuales. En cambio, Contexto es la dimensión más débil, porque concentra 56,7% en Inicio/Proceso (20% y 36,7%), con solo 13,3% en logro destacado, lo que revela dificultades para situar el texto (propósito, destinatario, condiciones socioculturales e implicancias) y evaluar críticamente su impacto; por ello, el punto de partida general es moderadamente favorable, pero el principal foco de mejora debería orientarse a fortalecer la lectura crítica situada en la dimensión contextual.

2.2. Programa de Intervención

2.2.1. Generalidades

Información General

- I.E. Fe y Alegría 55 “Valentín Salegui”, Yamakaienta, distrito de Imaza, provincia de Bagua, región Amazonas.
- Edad: 16 años aprox.
- Número de estudiantes: 30 estudiantes.
- Docente responsable: MARÍA ALICIA REQUEJO SAPO.
- Docente asesora: JULIA MIRTHA DEL PILAR LIZA GONZALES.

2.2.2. Fundamentación

La investigación que lleva por título “Efecto de las narrativas digitales en la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes de 5° de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 55 ‘Valentín Salegui’, del Yamakai Entsa, del distrito de Imaza, de la provincia de Bagua, de la región Amazonas” se justifica en la necesidad de reforzar las habilidades lectoras en los adolescentes por medio de las estrategias pedagógicas que sean innovadoras, apropiadas y contextualizadas. De un tiempo a esta parte, la comprensión lectora de textos argumentativos se ha considerado una competencia necesaria para el desarrollo del pensamiento crítico, para la toma de decisiones y para la participación ciudadana, aún cuando en zonas rurales y amazónicas como la de Imaza existen brechas en el acceso a recursos educativos que permitan trabajar dichas habilidades de forma efectiva.

Desde una perspectiva pedagógica, las narrativas digitales pueden ser vistas como una propuesta de recursos multimodales (texto, imagen, audio e interactividad) para motivar al alumno, para hacer que el estudiante participe activamente y para aumentar las posibilidades interpretativas y de análisis crítico, siendo su uso en secundaria importante porque la adolescencia es una etapa que se desenvuelve en entornos tecnológicos y que responde efectivamente a los formatos audiovisuales e interactivos que estimulan su interés y refuerzan su comprensión.

La fundamentación teórica de la propuesta se basa, en primer lugar, en el autor Paulo Freire, quien asegura que la lectura es un acto político y liberador. Freire (2020) defiende la idea de que en toda práctica educativa debemos dar preferencia, en primer lugar, a la lectura del mundo antes que, a la lectura de la palabra, de forma que capten la posibilidad de interpretar de forma crítica su propia realidad y construir significados desde su propia experiencia. La posibilidad de llevar a cabo narrativas digitales en el marco de Yamakai Entsa puede hacer que los alumnos interpreten los textos argumentativos teniendo en cuenta su cultura, su sociedad y

su lengua, lo que contribuye a la comprensión inferencial y criterial, ya que provoca el análisis, el interrogarse y el posicionarse sobre los mensajes que reciben.

De otro modo, la investigación se basa en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, que indica que los adolescentes que se encuentran en el estadio de operaciones formales, son capaces de formular hipótesis, de analizar argumentos, de evaluar evidencias y de pensar de manera abstracta (Piaget, 2021) y los alumnos de quinto de secundaria poseen las condiciones cognitivas para poder entender los textos argumentativos, siempre que la mediación pedagógica organice actividades que requieran que los alumnos hagan razonamientos, reflexiones y construcciones del conocimiento de forma activa. Las narrativas digitales tienen esa riqueza ya que exigen al alumno organizar información, interpretar relaciones lógicas y elaborar explicaciones basándose en evidencias multimodales.

El uso de esta metodología se justifica también desde la agencia de la institución educativa Fe y Alegría 55 “Valentín Salegui”, situada en un contexto amazónico con diversidad cultural y lingüística, y en donde es necesario desarrollar estrategias que de un lado que estén acorde con los intereses de los alumnos y potencien su autonomía. Las narrativas digitales ofrecen una situación didáctica que articula tecnología, creatividad y pensamiento crítico, ya que permiten que los alumnos no solo entiendan argumentos, sino que los puedan expresar y transformarlos en propios relatos, en correspondencia con la pedagogía dialógica de Freire y el constructivismo de Piaget.

En resumen, esta investigación se basa en la combinación de un asunto pedagógico contemporáneo —los obstáculos para entender textos argumentativos— con dos enfoques teóricos sólidos que fomentan la autonomía, el pensamiento crítico y la construcción activa del saber. El empleo de narrativas digitales se establece, por tanto, como una táctica relevante, novedosa y esencial para optimizar el aprendizaje de los alumnos de quinto grado de secundaria del distrito de Imaza, región Amazonas.

b. Objetivo

Desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de secundaria mediante la implementación de narrativas digitales, favoreciendo la identificación de ideas principales, el análisis de argumentos y la formulación de inferencias a partir de textos argumentativos.

C. Programa

N°	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS
	Al finalizar la sesión, los estudiantes analizan críticamente el fragmento del texto evaluando su forma, contenido y contexto; elaboran un esquema o mapa argumentativo (tesis-argumentos-evidencias-contrargumento) y sostienen una postura breve sustentada con evidencias del texto.
1	Comprendemos en forma literal el ensayo “Todas las sangres” de José María Arguedas
2	Comprendemos en forma literal el texto argumentativo “La historia de la vaca” a partir de un video
3	Comprendemos en forma literal el texto argumentativo del video “¿Cuál es el valor de la vida?”
	Dimensión contenida
4	Inferimos el mensaje del discurso motivacional “Camina como el lobo”
5	Inferimos el mensaje del video “Criticado por ser diferente y es un genio”
6	Valoramos críticamente el mensaje cultural de “Yawar Fiesta” a partir de un video

	Dimensión contexto
7	“Cuestionamos el mensaje del video: ¿la pereza se supera con fuerza de voluntad?”
8	Reflexión grupal sobre el proceso de aprendizaje

2.2.2 Componente didáctico

La propuesta se articula en torno al uso de las narrativas digitales como recurso que favorezca la comprensión lectora. Se planifican las actividades necesarias para propiciar que los alumnos vayan desarrollando las habilidades relacionadas con el análisis y el pensamiento crítico en la lectura de los textos argumentativos. Las actividades propuestas son precisamente aquellas que favorecen la interacción y el aprendizaje significativo mediante el uso de recursos en tecnologías de la información y la comunicación que favorecen la participación.

Las actividades propuestas se sustentan en los principios teóricos del aprendizaje constructivista en el que el docente se convierte en mediador del proceso y los alumnos generan el propio conocimiento en base a experiencias significativas. Se plantea una dosificación progresiva de los contenidos con la que favorecer un desarrollo gradual de las competencias lectoras.

2.2.3. Modelo didáctico

Existen diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje, cada uno pone el acento en el modo en que deben organizarse los componentes del proceso educativo. En este caso, se optó por un modelo didáctico que toma como referencia la integración de las tecnologías digitales con estrategias de aprendizaje activo, garantizando así la participación y el desarrollo crítico del alumnado.

El modelo que se propone tiene en cuenta los siguientes componentes:

1. **Objetivo:** Lograr que los estudiantes mejoren su comprensión lectora a través del análisis de textos argumentativos en entornos digitales.
2. **Contenido:** Uso de narrativas digitales y estrategias de análisis textual para fortalecer la identificación de ideas principales y la argumentación.
3. **Método:** Aprendizaje basado en proyectos, lectura interactiva, discusión guiada y evaluación formativa.
4. **Medios:** Plataformas digitales, recursos multimedia y herramientas colaborativas en línea.
5. **Forma:** Sesiones interactivas con participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.
6. **Evaluación:** Medición del progreso a través de cuestionarios digitales, debates y creación de narrativas digitales propias.

Este modelo didáctico busca potenciar el aprendizaje autónomo y significativo, promoviendo el desarrollo de habilidades de comprensión lectora mediante el uso de estrategias innovadoras.

Sesión de aprendiza digital

Las actividades que se recogen en la presente propuesta se designan como Sesiones de Aprendizaje Digital. La razón es que, en las mismas, el uso de herramientas digitales como medio para el desarrollo de la comprensión lectora, es el objetivo prioritario en el que hace hincapié esta propuesta. Esta denominación implica además la necesidad de integrar la tecnología en el proceso de enseñanza, fomentando la interactividad a la vez que el análisis crítico de un tipo textual, en este caso los textos argumentativos, a través de plataformas virtuales y recursos digitales.

Parte Informativa: Aquí aparece el registro de los datos generales de la institución que acoge la experiencia, la ubicación de los estudiantes, las referencias curriculares y el tema que se aborda.

Aspectos didácticos: Las actividades se agrupan de forma ordenada articuladas en una planificación de corte pedagógico sencillo, pero claro, que garantiza la relación coherente entre la finalidad u objetivo, contenidos y estrategias metodológicas.

Objetivos (logros de aprendizaje)

Se han determinado los objetivos o propósitos concretos de cada actividad, dando respuesta a la pregunta de ¿Para qué se enseña y se aprende? Los objetivos están orientados a los niveles o habilidades lectoras que se pretenden desarrollar en el alumnado.

2.2.3. Contenidos

Se estructuran en función de sus elementos básicos:

- **Capacidad/Habilidad:** Procesos cognitivos y destrezas relacionadas con la comprensión lectora.
- **Conocimiento:** Conceptos, reglas y estrategias de análisis de textos argumentativos.
- **Actitudes:** Disposición y motivación hacia la lectura digital.

