



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
“NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA”
FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS ESTUDIANTES
DEL QUINTO AÑO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HÚSARES DE
JUNÍN, HUANGASHANGA, CAJAMARCA, 2025**

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación - Especialidad
“Lenguaje y Literatura”

Presentado por:

Bachiller: Brayan Nandito Bardales Rodriguez

Asesor:

Dr. Eduardo Martín Agi3n Cáceres

Cajamarca – Perú

2026



CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:
Bryan Nandito Bardales Rodriguez
DNI: 75782802
Escuela Profesional/Unidad UNC:
Escuela académico profesional de educación
2. Asesor:
Dr. Eduardo Martín Azion Cáceres
Facultad/Unidad UNC:
Facultad de educación
3. Grado académico o título profesional
☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad
☐ Maestro ☐ Doctor
4. Tipo de Investigación:
☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional
☐ Trabajo académico
5. Título de Trabajo de Investigación:
Comprensión lectora y su relación con la producción
de textos expositivos en los estudiantes del quinto
año de la Institución Educativa Huáscar de Junín
Huancashanca, Cajamarca, 2025
6. Fecha de evaluación: 02 / 03 / 2026
7. Software antiplagio: ☒ TURNITIN ☐ URKUND (ORIGINAL) (*)
8. Porcentaje de Informe de Similitud: 17%
9. Código Documento: urn:oid::3117:562808202
10. Resultado de la Evaluación de Similitud:
☒ APROBADO ☐ PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: 02 / 03 / 2026

Firma y/o Sello Emisor Constancia
 <u>Eduardo Martín Azion Cáceres</u> Nombres y Apellidos DNI: <u>26718078</u>

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2026 by
BRAYAN NANDITO BARDALES RODRIGUEZ
Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Cajamarca, siendo las 7:00 a.m. horas del día 19 de Febrero del 2026; se reunieron presencialmente en el ambiente 1.H. - 203, los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

1. Presidente: Dr. Juan Francisco García Seclén
2. Secretario: Dr. Wigberto Ulaldir Díaz Cabrera
3. Vocal: Dr. Alcides Yineo Tiquillahuanca
4. Asesor (a): Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres

Con el objeto de evaluar la Sustentación de la Tesis, titulada:

"Comprensión lectora y su relación con la producción de
textos expositivos en los estudiantes del quinto año de la
Institución Educativa Héroes de Junín, Huangashanga,
Cajamarca, 2025"

presentado por: Brayan Nandito Bardales Rodríguez
con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de
Lenguaje y Literatura

El Presidente del Jurado Evaluador, de conformidad al Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, procedió a autorizar el inicio de la sustentación.

Recibida la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado Evaluador, referentes a la exposición y al contenido final de la Tesis, luego de la deliberación respectiva, se considera: APROBADO (X) DESAPROBADO (), con el calificativo de:
Diecisiete (17)
(Letras) (Números)

Acto seguido, el Presidente del Jurado Evaluador, informó públicamente el resultado obtenido por el sustentante.

Siendo las 10:00 a.m. horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, 19 de Febrero del 2026.

Presidente

Secretario

Vocal

Asesor

DEDICATORIA

A Dios por darme la vida y tantas cosas que siempre agradeceré.

A mis padres quienes día a día me brindan su apoyo y han motivado mis sueños y esperanzas de seguir superándome.

AGRADECIMIENTO

A mi asesor, el Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres por su permanente asesoramiento, para superar y corregir algunos errores que se han presentado durante la ejecución de la tesis.

A todos los docentes de la Especialidad de Lenguaje y Literatura, quienes compartieron, a través del modelamiento, sus experiencias académicas para contribuir en mi formación profesional como docente.

A la Universidad Nacional de Cajamarca, específicamente, a la Facultad de Educación y al Departamento de Idiomas y Literatura por brindarme todas las facilidades para desarrollarme académica como actitudinal y axiológicamente y, de esta manera, cumplir con las exigencias profesionales de calidad.

ÍNDICE

		Págs.
	DEDICATORIA	v
	AGRADECIMIENTO	vi
	ÍNDICE	vii
	RESUMEN	x
	ABSTRACT	xi
	INTRODUCCIÓN	1
	CAPÍTULO I	
	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.	Planteamiento del problema	4
2.	Formulación del problema	6
	2.1 Problema principal	6
	2.2 Problemas derivados	6
3.	Justificación de la investigación	7
	3.1 Teórica	7
	3.2 Práctica	7
	3.3 Metodológica	8
4.	Delimitación de la investigación	9
	4.1 Espacial	9
	4.2 Temporal	9
5.	Objetivos de la investigación	9
	5.1 Objetivo general	9
	5.2 Objetivos específicos	9

	CAPÍTULO II	
	MARCO TEÓRICO	
2.	Antecedentes de la investigación	10
3.	Bases teóricas científicas	16
	3.1. Definición de estrategia de aprendizaje colaborativo	16
	3.2. Teorías sobre el aprendizaje colaborativo	16
	3.3. Teoría del aprendizaje significativo	20
	3.5. Teorías sobre el aprendizaje colaborativo	26
	3.5. Dimensiones de aprendizaje colaborativo	28
	3.6. Definición de rendimiento académico en el Área de Comunicación	28
	3.7. Teorías del rendimiento académico	31
	3.8. Rendimiento académico en el área de Comunicación	32
	3.9. Teorías del rendimiento académico	35
	3.10. Factores influyentes en el rendimiento académico	37
	3.11. Características del rendimiento académico	40
	3.12. Área de Comunicación MINEDU	43
	3.13. Dimensiones de rendimiento académico en el área de Comunicación	45
4.	Definición de términos básicos	47
	CAPÍTULO III	
	MARCO METODOLÓGICO	
1.	Caracterización y contextualización de la investigación	50
2.	Hipótesis de investigación	55
3.	Variables de investigación	55
4.	Matriz de operacionalización de variables	56