2.2.4. Secuencia didáctica

Sesión 1: “Todas las sangres” (fragmento adaptado)

Área	Comunicación
Título de la sesión	Analizamos la FORMA argumentativa del ensayo “Todas las sangres” (fragmento adaptado)
Tiempo	90 minutos

Texto de trabajo	Ensayo “Todas las sangres” – José María Arguedas (fragmento adaptado)
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión, los estudiantes analizan críticamente la FORMA del fragmento del ensayo “Todas las sangres” (organización, estructura argumentativa y recursos de cohesión), elaboran un esquema o mapa argumentativo (tesis–argumentos–evidencias–contraargumento) y sostienen una postura breve sustentada con evidencias del texto.
Materiales	Fragmento impreso (uno por estudiante), pizarra y plumones, tarjetas con preguntas, hojas bond/cuaderno, cinta adhesiva, TV/proyector. Recurso audiovisual: https://www.youtube.com/watch?v=u8_QMDpQths

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
Capacidades (en esta sesión)	• Obtiene información del texto escrito (base literal para ubicar tesis y argumentos). • Reflexiona y evalúa la forma del texto (nivel criterial): analiza la organización, recursos y efectos de la forma en el sentido.
Desempeño esperado (criterial– forma)	Identifica el tema y la tesis del ensayo; reconoce la organización del texto (inicio–desarrollo–cierre), distingue argumentos y evidencias explícitas, y evalúa recursos formales (conectores, modalizadores, tono y voz) para explicar cómo la forma sostiene la postura del autor.
Evidencia	1) Esquema o mapa argumentativo: Tesis → Argumentos → Evidencias → Contraargumento/Refutación. 2) Postura breve (5–7 líneas) donde el estudiante toma posición y sustenta con 1–2 evidencias del texto.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Momento (tiempo)	Actividades del docente (narrativa)	Actividades de los estudiantes (narrativa)
INICIO (15')	Problematización y activación El docente acoge al grupo y plantea una pregunta generadora: “¿Somos un solo Perú o muchos Perús?”. Recoge ejemplos breves de diversidad cultural y, mientras escucha, organiza las ideas en la pizarra en un mapa simple. Luego presenta el propósito del trabajo: no solo comprender “qué dice” el texto, sino observar “cómo está construido” para persuadir. Introduce el título “Todas las sangres” y explica que hoy se mira la FORMA de un ensayo argumentativo: cómo se ordenan tesis, argumentos y evidencias, y qué recursos de lenguaje sostienen la postura del autor. Proyecta un breve video introductorio (enlace) y pide que atiendan a frases que muestren postura o intención.	Los estudiantes dialogan a partir de la pregunta generadora y aportan ejemplos desde su experiencia. Observan cómo el docente organiza sus ideas y reconocen el vínculo entre realidad y lectura. Durante el video, registran en su cuaderno expresiones que suenan a opinión, afirmación fuerte o llamado a la reflexión. Comparten 2–3 hallazgos y anticipan de qué tratará el texto y qué postura podría defender.
DESARROLLO (60')	Lectura guiada, análisis de la FORMA y construcción del esquema El docente entrega el fragmento impreso y organiza una lectura por tramos (docente/estudiantes). Antes de profundizar, guía una “mirada de arquitecto del texto”:	Los estudiantes siguen la lectura por tramos, aclaran vocabulario y verifican comprensión básica. En equipos, revisan el texto y aplican el código de color:

identifican marcas de organización (párrafos, conectores, ejemplos) y la posible secuencia argumentativa. Plantea un reto en equipos: reconstruir la estructura del argumento. Distribuye tarjetas con consignas centradas en FORMA, por ejemplo: a) ¿En qué parte aparece la tesis y con qué expresiones se afirma?, b) ¿Qué conectores o marcadores ordenan las ideas?, c) ¿Qué tipo de evidencia usa (ejemplo, generalización, referencia cultural) ?, d) ¿Dónde se anticipa o responde una objeción?, e) ¿Qué tono usa el autor (denuncia, reflexión, llamado) y qué palabras lo muestran? Acompaña el trabajo, orienta el subrayado con códigos de color (Tesis/Arg/Evid/Contra), y modela cómo citar frases breves para sustentar decisiones. Luego conduce una puesta en común: cada equipo pega sus tarjetas en la pizarra y, mediante diálogo, se ordena la macroestructura y se valida el “mapa argumentativo” colectivo. Con el grupo, el docente consolida un esquema final (Tesis → Argumentos → Evidencias → Contraargumento/Refutación) y explica que la forma revela la estrategia persuasiva del autor.	subrayan la tesis, delimitan argumentos, encuadran evidencias y señalan posibles contraargumentos. Identifican conectores (causa, contraste, consecuencia) y comentan cómo ordenan el discurso. Redactan sus respuestas citando frases breves del fragmento y justifican por qué ubican cada parte donde corresponde. En la plenaria, exponen sus hallazgos, comparan con otros equipos y ajustan su interpretación. Finalmente, cada estudiante copia o elabora en su cuaderno el esquema argumentativo validado, con flechas y jerarquías (tesis arriba; argumentos numerados; evidencias debajo de cada argumento; objeción al costado).
---	--

CIERRE (15') Síntesis, postura breve y metacognición El docente retoma el esquema final y hace preguntas de cierre centradas en la FORMA: “¿Qué parte del texto hace más fuerte la tesis?”, “¿Qué conector cambia o refuerza la idea?”, “¿Qué evidencia resulta más convincente y por qué?”. Luego propone una salida de producción: cada estudiante redacta una postura breve (5–7 líneas) sobre la idea central del fragmento, usando el esquema como guía e incorporando 1–2 evidencias del texto (mención explícita de un ejemplo o frase). Invita a 2–3 voluntarios a leer su postura y conduce una retroalimentación breve: primero se valida el uso de evidencia, luego se sugiere mejorar claridad y conexión lógica. Cierra resaltando que leer en nivel criterial implica evaluar cómo la forma dirige el sentido y la persuasión, y que esta mirada permite argumentar con sustento.	Los estudiantes revisan el esquema y responden preguntas breves sobre qué recursos formales ayudan a comprender mejor. Redactan su postura breve apoyándose en el mapa argumentativo y citando 1–2 evidencias del fragmento. Escuchan a sus compañeros, comparan distintas posturas y ajustan su texto cuando identifican mejoras (precisión del argumento, uso de conector, evidencia más pertinente). Finalmente, completan una autoevaluación rápida: “Lo que hoy comprendí de la forma del texto es...”, “El recurso que más me ayudó a entender fue...”, “Necesito mejorar en...”.
--	--

SESION 2: “La historia de la vaca”

Área	Comunicación
Grado y sección	5.º de secundaria
Título de la sesión	Analizamos la FORMA del texto argumentativo “La historia de la vaca” a partir de un video
Tiempo	90 minutos
Recurso central	Video “La historia de la vaca” – Dr. Camilo Cruz (relato argumentativo). Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=ap9TaGJPEP4
Materiales	Video (en línea o descargado), proyector y parlantes, pizarra y plumones, tarjetas con preguntas, fichas de trabajo grupal con organizador (Tesis–Argumentos–Evidencias–Contraargumento), hojas bond o cuadernos, cinta adhesiva.

Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión, los estudiantes analizan críticamente la FORMA del relato argumentativo multimodal “La historia de la vaca” (organización, secuencia y recursos persuasivos), elaboran un esquema o mapa argumentativo (tesis–argumentos–evidencias–contraargumento) y sostienen una postura breve sustentada con evidencias del video.
Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
Capacidades (priorizadas)	• Obtiene información del texto (y de textos multimodales relacionados).

	• Reflexiona y evalúa la forma del texto: analiza cómo la organización y los recursos del discurso sostienen la tesis.
Desempeño esperado (nivel criterial – FORMA)	Identifica el tema y la tesis; reconoce cómo se organiza la argumentación (situación inicial–quiebre–consecuencias–cierre/moraleja), distingue argumentos y evidencias explícitas, y evalúa recursos formales (metáfora de la “vaca”, conectores, tono, modalizadores) para explicar cómo la FORMA orienta la persuasión.
Evidencias/Productos	1) Esquema o mapa argumentativo del video: Tesis → Argumentos → Evidencias → Contraargumento/Refutación. 2) Postura breve (5–7 líneas) donde el estudiante toma posición y sustenta con 1–2 evidencias del relato.

Momento (tiempo)	Actividades del docente (narrativa, presente)	Actividades de los estudiantes (narrativa, presente)
INICIO (15') Problematización y propósito El docente saluda, organiza el aula para la visualización y plantea en la pizarra una pregunta generadora: “¿Qué excusas usamos para no cambiar o mejorar?”. Escucha respuestas breves y registra palabras clave (miedo, comodidad, ‘no puedo’, ‘no tengo tiempo’), ordenándolas en un pequeño mapa de ideas. A continuación, presenta el video “La historia de la vaca”		Los estudiantes responden de manera espontánea a la pregunta generadora y comparten excusas frecuentes en su vida escolar y personal. Observan el mapa de ideas del aula y anticipan que el video tratará sobre superar obstáculos. Durante la

y precisa el foco del día: mirar la FORMA del relato argumentativo, es decir, cómo se construye el mensaje para persuadir. Antes de reproducir el video, anuncia un reto de observación: identificar la secuencia del relato y marcas formales (repeticiones, metáforas, conectores, tono) que conducen a una moraleja (tesis). Proyecta el video completo una primera vez sin interrupciones.	primera visualización, atienden sin pausar y registran en su cuaderno dos momentos que consideren “claves” para el mensaje (inicio, quiebre, cierre) y una frase o idea que suene a enseñanza final.
DESARROLLO (60’) Visualización guiada, análisis de FORMA y construcción del esquema El docente reproduce el video por segunda vez y pausa en momentos estratégicos para guiar una lectura criterial de la FORMA: 1) presentación de la familia y su dependencia, 2) intervención del maestro y el quiebre, 3) regreso del discípulo y consecuencias, 4) cierre/moraleja. En cada pausa, formula preguntas centradas en estructura y recursos, por ejemplo: “¿Qué parte cumple función de introducción?”, “¿Qué hecho funciona como giro argumentativo?”, “¿Qué recursos hacen más impactante la enseñanza (metáfora, contraste, repetición)?”. Luego organiza equipos y entrega una ficha de ‘Radiografía de la forma’ con consignas: a) ubicar TESIS (moraleja explícita), b) listar 2-3 ARGUMENTOS (razones que el relato sugiere), c) anotar EVIDENCIAS (hechos del relato que	Los estudiantes observan el video por segunda vez y, en cada pausa, identifican qué sucede y qué función cumple en la estructura del mensaje. En equipos, completan la ficha ‘Radiografía de la forma’: ubican la tesis en el cierre, organizan argumentos como razones y seleccionan evidencias del relato (dependencia inicial, pérdida de la vaca, esfuerzo, mejora). Reconocen recursos formales como metáfora (la ‘vaca’), contraste (antes/después) y tono (advertencia/enseñanza), y explican cómo estos

sostienen cada razón), d) proponer un CONTRAARGUMENTO posible (por qué alguien no estaría de acuerdo) y una respuesta breve (refutación). Acompaña a los equipos, orienta a que diferencien ‘hecho del relato’ de ‘interpretación’, y modela cómo sustentar con evidencias concretas (acciones y cambios observables). Finalmente conduce una puesta en común: cada equipo pega su esquema en la pizarra, se contrastan propuestas y se acuerda un mapa argumentativo de clase, destacando la función persuasiva de la secuencia narrativa.	recursos refuerzan la persuasión. Durante la socialización, comparan esquemas, justifican decisiones y ajustan su mapa para que quede claro: tesis arriba, argumentos numerados, evidencias debajo y contraargumento al costado.
CIERRE (15’) Síntesis, postura breve y metacognición El docente retoma el mapa argumentativo final y realiza una síntesis guiada: “¿Cómo nos convence el relato: por datos, por metáfora, ¿por contraste?”. Luego propone la producción individual: cada estudiante escribe una postura breve (5–7 líneas) sobre el mensaje del video, utilizando el esquema y citando 1–2 evidencias del relato (hechos). Solicita que incluyan al menos un conector (por ejemplo: por eso, sin embargo, en consecuencia) para asegurar coherencia. Invita a algunos estudiantes a leer su postura, y retroalimenta con tres focos rápidos: claridad de tesis, pertinencia de evidencia, y conexión lógica. Cierra con una reflexión	Los estudiantes explican oralmente qué recursos formales hacen más convincente el mensaje (metáfora, contraste, secuencia). Luego redactan su postura breve apoyándose en el mapa argumentativo y sustentando con evidencias del relato. Comparten textos voluntariamente, escuchan retroalimentación y ajustan su redacción para que la postura sea clara y el sustento sea

final: identificar la ‘vaca’ personal como primer paso para cambiar.	pertinente. Finalmente completan una autoevaluación rápida: “Hoy comprendí que la FORMA persuade cuando...”, “La evidencia que mejor sostiene mi postura es...”, “Necesito mejorar en...”.
--	--

Criterios de evaluación de la sesión	
Criterio 1	Identifica con claridad el tema y la tesis explícita del relato argumentativo “La historia de la vaca” y explica la secuencia introducción–quiebre–consecuencias–cierre como parte de su FORMA persuasiva.
Criterio 2	Elabora un esquema argumentativo (tesis–argumentos–evidencias–contraargumento) y sostiene una postura breve, sustentándola con 1–2 evidencias explícitas del relato y conectores que ordenan la idea.

Sesión 3: “¿Cuál es el valor de la vida?”

Área	Comunicación
Grado y sección	5.º de secundaria
Título de la sesión	Analizamos el CONTENIDO del texto argumentativo del video “¿Cuál es el valor de la vida?”
Tiempo	90 minutos

Recurso central	Video “¿Cuál es el valor de la vida? Una historia para reflexionar”. Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=MLNd74Ezg94
Materiales	Video (en línea o descargado), proyector y parlantes, pizarra y plumones, tarjetas con preguntas, fichas de trabajo grupal con organizador (Tesis–Argumentos–Evidencias–Contraargumento), hojas bond o cuadernos, cinta adhesiva.

Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión, los estudiantes analizan críticamente el CONTENIDO del relato argumentativo multimodal “¿Cuál es el valor de la vida?”, identifican tema, tesis e ideas principales explícitas, evalúan la solidez de los argumentos (razones) y la pertinencia de las evidencias que el video presenta sobre el valor personal según el contexto; elaboran un esquema o mapa argumentativo (tesis–argumentos–evidencias–contraargumento) y sostienen una postura breve sustentada con evidencias del relato.
Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
Capacidades (priorizadas)	• Obtiene información del texto (y de textos multimodales relacionados). • Reflexiona y evalúa el contenido del texto: valora consistencia de ideas, razones y evidencias para sostener una postura.

Desempeño esperado (nivel criterial – CONTENIDO)	Identifica tema y tesis; distingue ideas principales y secundarias; reconoce argumentos y evidencias explícitas; valora su pertinencia para sostener la tesis (qué tan convincentes son) y explica la relación entre el cambio de valor del objeto y el valor personal en la vida.
Evidencias/Productos	1) Esquema o mapa argumentativo del video: Tesis → Argumentos → Evidencias → Contraargumento/Refutación. 2) Postura breve (5–7 líneas) donde el estudiante toma posición y sustenta con 1–2 evidencias explícitas del relato.

Momento (tiempo)	Actividades del docente (narrativa, presente)	Actividades de los estudiantes (narrativa, presente)
INICIO (15')	Problematización y propósito El docente saluda al grupo y plantea en la pizarra una pregunta generadora: “¿Siempre nos valoran como realmente valemos?”. Invita a compartir situaciones donde alguien se siente subestimado o no reconocido. Mientras escucha, registra palabras clave (valor, respeto, autoestima, reconocimiento) y las organiza en un mapa de ideas. Luego presenta el video “¿Cuál es el valor de la vida?” y explica que trabajarán un relato argumentativo	Los estudiantes participan en el diálogo inicial y comparten experiencias en las que se han sentido poco valorados. Observan el mapa de ideas y anticipan que la historia hablará del valor personal. Durante la primera visualización, registran en su cuaderno

que defiende una idea. Precisa el foco de la sesión: analizar el CONTENIDO, es decir, qué tesis se sostiene, qué razones se ofrecen y con qué evidencias se apoya. Anuncia un reto de observación literal: identificar personajes, objeto, lugares visitados y las distintas valoraciones. Reproduce el video una primera vez sin interrupciones.	quiénes participan, qué objeto aparece, qué lugares visita y qué valor le asignan en cada contexto. Anotan una frase o idea final que parezca ser la enseñanza del relato.
DESARROLLO (60') Visualización guiada, análisis de CONTENIDO y construcción del esquema El docente reproduce el video por segunda vez y realiza pausas breves para fijar información clave del contenido: 1) entrega del objeto, 2) consultas en distintos lugares y ofertas recibidas, 3) explicación final del padre. En cada pausa, formula preguntas de contenido literal e inferencia controlada: “¿Qué dato nuevo aparece aquí?”, “¿Qué razón se va construyendo con este ejemplo?”, “¿Qué compara el padre?”. Luego organiza equipos y entrega una ficha de análisis del CONTENIDO con consignas: a) redactar el TEMA en una frase, b) escribir la TESIS (enseñanza central) en una oración completa, c) listar 2–3 ARGUMENTOS (razones) que el relato sugiere para defender la tesis, d) anotar EVIDENCIAS (hechos del video: ofertas, lugares, reacciones) que respalden cada argumento, e) proponer un CONTRAARGUMENTO	Los estudiantes observan el video por segunda vez y completan datos clave en su cuaderno. En equipos, discuten el tema y redactan la tesis con precisión. Luego distinguen argumentos (razones) y evidencias (hechos) del relato, organizándolos en la ficha. Comparan evidencias y eligen las más convincentes (por ejemplo, cómo cambia el valor del objeto según el lugar). Plantean un contraargumento (por ejemplo, que el valor

posible y responderlo brevemente (refutación). Acompaña el trabajo y orienta a diferenciar: hecho (evidencia) vs. idea (argumento). Pide que cada equipo seleccione la evidencia más fuerte y explique por qué es pertinente. En la puesta en común, registra en la pizarra un mapa de clase y guía la validación colectiva: se revisa si los argumentos realmente sostienen la tesis y si la evidencia es suficiente.	depende solo del dinero) y construyen una respuesta apoyándose en el mensaje del padre. En la plenaria, exponen su esquema, escuchan otros puntos de vista y ajustan la solidez del contenido: si una razón no se sostiene con evidencia, la corrigen.
CIERRE (15') Síntesis, postura breve y metacognición El docente retoma el mapa argumentativo final y formula preguntas de cierre centradas en el CONTENIDO: “¿Cuál es la tesis exacta del relato?”, “¿Qué argumento resulta más fuerte y por qué?”, “¿Qué evidencia lo demuestra de manera más clara?”. Luego solicita una producción individual: cada estudiante escribe una postura breve (5–7 líneas) sobre el valor personal, tomando posición frente al mensaje del video y sustentando con 1–2 evidencias explícitas (hechos) del relato. Indica que usen conectores para ordenar el razonamiento (por ejemplo: por eso, en cambio, en consecuencia). Invita a algunos voluntarios a leer, y retroalimenta rápidamente: primero verifica si la evidencia es pertinente, luego si el argumento es	Los estudiantes responden preguntas de cierre y comparan qué argumentos y evidencias resultan más convincentes. Redactan su postura breve apoyándose en el esquema y seleccionan 1–2 evidencias del video para sustentar su posición. Escuchan lecturas voluntarias, identifican fortalezas y aspectos por mejorar, y ajustan su texto para que la tesis sea clara y las evidencias estén bien

coherente. Cierra con una reflexión: cambiar de contexto o buscar un entorno que reconozca el valor es una decisión que se apoya en el conocimiento de uno mismo.	conectadas. Finalmente completan una autoevaluación: “Mi argumento principal es...”, “Mi evidencia más fuerte es...”, “Debo mejorar en...”.
---	---

Criterios de evaluación de la sesión	
Criterio 1	Identifica con claridad el tema y la tesis explícita del relato argumentativo del video “¿Cuál es el valor de la vida?”, a partir de información presentada de manera directa.
Criterio 2	Reconoce y registra al menos tres ideas principales o ejemplos explícitos (evidencias) que muestran cómo el valor del objeto cambia según el contexto y explica cómo estos sustentan la tesis sobre el valor personal; elabora el esquema argumentativo y una postura breve sustentada.

Sesión 4: CAMINA COMO EL LOBO

Área	Comunicación
Grado y sección	5.º de secundaria
Título de la sesión	Inferimos y evaluamos el CONTENIDO del discurso motivacional “Camina como el lobo”

Tiempo	90 minutos
Recurso central	Video “CAMINA COMO EL LOBO: El video que todos los fuertes necesitan oír – Discurso motivacional”. Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=v7jwcScwEZ4
Materiales	Video (en línea o descargado), proyector y parlantes, pizarra y plumones, tarjetas con preguntas inferenciales, fichas de trabajo grupal para registrar inferencias (metáfora del lobo – mensaje implícito – aplicación a la vida), hojas bond o cuadernos, cinta adhesiva.

Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión, los estudiantes desarrollan comprensión inferencial y lectura crítica del CONTENIDO del discurso motivacional “Camina como el lobo”: deducen el mensaje central implícito, infieren el significado de las metáforas (lobo/ovejas), evalúan la consistencia de las ideas (qué razones ofrece el discurso y con qué ejemplos las refuerza), y elaboran un esquema o mapa argumentativo (tesis–argumentos–evidencias–contraargumento) para sostener una postura breve relacionada con su vida escolar y personal.
Competencia (MINEDU)	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
Capacidad específica (priorizada)	Infiere e interpreta información del texto.

Desempeño esperado (nivel criterial – CONTENIDO)	Deduce el mensaje central implícito del discurso; infiere el valor simbólico del lobo como metáfora de actitud ante la vida; identifica ideas centrales y razones del discurso; reconoce ejemplos/escenas/frases que funcionan como evidencia; y relaciona esas inferencias con situaciones personales o del entorno cercano con coherencia.
Evidencias/Productos	1) Esquema o mapa argumentativo del discurso: Tesis (mensaje implícito) → Argumentos (razones) → Evidencias (frases/escenas) → Contraargumento/Refutación. 2) Postura breve (5–7 líneas) donde el estudiante toma posición y sustenta con 1–2 evidencias del video.

Momento (tiempo)	Actividades del docente (narrativa, presente)	Actividades de los estudiantes (narrativa, presente)
INICIO Problematización y propósito El docente saluda al grupo y plantea en la pizarra la pregunta generadora: “¿Qué significa para ti ‘caminar como un lobo’?”. Promueve un diálogo breve donde los estudiantes asocian al lobo con imágenes (fuerza, resistencia, liderazgo, soledad, manada). Mientras escucha, registra palabras clave sin juzgar. Luego presenta el video y explica que el	(15’)	Los estudiantes responden a la pregunta generadora y comparten significados posibles del lobo. Reconocen que sus ideas previas serán útiles para interpretar la metáfora. Durante la primera visualización, escuchan con atención e identifican frases que suenan a consejo o advertencia.

discurso busca persuadir sobre una forma de enfrentar la vida. Precisa el foco: analizar el CONTENIDO implícito (mensaje, valores, actitudes) y cómo se sostiene con razones y ejemplos. Anuncia el reto: descubrir lo que el narrador quiere decir sin decirlo directamente. Reproduce el video una primera vez sin pausas.	Anotan dos ideas que les parezcan centrales y una emoción que les provoque el discurso (reto, motivación, incomodidad, etc.).
DESARROLLO (60') Visualización guiada, inferencias y mapa del CONTENIDO El docente reproduce el video por segunda vez y detiene en fragmentos clave donde el narrador usa metáforas y polarizaciones (lobo/oveja), describe actitudes (mantenerse firme, levantarse, resistir, actuar sin excusas) y formula exhortaciones. Tras cada pausa, plantea preguntas inferenciales centradas en CONTENIDO: “¿Qué idea está defendiendo aquí?”, “¿Qué valor propone?”, “¿Qué crítica de manera implícita?”, “¿Qué evidencia del discurso sostiene esa idea (frase, escena, ejemplo)?”. Luego organiza grupos y entrega una ficha de trabajo con cuatro columnas: 1) Frase/idea del video, 2) Inferencia (qué significa en realidad), 3) Argumento (razón que sostiene el mensaje), 4) Evidencia/ejemplo del video y efecto (por qué	Los estudiantes observan el video por segunda vez y se enfocan en metáforas, valoraciones y exhortaciones. Responden preguntas inferenciales y proponen interpretaciones del lobo y de las ‘ovejas’. En grupos, completan la ficha: seleccionan frases, infieren su sentido, convierten ese sentido en argumentos (razones) y anotan evidencias concretas del video que los respaldan. Discuten qué argumentos son más fuertes y cuáles son repetidos o débiles. En la plenaria, exponen sus hallazgos, escuchan otros enfoques y ajustan su mapa

convence). Acompaña el trabajo, orienta a diferenciar inferencia (interpretación) de evidencia (lo dicho o mostrado) y pide que cada equipo elija dos argumentos principales, evitando repetir ideas. Finalmente guía una puesta en común: cada grupo comparte una inferencia y su argumento con evidencia; el docente registra en la pizarra un mapa de clase: Tesis implícita → Argumentos → Evidencias → Contraargumento posible (por ejemplo, ‘no todos pueden’ / ‘a veces pedir ayuda es válido’) y una refutación razonada.	argumentativo para que sea coherente: una tesis clara, 2–3 argumentos distintos, evidencias pertinentes y un contraargumento con respuesta.
CIERRE (15’) Postura breve y aplicación personal El docente retoma el mapa de clase y pide sintetizar el mensaje implícito en una frase. Luego formula preguntas: “¿Qué argumentos sostienen esa tesis?”, “¿Qué evidencia es más convincente y por qué?”, “¿Qué parte podría ser cuestionable?”. Propone una producción individual: cada estudiante redacta una postura breve (5–7 líneas) donde explique qué significa para él/ella ‘caminar como el lobo’ y en qué situación concreta necesita aplicar esa actitud, sustentando con 1–2 evidencias del video. Invita a algunos voluntarios a leer y retroalimenta en tres focos: claridad de tesis personal, pertinencia de	Los estudiantes sintetizan el mensaje del video en una frase propia y reconocen valores y críticas implícitas. Redactan su postura breve, conectando el mensaje con una situación real de su vida. Seleccionan 1–2 evidencias del video para justificar su posición. Escuchan lecturas voluntarias, comparan distintas posturas y ajustan su texto para que el argumento sea consistente y la evidencia sea pertinente. Finalizan con una

evidencia y coherencia del argumento. Cierra reforzando que la comprensión inferencial permite leer el sentido profundo de discursos motivacionales y tomar decisiones informadas.	autoevaluación: “Mi tesis personal es...”, “Mi evidencia más fuerte es...”, “Mi siguiente paso será...”.
--	--

Criterios de evaluación de la sesión	
Criterio 1	Deduce el mensaje central implícito del discurso motivacional “Camina como el lobo” y lo expresa con sus propias palabras de manera coherente.
Criterio 2	Infiere el significado simbólico del lobo y de las “ovejas”, organiza el contenido en un esquema (tesis–argumentos–evidencias–contraargumento) y establece al menos una relación clara con situaciones reales de su vida o de su entorno, sustentando con evidencias del discurso.

Sesión 5: “Criticado Por Ser Diferente Y Es Un Genio”

Área	Comunicación
Grado y sección	5.º de secundaria
Título de la sesión	Inferimos el mensaje del video “Criticado por ser diferente y es un genio”
Tiempo	90 minutos
Recurso central	Video “Criticado Por Ser Diferente Y Es Un Genio” – Dhar Mann Studios (texto argumentativo audiovisual)

Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión, los estudiantes desarrollan su comprensión inferencial de textos argumentativos, deduciendo el mensaje implícito del video y reconociendo actitudes, valores y enseñanzas vinculadas al respeto por la diferencia y la valoración del talento.
Enfoque criterial – Dimensión contenido	La sesión se orienta a que los estudiantes identifiquen ideas implícitas, organicen la información en esquemas y argumenten el contenido del texto audiovisual a partir de inferencias fundamentadas.

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
Capacidad específica	Infiere e interpreta información del texto.
Desempeño esperado	Infiere el mensaje central implícito del video, interpreta el significado de las acciones y actitudes de los personajes y relaciona estas inferencias con situaciones de discriminación o respeto por la diferencia en su entorno.

Materiales	Video proyectado, proyector y parlantes, pizarra y plumones, tarjetas con preguntas inferenciales, fichas de trabajo grupal (situación del video – ¿qué se ve? – ¿qué se infiere?), hojas bond o cuadernos, cinta adhesiva.
------------	---

Momento	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes
---------	-------------------------	--------------------------------

Inicio El docente problematiza con una pregunta generadora sobre la crítica a la diferencia, recoge experiencias, registra ideas clave y presenta el video como texto argumentativo audiovisual. Indica aspectos a observar antes de la visualización completa.	Los estudiantes participan en el diálogo inicial, comparten experiencias, reconocen la diversidad y observan el video identificando personajes, hechos y posibles mensajes implícitos.
Desarrollo El docente guía una segunda visualización con pausas estratégicas, formula preguntas inferenciales, organiza el trabajo grupal con fichas de análisis y conduce la puesta en común para construir el mensaje implícito.	Los estudiantes analizan escenas, responden preguntas inferenciales, elaboran esquemas de contenido en grupo y argumentan sus inferencias relacionándolas con situaciones reales.
Cierre El docente orienta la reflexión final, promueve la síntesis del mensaje implícito, solicita la redacción de un párrafo argumentativo personal y brinda retroalimentación formativa.	Los estudiantes formulan conclusiones, redactan un párrafo argumentativo sobre el mensaje inferido y asumen compromisos de cambio en su convivencia.

Criterio de evaluación 1	Infiere el mensaje central implícito del video y lo expresa con sus propias palabras de manera coherente.
Criterio de evaluación 2	Interpreta las acciones y actitudes de los personajes y establece relaciones claras con situaciones reales de discriminación o respeto por la diferencia.

Evidencia	Esquema de análisis del video y párrafo argumentativo individual.
-----------	---

Sesión 6:

Área	Comunicación
Grado y sección	5.º de secundaria
Título de la sesión	Valoramos críticamente el mensaje cultural de “Yawar Fiesta” a partir de un video
Tiempo	90 minutos
Recurso central	Video “YAWAR FIESTA de José María Arguedas Resumen y análisis literario” (texto argumentativo audiovisual) https://www.youtube.com/watch?v=s32EwoMKw70
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión, los estudiantes desarrollan su comprensión criterial de textos argumentativos, emitiendo juicios críticos sobre el mensaje cultural y social presentado en el video “Yawar Fiesta” y valorando la posición del autor frente a las tradiciones andinas y la modernización, organizando sus ideas en un esquema de contexto y argumentando su postura con evidencias del texto audiovisual.

2. Enfoque curricular

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
-------------	---

Capacidad	Reflexiona y evalúa el contenido, la forma y el contexto del texto.
Desempeño esperado	Emite opiniones fundamentadas sobre la representación de la fiesta, la violencia y la identidad cultural en “Yawar Fiesta”; evalúa la postura del narrador frente al choque entre tradición y cambio social y argumenta si considera pertinente o no la forma en que se presentan las costumbres andinas, tomando en cuenta el contexto sociocultural.

3. Nivel criterial de la sesión – Dimensión CONTEXTO

Foco de la dimensión (contexto)	El estudiante comprende y evalúa el texto considerando su marco cultural, social e histórico: tradiciones andinas, relaciones de poder, tensiones entre modernización y costumbre, y la posición del autor/narrador.
Desempeños de progreso (durante la sesión)	1) Reconoce elementos del contexto representados en el video (actores sociales, valores, conflictos). 2) Explica cómo el contexto influye en el mensaje cultural de la obra. 3) Emite un juicio crítico sobre el mensaje, sustentado en evidencias del texto audiovisual. 4) Organiza sus ideas en un esquema de contexto y produce un párrafo argumentativo coherente.
Producto intermedio	Esquema de contexto sociocultural (organizador gráfico) con: tradición/fiesta, violencia/simbolismo, actores sociales, tensión tradición–modernización, postura del autor, relación con la realidad actual.

Producto final (evidencia)	Párrafo de opinión argumentada: toma postura sobre si la representación de la fiesta es adecuada para reflexionar sobre identidad cultural, incluye al menos 2 evidencias del video y 1 relación con el contexto actual.
Criterio transversal de calidad	El estudiante sostiene su postura con razones claras (porque/ya que/en consecuencia) y evita opiniones sueltas; explica el contexto antes de juzgar el mensaje.

4. Materiales

Materiales	Video “YAWAR FIESTA de José María Arguedas Resumen y análisis literario” (https://www.youtube.com/watch?v=s32EwoMKw70), proyector y parlantes, pizarra y plumones, tarjetas con preguntas criteriales (juicio y valoración), fichas de trabajo grupal con columnas (aspecto de la obra – qué muestra – qué opino y por qué), plantilla de organizador gráfico (esquema de contexto), hojas bond o cuadernos, cinta adhesiva.
------------	--

5. Secuencia didáctica (redacción narrativa en presente)

Momento	Tiempo	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes
Inicio (problematización y diálogo) 15 min El docente saluda y plantea la pregunta generadora: “¿Todas las tradiciones son buenas solo por ser antiguas?”. Escucha ejemplos de costumbres que generan			Los estudiantes responden a la pregunta generadora, comentan costumbres de su entorno y reconocen que una tradición puede generar

debate y registra palabras clave: “tradición”, “cultura”, “cambio”, “violencia”, “identidad”. Presenta el video como texto argumentativo audiovisual y activa el propósito: evaluar el mensaje considerando el contexto. Antes de la proyección, instala el reto: observar qué tradición se representa, quiénes participan, qué tensiones sociales aparecen y qué postura se sugiere frente a la modernización. Proyecta el video completo sin interrupciones.	orgullo y también controversia. Observan el video con atención, identifican ideas principales y registran notas breves sobre: tradición representada, actores sociales, conflictos y posibles mensajes culturales.
Desarrollo (visualización guiada, análisis y valoración crítica) 55 min El docente proyecta nuevamente el video y se detiene en fragmentos clave: descripción de la corrida, participación de grupos sociales, críticas/defensas y referencias a identidad andina y modernidad. Formula preguntas criterios centradas en el contexto: “¿Qué rasgos culturales del mundo andino se muestran aquí?”, “¿Qué relaciones de poder se evidencian?”, “¿Qué tensión entre tradición y cambio social aparece?”, “¿Desde qué mirada se presenta la fiesta y por qué?”. Organiza grupos y entrega la ficha con columnas (aspecto – qué muestra – qué opino y por qué) y la plantilla del esquema de contexto. Modela brevemente cómo pasar de la	Los estudiantes observan el video con pausas, analizan lo dicho y lo no dicho, y responden preguntas que los llevan a interpretar el contexto (cultural, social e histórico) del mensaje. En grupos, completan la ficha con juicios fundamentados y elaboran un esquema de contexto que ordena: tradición/fiesta, violencia/simbolismo, actores sociales, tensión tradición–modernización,

descripción a la valoración: primero explica el contexto, luego juzga y sustenta. Acompaña el trabajo, exige evidencias del video y orienta la formulación de razones con conectores. Cierra el momento con una puesta en común: cada grupo expone 1 aspecto y el docente organiza conclusiones en la pizarra.	postura del autor y vínculo con la realidad actual. En la puesta en común, argumentan sus valoraciones con ejemplos del video y contrastan puntos de vista.
Cierre (reflexión, postura y proyección) 20 min El docente retoma las conclusiones de la pizarra y conduce preguntas de toma de postura: “¿La obra valora la cultura andina, la critica o ambas a la vez? ¿Qué contexto lo explica?”, “¿Qué aprendemos sobre identidad cultural cuando leemos el texto desde su contexto?”, “¿Qué postura asumes tú y por qué?”. Solicita el producto final: un párrafo de opinión argumentada que responda: “¿Considero que la representación de la fiesta en ‘Yawar Fiesta’ es adecuada para reflexionar sobre nuestra identidad cultural? ¿Por qué?”. Indica que incluyan 2 evidencias del video y 1 relación con el presente. Brinda retroalimentación formativa destacando: claridad del contexto, coherencia de la postura y suficiencia de evidencias. Cierra recordando que la lectura criterial implica evaluar el texto desde su contexto y sostener una postura responsable.	Los estudiantes dialogan y sostienen posturas distintas, explican el contexto antes de juzgar y comparan argumentos. Redactan un párrafo de opinión con tesis clara, razones y evidencias del video, vinculando la discusión con situaciones actuales (discriminación, identidad, tradición, modernización). Algunos comparten su texto, reciben retroalimentación y ajustan su argumentación.

7. Criterios de evaluación (enfoque criterial – dimensión contexto)

Criterio 1 (contextualiza)	Explica el contexto cultural y social representado (tradición, actores y tensiones) y lo relaciona con el mensaje del video.
Criterio 2 (valora críticamente)	Evalúa la postura del autor/narrador frente al choque entre tradición y modernización, identificando valores/antivalores con evidencias.
Criterio 3 (organiza y argumenta)	Construye un esquema de contexto coherente y produce un párrafo argumentativo con tesis, razones y evidencias del texto audiovisual.
Evidencias	Ficha grupal (aspecto – qué muestra – qué opino y por qué), esquema de contexto y párrafo argumentativo individual.

Estrategia 1 (pregunta guía)	El docente pregunta: “¿Qué parte del contexto explica tu opinión?” antes de aceptar cualquier juicio.
Estrategia 2 (semáforo de evidencias)	Verde: cita una evidencia del video; Amarillo: menciona evidencia sin precisión; Rojo: opina sin evidencia. El estudiante mejora hasta alcanzar ‘verde’.
Estrategia 3 (revisión rápida del párrafo)	El estudiante verifica: 1 tesis, 2 evidencias, 1 relación con el presente, conectores causales y cierre con postura.
Cierre de mejora	El docente devuelve un comentario breve centrado en el criterio: “Tu contexto está claro / falta precisar el

	actor social / añade evidencia del video / explica mejor la tensión tradición–modernización”.
--	---

Sesión 7: “Nunca Más Serás Perezoso”

Área	Comunicación
Grado y sección	5.º de secundaria
Título de la sesión	“Cuestionamos el mensaje del video: ¿la pereza se supera con fuerza de voluntad?”
Tiempo	90 minutos
Recurso central	Video “Nunca Más Serás Perezoso Después de Escuchar Esta Historia – El Cambio Que Te Hará Despertar” https://www.youtube.com/watch?v=6A2_Xv-JfNM
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión, las y los estudiantes formulan juicios críticos sobre el mensaje del video argumentativo, evaluando la pertinencia de sus argumentos y evidencias, reconociendo cómo el contexto (condiciones de vida, rutinas, emociones, acceso a apoyo y carga académica) influye en el problema de la pereza o la procrastinación. Finalmente, organizan sus ideas en un esquema de contexto y redactan una postura argumentada con propuestas de acción realistas y responsables.

2. Competencia y desempeño (5.º de secundaria)

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
Desempeño esperado	Evalúa críticamente el contenido y la intención de textos argumentativos sobre temas de su interés, analizando la pertinencia de los argumentos, las evidencias que los respaldan y las consecuencias que se derivan de aceptarlos o rechazarlos, para tomar posición de manera responsable y fundamentada.

3. Nivel criterial de la sesión – Dimensión CONTEXTO

Foco de la dimensión (contexto)	La lectura criterial se centra en evaluar cómo el video explica la pereza considerando el entorno del estudiante: condiciones familiares, hábitos, cultura escolar, acceso a recursos, salud emocional, tiempo disponible, exigencias académicas y presión social. El estudiante valora si el mensaje del video reconoce estas variables o si simplifica el problema.
Desempeños de progreso (durante la sesión)	1) Reconoce factores contextuales mencionados o ausentes en el video. 2) Explica de qué manera esos factores influyen en los hábitos de estudio. 3) Emite un juicio crítico sobre el mensaje del video considerando el contexto real. 4) Organiza sus ideas en un esquema de contexto y sostiene una postura argumentada con evidencias del texto audiovisual.

Producto intermedio	Ficha grupal de análisis: argumento – evidencia – intención – juicio (sólido/parcial/débil) + nota contextual (qué condiciones considera/omite).
Producto final (evidencia)	Esquema de contexto + texto breve de opinión argumentada (1 párrafo): toma postura sobre si la pereza se supera solo con fuerza de voluntad, incluye 2 evidencias del video y 2 factores de contexto de su realidad; propone 1 acción posible y responsable.
Criterio transversal de calidad	El estudiante explica el contexto antes de juzgar el mensaje y evita generalizaciones; sustenta su postura con razones claras y evidencias del video, usando conectores causales y de consecuencia.

4. Materiales y recursos

Proyector, parlantes y computadora con internet	Para reproducir el video y realizar pausas de análisis.
Enlace al video	https://www.youtube.com/watch?v=6A2_Xv-JfNM
Pizarra y plumones	Para registrar palabras clave, acuerdos, desacuerdos y síntesis del análisis criterial.
Fichas de trabajo grupal	Para identificar argumentos, evidencias, intención del autor y juicio crítico con enfoque contextual.

Cuadernos y lapiceros	Para apuntes, elaboración del esquema de contexto y redacción del párrafo argumentativo.
Rúbrica / lista de cotejo del docente	Para valorar participación, calidad de juicios críticos y propuestas de acción.

5. Secuencia metodológica (Paulo Freire: diálogo, problematización y acción)

Momento	Tiempo	Actividades del docente (narrativa en presente)	Actividades de los estudiantes (narrativa en presente)
Inicio 15 min		La docente recibe al grupo con un saludo cercano y plantea en la pizarra la pregunta generadora: “¿La pereza es un defecto personal o también es resultado de nuestras condiciones de vida?”. Invita a compartir experiencias en las que han sido etiquetados como “perezosos” y cuida que el diálogo se realice con respeto. Registra palabras clave que describen el contexto: cansancio, redes sociales, responsabilidades domésticas, presión, emociones, horarios, motivación. Presenta el propósito de la sesión y anuncia que trabajarán un video argumentativo para analizarlo con	Las y los estudiantes responden a la pregunta generadora con ejemplos de su vida cotidiana, describen cómo se sienten cuando reciben la etiqueta de “pereza” y reconocen factores que influyen en su disposición para estudiar. Participan en la lluvia de ideas, observan las palabras del contexto en la pizarra y toman notas breves. Ven el video con atención, intentando identificar el mensaje central y la forma en que se interpreta el problema.

lectura criterial, poniendo atención al contexto que el video considera o ignora. Reproduce el video completo sin interrupciones.	
Desarrollo 55 min La docente establece pautas de observación: identificar el mensaje central, los argumentos para “vencer la pereza”, las evidencias y las emociones que se intentan provocar. Al finalizar el video, guía una primera ronda de comprensión literal e inferencial: “¿Qué historia se cuenta?”, “¿Qué idea principal se sostiene?”, “¿Qué ejemplos se usan?”. Luego orienta el análisis criterial desde el contexto: plantea que el mensaje del video debe evaluarse según las condiciones reales de vida de los estudiantes. Organiza grupos y entrega una ficha con columnas: argumento – evidencia – intención del autor – juicio crítico (sólido/parcial/débil) – contexto (qué factores considera u omite). Circula entre los grupos y problematiza con preguntas: “¿Todos pueden cambiar igual?”, “¿Qué pasa si falta descanso o apoyo?”, “¿Qué condiciones no aparecen en el video?”. Modela cómo sustentar: cita una escena, explica el factor contextual y	Las y los estudiantes revisan sus apuntes y responden preguntas de comprensión, reconstruyendo la historia y el mensaje del video. En grupos, identifican argumentos y evidencias (ejemplos, apelaciones emocionales, afirmaciones generales) y analizan la intención del autor. Luego emiten juicios críticos considerando el contexto: señalan qué factores reales de su vida el video toma en cuenta y cuáles omite o simplifica. Organizan su análisis en la ficha y preparan una síntesis para compartir, usando conectores causales y evidencias del texto audiovisual.

recién emite la valoración. Conduce una socialización breve por grupos.	
Cierre 20 min La docente invita a algunos grupos a presentar sus juicios críticos, asegurando el respeto por la diversidad de posturas. Sistematiza en la pizarra acuerdos y desacuerdos y orienta a construir un ‘esquema de contexto’ que explique por qué la pereza/procrastinación no se reduce solo a fuerza de voluntad. Entrega o proyecta una plantilla de organizador y guía su llenado con preguntas: “¿Qué factores personales aparecen?”, “¿Qué factores del entorno influyen?”, “¿Qué propone el video y qué proponemos nosotros?”. Luego solicita el producto final: un párrafo de opinión argumentada que responda: “¿La pereza se supera solo con fuerza de voluntad? ¿Por qué?”. Pide incluir 2 evidencias del video, 2 factores contextuales de su realidad y 1 acción concreta posible. Retroalimenta destacando claridad del contexto, solidez del juicio y realismo de la propuesta. Cierra retomando la pregunta inicial y promoviendo una reflexión de acción transformadora.	Las y los estudiantes escuchan a sus compañeros, contrastan ideas y completan la síntesis colectiva. Elaboran un esquema de contexto que organiza factores personales (motivación, hábitos, autocontrol) y factores del entorno (carga académica, descanso, familia, acceso a recursos, emociones, uso del celular), y formulan una explicación equilibrada. Escriben un párrafo argumentativo con postura clara, evidencias del video y propuestas realistas para mejorar sus hábitos. Comparten voluntariamente su texto, reciben retroalimentación y ajustan su argumentación.

Criterios de evaluación

Criterio 1	Emite juicios críticos fundamentados sobre el mensaje del video, expresando acuerdos o desacuerdos con argumentos claros y evidencias del texto audiovisual, considerando factores del contexto que influyen en los hábitos de estudio.
Criterio 2	Valora la postura del autor del video frente a la pereza y el cambio de hábitos, identificando al menos un aspecto positivo y uno problemático, y justificando su valoración desde el contexto real del estudiante.
Evidencias	Ficha grupal de análisis (argumento–evidencia–intención–juicio–contexto), esquema de contexto y párrafo argumentativo individual.
Instrumentos	Lista de cotejo para participación y trabajo grupal + rúbrica breve para el esquema y el párrafo (tesis, evidencias, contexto, coherencia, propuesta).

8. Evaluación de la sesión (síntesis)

Aspecto a evaluar (dimensión criterial)	Criterio de evaluación
Emisión de juicios críticos sobre el video como texto argumentativo.	Formula opiniones propias sobre el mensaje del video, sustentándolas en argumentos y evidencias identificadas en el texto y considerando su contexto.

Capacidad para confrontar el mensaje con la propia realidad y proponer acciones.	Contrasta el mensaje del video con sus condiciones reales de estudio y plantea al menos una acción concreta, posible y responsable para mejorar sus hábitos.
--	--

2.3. Evaluación de la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 5° de secundaria (post – test)

*Tabla 8. Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión forma-
- postes*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	1	3,3%
Proceso	2	6,7%
Logrado	17	56,7%
Logro destacado	10	33,3%
Total	30	100%

Nota. Resultados de la evaluación diagnostica

Interpretación:

En la Tabla 8 (postest) se evidencia una mejora marcada en la dimensión forma de la comprensión lectora de textos argumentativos (n = 30), ya que la distribución se concentra ampliamente en niveles altos: Logrado reúne a 17 estudiantes (56,7%) y Logro destacado a 10 (33,3%), sumando un 90% con desempeño satisfactorio o superior para reconocer y valorar la organización del texto, su estructura argumentativa y recursos de cohesión. En contraste, los niveles iniciales se reducen notablemente, con solo 2 estudiantes (6,7%) en Proceso y 1 (3,3%)

en Inicio (en conjunto 10%), lo que indica que las dificultades para analizar la forma del texto se vuelven minoritarias. En términos generales, el postest refleja un fortalecimiento significativo de las habilidades de lectura crítica vinculadas a la dimensión formal, con un desplazamiento claro hacia niveles de logro y consolidación.

Tabla 9. Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión contenido (post-tes)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	0	0%
Proceso	5	16,7%
Logrado	14	46,7%
Logro destacado	11	36,6%
Total	30	100%

Nota. Resultados de la evaluación diagnostica

Interpretación:

En la Tabla 9 (postest) se observa un desempeño alto en la dimensión contenido de la comprensión lectora de textos argumentativos ($n = 30$), ya que la distribución se concentra en niveles de logro: Logrado agrupa a 14 estudiantes (46,7%) y Logro destacado a 11 (36,6%), lo que suma 83,3% con capacidad consolidada para comprender, seleccionar y valorar ideas centrales, argumentos y evidencias del texto. De manera complementaria, Proceso incluye a 5 estudiantes (16,7%), quienes muestran avances, pero aún presentan dificultades para evaluar con mayor consistencia la solidez de los sustentos o la coherencia interna de la postura del autor. Es relevante que no se registran estudiantes en Inicio (0%), lo que indica que las limitaciones más básicas para comprender el contenido desaparecen en el postest; en conjunto,

los resultados reflejan una mejora importante y una tendencia clara hacia niveles superiores en el análisis crítico del contenido.

Tabla 10. Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión contexto (post-test).

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	2	6,7%
Proceso	5	16,7%
Logrado	14	46,6%
Logro destacado	9	30%
Total	30	100%

Nota. Resultados de la evaluación diagnóstica

Interpretación:

En la Tabla 10 (postest) se aprecia una mejora clara en la dimensión contexto de la comprensión lectora de textos argumentativos ($n = 30$), ya que la mayoría de estudiantes se ubica en niveles altos: Logrado concentra 14 estudiantes (46,6%) y Logro destacado 9 (30%), alcanzando en conjunto un 76,6% que evidencia mayor capacidad para situar el texto, reconocer propósito, destinatario e implicancias socioculturales, así como valorar su impacto. En contraste, los niveles iniciales se reducen a proporciones menores, con 5 estudiantes (16,7%) en Proceso y 2 (6,7%) en Inicio (total 23,4%), lo que sugiere que persisten algunas dificultades para interpretar de manera consistente el contexto comunicativo o detectar sesgos e intencionalidades. En síntesis, el postest muestra un desplazamiento significativo hacia niveles de logro en la dimensión contextual, aunque aún se identifica un grupo pequeño que requiere refuerzo para consolidar una lectura crítica situada.

Tabla 11. Análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos en su dimensión forma contenido y contexto (post-test).

Nivel	LD								
	I		P		L				TOTAL
		%		%		%		%	
Forma	1	3,3	2	6,7	17	56,7	10	33,3	30
Contenido	0	0	5	16,7	14	46,7	11	36,6	30
Contexto	2	6,7	5	16,7	14	46,6	9	30	30
Total	3,3%		13,3%		50%		33,4%		100%

Nota. Resultados de la evaluación diagnostica

Interpretación

En el postest, al considerar conjuntamente las tres dimensiones del nivel criterial (forma, contenido y contexto; n = 30 por dimensión), se observa un desempeño global predominantemente alto, pues la distribución total se concentra en Logrado (50%) y Logro destacado (33,4%), sumando un 83,4% en niveles satisfactorios o superiores, mientras que Proceso representa 13,3% e Inicio apenas 3,3%, lo que evidencia que las dificultades críticas se reducen a una minoría. Por dimensiones, Forma presenta el mayor predominio en Logrado (56,7%) y un 33,3% en Logro destacado, indicando consolidación en el reconocimiento y valoración de la estructura y recursos textuales; Contenido muestra un perfil muy favorable al registrar 0% en Inicio, con 46,7% en Logrado y 36,6% en Logro destacado, lo que sugiere una comprensión sólida de ideas, argumentos y evidencias, aunque aún existe un 16,7% en Proceso que requiere reforzar la evaluación de la consistencia argumentativa; finalmente, Contexto también evidencia avances relevantes con 76,6% en Logrado/Destacado, aunque conserva un 23,4% en Inicio/Proceso, lo que indica que situar el texto (propósito, audiencia, implicancias socioculturales y posibles sesgos) sigue siendo el aspecto relativamente más desafiante; en

conjunto, el posttest confirma una mejora general y un desplazamiento marcado hacia niveles de logro en las tres dimensiones.

CONCLUSIONES

- En conclusión, el pretest evidencia un desempeño moderadamente favorable en el nivel criterial, de los textos argumentativos con predominio de Logrado y Logro destacado (58,9%); sin embargo, persiste un grupo importante en Inicio/Proceso (41,1%), especialmente en la dimensión Contexto, que resulta la más débil, por lo que el principal reto inicial es fortalecer la lectura crítica situada para consolidar una comprensión crítica integral.
- Las narrativas digitales orientadas a partir de teorías contemporáneas cognitivas y socio-pedagógicas son un logro que puede ayudar a desarrollar la comprensión de textos argumentativos, pues la introducción de recursos multimodales ayuda a la interpretación crítica y la construcción del significado de este tipo de textos. Su efectividad se ve también realzada gracias a la ayuda de principios de la cognición distribuida, procesamiento de información y el aprendizaje contextualizado, que sirven para optimizar la atención, la motivación y la adecuación a la realidad del estudiante. Todo esto proporciona la base teórica para conseguir la mejora de las narrativas digitales para transformar el aprendizaje en secundaria con estudiantes lectores críticos, autónomos y con capacidad para argumentar.
- En conclusión, el posttest confirma una mejora significativa en la comprensión criterial de los textos argumentativos, al concentrarse la mayoría en Logrado y Logro destacado (83,4%) y reducirse Inicio/Proceso a una minoría; se consolida especialmente Forma y Contenido, mientras que Contexto, aunque mejora, sigue siendo la dimensión que requiere mayor refuerzo para lograr una lectura crítica plenamente situada.

RECOMENDACIONES

- A los docentes de la Institución Educativa Fe y Alegría 55 “Valentín Salegui” Yamakaienta, distrito de Imaza, provincia de Bagua, región Amazonas; se les recomienda aplicar el programa de narrativas digitales en el desarrollo de la comprensión lectora, con el objetivo de promover sesiones de aprendizaje más dinámicas e interactivas, que despierten el interés y la motivación en los estudiantes.
- Se recomienda continuar con la implementación del programa de narrativas digitales y complementarlo con actividades que fomenten el análisis crítico de los textos, promoviendo la formulación de preguntas, el debate y la argumentación, con el fin de consolidar aún más las habilidades lectoras de los estudiantes.
- Es necesario que los docentes reciban capacitación en estrategias innovadoras para el desarrollo de la comprensión lectora en entornos digitales, asegurando así un enfoque pedagógico actualizado que responda a las necesidades de los estudiantes y optimice los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Finalmente, se sugiere realizar evaluaciones periódicas del impacto del programa en la comprensión lectora de los estudiantes, con el propósito de identificar áreas de mejora y optimizar las estrategias aplicadas, garantizando así una enseñanza más efectiva y alineada a los desafíos del contexto educativo actual.

REFERENCIAS

- Alayyar, G., & Fisser, P. (2023). Cognitive processes in digital storytelling: Enhancing critical thinking skills. *Journal of Interactive Learning Research*, 34(1), 21–39.
- Bruner, J. (2020). *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Morata.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). SAGE Publications.
- García, M. B. (2024). *Implementación de estrategias digitales en la enseñanza de textos argumentativos*. Ediciones Educativas. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104495>
- Hernández-Ortiz, M., & Ramírez, J. (2024). Alfabetización digital y producción de narrativas multimodales en estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 55–72. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939715>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100256>
- Kavanagh, S. (2021). Multimodal literacy and digital narratives in secondary education. *Literacy Studies Review*, 12(2), 45–60.
- López, J., & Pérez, C. (2023). *Teoría del aprendizaje contextualizado en la educación digital*. Ediciones Universitarias. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1855561>
- Martínez, A., & Ramírez, L. (2024). *El desarrollo cognitivo en la educación digital: Impacto en la comprensión lectora*. Ediciones Pedagógicas. <https://doi.org/10.1017/9781108858894>
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108858894>

- Mills, K., & Exley, B. (2020). Narrative practices and discourse structures in digital environments. *Digital Education Review*, 38, 92–110.
<https://doi.org/10.1344/der.2020.38.92-110>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Lineamientos para la enseñanza de la lectura en entornos digitales*. MINEDU. [Lineamientos MINEDU para el Servicio Educativo 2024 - Resolución - Studocu](#)
- Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023). *Concepciones y prácticas docentes vinculadas a la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” de la competencia lectora* (Estudios Breves N.º 10). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9817>
- OECD. (2022). *Digital Education Outlook: Paving the Way for Effective Learning*. OECD Publishing. [OECD Digital Education Outlook 2021 \(EN\)](#)
- Otzen, T., & Manterola, C. (2020). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 38(4), 1169–1176.
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022020000401169>
- Pardo, A., & Cobo, C. (2020). *Aprendizaje en la era digital: Estrategias para la educación del futuro*. Fundación Santillana.
- Piaget, J. (2022). *La psicología de la inteligencia*. Morata.
- Robin, B. R. (2022). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 31(4), 381–399.
- Schmuckler, M. A. (2021). Threats to internal validity in quasi-experimental research. *Journal of Applied Research in Education*, 25(2), 45–60.

Taber, K. S. (2020). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 50, 1001–1019.
<https://doi.org/10.1007/s11165-019-09991-7>

ANEXOS

ANEXO 2:

Guía de observación de la comprensión lectora de textos argumentativos Estudiantes de 5° de secundaria

Instrucciones de uso:

Observe el desempeño del estudiante mientras trabaja con uno o más textos argumentativos. En cada ítem marque con una X el nivel que mejor describa lo que el estudiante evidencia: AD, A, B, C

N°	Ítem observable	AD	A	B	C	Obs.
	Dimensión de forma					
1	Reconoce tesis y propósito persuasivo del texto.					
2	Analiza la organización argumentativa (inicio-desarrollo-cierre).					
3	Valora la cohesión: conectores y marcadores argumentativos.					
4	Evalúa recursos formales y paratextuales (título, subtítulos, citas, formato).					
5	Juzga el estilo y registro según destinatario y situación comunicativa.					
	Dimensión de contenido					
6	Explica ideas principales y argumentos con precisión.					
7	Distingue hechos, opiniones e inferencias del autor.					
8	Evalúa pertinencia y suficiencia de evidencias.					
9	Identifica contraargumentos y la forma de refutación.					
10	Emite juicio sobre coherencia interna del texto.					
	Dimensión de contexto					
11	Reconoce propósito, público objetivo y contexto sociocultural.					
18	Relaciona el texto con conocimientos previos y realidad local/nacional.					
19	Evalúa la fiabilidad de la fuente y posibles sesgos.					
20	Valora efectos e implicancias del mensaje en lectores y sociedad.					
21	Contrasta con otras perspectivas y formula postura propia fundamentada.					
	TOTAL					

Cálculo de resultados

Porcentaje de logro	Nivel de comprensión
0 % – 25 %	C
26 % – 50 %	B
51 % – 75 %	A
76 % – 100 %	AD

CONSTANCIA

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

EL DIRECTOR DE LA I.E. FE Y ALEGRÍA 55 "VALENTÍN SALEGUI" YAMAKAI EN TSA, DISTRITO DE
IMAZA, PROVINCIA DE BAGUA, REGIÓN AMAZONAS.

HACE CONSTAR:

Que, la docente **MARÍA ALICIA REQUEJO SAPO**, identificada con DNI
16617750.

HA DESARROLLADO EL PROGRAMA DENOMINADO:

**"EFECTO DE NARRATIVAS DIGITALES EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE
5º DE SECUNDARIA, EN LA I.E. FE Y ALEGRÍA 55 "VALENTÍN
SALEGUI" YAMAKAI EN TSA, DISTRITO DE IMAZA, PROVINCIA
DE BAGUA, REGIÓN AMAZONAS"**

Desde el mes de mayo a julio de 2024, contribuyendo de esta manera al mejoramiento de la
calidad educativa.

Se expide la presente constancia a solicitud de las partes interesadas para los fines que se estime
pertinentes.

Imaza, 10 de marzo de 2025.



DIRECTOR
CM 1043901573

ANEXOS



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



INSTRUMENTO DE JUICIO DE EXPERTOS

Validación de la Guía de Observación, Instrumento y Propuesta de Intervención

I. Datos del Evaluador

- **Nombre:** LUIS MIGUEL NECIOSUP NINAQUISPE
- **Grado académico:** Dr. en ciencias de la Educación
- **Especialidad:** Ciencias Histórico Sociales y Filosofía
- **Institución:** UNPRG
- **Correo electrónico:**
- **Fecha de evaluación:** 20 FEBRERO 2025

II. Instrucciones

Este cuestionario tiene como finalidad validar la guía de observación, el instrumento y la propuesta de intervención sobre el **efecto de narrativas digitales en la comprensión lectora de textos argumentativos en alumnos de 5to del Colegio Fe y Alegría 55, Amazonas.**

Se solicita evaluar cada criterio utilizando la siguiente escala de valoración:

- 1 = Deficiente
- 2 = Regular
- 3 = Aceptable
- 4 = Bueno
- 5 = Excelente

Asimismo, puede agregar observaciones para sugerencias de mejora.



UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN



A partir de la evaluación realizada, se concluye que la guía de observación, el instrumento y la propuesta de intervención:

- ☒ Son válidos y adecuados para su aplicación sin modificaciones.
☐ Son válidos con algunas modificaciones menores.
☐ Requieren ajustes significativos antes de su implementación.
☐ No son adecuados y requieren reformulación total.

Observaciones finales:

Firma del Evaluador:

Fecha: 20 FEBRERO 2025



UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN



INSTRUMENTO DE JUICIO DE EXPERTOS

Validación de la Guía de Observación, Instrumento y Propuesta de Intervención

I. Datos del Evaluador

- **Nombre:** LUIS MIGUEL NECIOSUP NINAQUISPE
- **Grado académico:** Dr. en ciencias de la Educación
- **Especialidad:** Ciencias Histórico Sociales y Filosofía
- **Institución:** UNPRG
- **Correo electrónico:**
- **Fecha de evaluación:** 20 FEBRERO 2025

II. Instrucciones

Este cuestionario tiene como finalidad validar la guía de observación, el instrumento y la propuesta de intervención sobre el **efecto de narrativas digitales en la comprensión lectora de textos argumentativos en alumnos de 5to del Colegio Fe y Alegría 55, Amazonas.**

Se solicita evaluar cada criterio utilizando la siguiente escala de valoración:

- 1 = Deficiente
- 2 = Regular
- 3 = Aceptable
- 4 = Bueno
- 5 = Excelente

Asimismo, puede agregar observaciones para sugerencias de mejora.



UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN



III. Evaluación de la Guía de Observación

Criterios	1	2	3	4	5	Observaciones
La guía de observación es clara y estructurada.	☐	☐	☐	☐	X	
Los indicadores están bien definidos y son pertinentes.	☐	☐	☐	☐	X	
Evalúa de manera precisa la comprensión lectora de textos argumentativos.	☐	☐	☐	☐	X	
Los aspectos emocionales y motivacionales están adecuadamente considerados.	☐	☐	☐	☐	X	
Permite una observación objetiva y sistemática de los estudiantes.	☐	☐	☐	X	☐	

IV. Evaluación del Instrumento de Medición (Cuestionario de Likert)

Criterios	1	2	3	4	5	Observaciones
Los ítems del cuestionario están bien formulados y son comprensibles.	☐	☐	☐	☐	☒	
Evalúan de manera adecuada el impacto de las narrativas digitales.	☐	☐	☐	☐	☒	
Existe coherencia entre las dimensiones e indicadores evaluados.	☐	☐	☐	☐	☒	
La escala de valoración propuesta es clara y adecuada.	☐	☐	☐	☐	☒	
Permite medir objetivamente el impacto en la comprensión lectora.	☐	☐	☐	☐	☒	



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



A partir de la evaluación realizada, se concluye que la guía de observación, el instrumento y la propuesta de intervención:

☒ Son válidos y adecuados para su aplicación sin modificaciones.

☐ Son válidos con algunas modificaciones menores.

☐ Requieren ajustes significativos antes de su implementación.

☐ No son adecuados y requieren reformulación total.

Observaciones finales:

El instrumento responde a los objetivos de la investigación.

Firma del Evaluador:

Fecha: 20 FEBRERO 2025

VII. Conclusión del Experto

Anexo fotográfico





Historia del Colegio Fe y

también funcionaba la escuela primaria para varones y mujeres dirigido por la Compañía de Jesús junto con las Hnas. Siervas de San José.

En el año 1982 el río ~~Chiriaco~~ causó uno de los más graves daños en la historia del colegio cuando, desbordándose, cubrió y afectó seriamente todas las instalaciones del colegio, con el agravante de haber sido por la noche, y a Dios gracias sin pérdidas de

Al hacer memoria del colegio desde sus inicios en la misión apostólica de los jesuitas en la región de los “cinco ríos” (~~Chirico~~, Marañón, Cenepa, Santiago y Nieva) es necesario hacer recuerdo de jesuitas, profesores, religiosas, voluntarios entre otros que hicieron posible dicha obra continúe dando el servicio a los menos favorecidos en dicha región desde sus inicios hasta nuestros días. Algunos nombres de del tiempo del colegio como obra apostólica del vicariato son en sus sucesivos

P. José María Guallart Martínez, SJ., Hna. María Luisa López Luaces, SSJ.,
Jesús Carlomán Ramos Arteaga, Luis Never Tuesta Cerrón, Gilberto Mesía Mesía, Luis
Garnica Díaz.

PERIODOS DE DIRECCIÓN DEL COLEGIO.

Colegio “Valentín Salegui”

1968 P. Francisco Javier Fernández López de Vallado, SJ

1969-1970 P. Peter Hansen, SJ

1971 P. Francisco Javier Fernández López Vallado, SJ

1972-1975 P. José María Guallart Martínez, SJ

1976-1977 P. Javier Purón Michel, SJ

1978-1980 P. José María Guallart Martínez, SJ

1981-1992 P. Carlos Riudavets Montes, SJ

1993-2000 P. Patricio Casey Lytle, SJ

2001-2013 P. Carlos Riudavets Montes, SJ

2014 P. Juan Manuel Chocano Chávez, SJ

2015, Prof. Néstor Alcalde Tantalean

2018, Rober Rosales Lopez

2020 Ricardo Tsajuput. Hasta ahora

Jesuitas pertenecieron a la comunidad jesuita del colegio Fe y Alegría
“Valentín Salegui”

Fernández García, Silvestre, Fernández López de Vallado, Francisco Javier, Fernández Ramírez, Wilmer, Franguelli, Bruno (BRC), Garaycochea Amat y León, José Carlos, García Renduélez-Fernández, Manuel, Garín Varillas, José María, Gordillo Torres, José Luis, Guallart Martínez, José María, Hansen Olsen, Peter, Hernández Pérez, José, Jiménez Figueruela, Fernando, Lafuente Gil, Santiago, Lázaro Angulo Alberto, Loyola Enrique, Martín Peinador, Arsenio, Mejía Alza, Alfredo, Mendieta Brites, Mario (PAR), Nevado Ayllón, Felipe, Odar, Evaristo, Oyola, Aníbal, Patiño Vargas, Cesar, Purón Michel, Javier, Ramos, Ubaldo, Riudavets Montes, Carlos, Roca Alcázar, Fernando Héctor., Rodríguez Contreras, Francisco, Sánchez- Guardamano, Alfredo, Tarancón Casado, Alfredo, Tejeda, Fabián, Vázquez Vera, Víctor.

Imágenes del colegio Fe y Alegría 55 Valentín Salegui