5.	Población y muestra	59
6.	Unidad de análisis	60
7.	Métodos	60
8.	Tipo de investigación	61
9.	Diseño de investigación	62
10.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	63
11.	Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	64
12.	Validez y confiabilidad	64
	CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
1.	Resultados estadísticos por variables y dimensiones de estudio	66
2.	Prueba de hipótesis	89
	CONCLUSIONES	95
	SUGERENCIAS	97
	REFERENCIAS	98
	APÉNDICES/ANEXOS	101

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025. Planteó un método deductivo, tipo de investigación básica, diseño no experimental, descriptivo correlacional. En cuanto a la población y la muestra, estuvo conformada por 20 estudiantes, a quienes se les aplicaron las técnicas de la encuesta y al análisis documental y como instrumento a la prueba de comprensión lectora. Los resultados demostraron una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos expositivos, puesto que el coeficiente Rho de Spearman fue de $\rho = 0,969$, con un nivel de significancia bilateral ($p = 0,000$). Concluye que existe una relación directa y significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos, puesto que el 100%, con nivel bajo de comprensión lectora, se ubicaron en un nivel regular de producción de textos expositivos, mientras que el 100%, con nivel alto, alcanzaron un nivel bueno de producción de textos expositivos. Asimismo, el nivel de comprensión lectora presentó un nivel medio con un 40,0%; en el nivel bajo un 35,0%, mientras que solo el 25,0% logró alcanzar un nivel alto. También, el nivel de producción de textos expositivos demostró una mayor concentración de estudiantes en el nivel regular, con un 55,0% del total; mientras que el 45,0% se ubicó en un nivel bueno de producción escrita; en consecuencia, se afirma el cumplimiento de la hipótesis planteada.

Palabras clave: Comprensión lectora, Producción de textos expositivos.

ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between reading comprehension and the production of expository texts among fifth-year students of the Húsares de Junín Educational Institution, located in Huangashanga, Cajamarca, in 2025. A deductive method was applied, using a basic research approach with a non-experimental, descriptive-correlational design. The population and sample consisted of 20 students, to whom survey techniques and documentary analysis were applied, using a reading comprehension test as the main instrument. The results demonstrated a statistically significant relationship between reading comprehension and the production of expository texts, as evidenced by Spearman's Rho correlation coefficient ($\rho = 0.969$) with a bilateral significance level ($p = 0.000$). It is concluded that there is a direct and significant relationship between reading comprehension and the production of expository texts, since 100% of the students with a low level of reading comprehension were placed at a regular level of expository text production, while 100% of those with a high level of reading comprehension achieved a good level of written production. Additionally, reading comprehension levels were distributed as follows: 40.0% at the medium level, 35.0% at the low level, and only 25.0% at the high level. Likewise, the level of expository text production showed a higher concentration of students at the regular level (55.0%), while 45.0% reached a good level of written production. Consequently, the proposed hypothesis is confirmed.

Keywords: Reading comprehension, expository text production.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en el proceso educativo, ya que permite al estudiante interactuar de manera crítica y reflexiva con los textos, interpretar información explícita e implícita y construir significados a partir de lo leído. Esta habilidad no solo es clave para el aprendizaje en las distintas áreas curriculares, sino que además se vincula estrechamente con la capacidad de producir textos escritos coherentes y adecuados a distintas situaciones comunicativas. En el contexto escolar, especialmente en la educación secundaria, la lectura comprensiva se convierte en un requisito indispensable para el desarrollo de la producción de textos expositivos, los cuales exigen organización lógica de ideas, precisión conceptual y dominio del lenguaje escrito.

En el ámbito educativo peruano, se evidencia serias dificultades en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, situación que repercute directamente en su desempeño académico y en su habilidad para expresar ideas de manera clara y estructurada por escrito. El MINEDU (2023) ha señalado que una comprensión lectora insuficiente limita la producción de textos, especialmente aquellos de carácter expositivo, donde se requiere explicar e informar con claridad y coherencia. Esta problemática se acentúa en contextos rurales y zonas alejadas, como ocurre en diversas instituciones educativas de la región Cajamarca, donde factores pedagógicos, socioculturales y contextuales influyen en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Desde una perspectiva teórica, la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que involucra la decodificación, la interpretación y la reflexión sobre el texto, mientras que la producción de textos expositivos implica la planificación, textualización y revisión de la información, procesos que dependen en gran medida del nivel de comprensión alcanzado por el lector-escritor (Flower y Hayes, 1981; Solé, 2012). En este sentido, ambas competencias

mantienen una relación estrecha, ya que comprender adecuadamente un texto favorece la organización de ideas y el uso adecuado de recursos lingüísticos al momento de escribir.

En atención a esta realidad, la presente tesis titulada Comprensión lectora y su relación con la producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025 tiene como objetivo general determinar la relación existente entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos en los estudiantes del quinto año de educación secundaria de dicha institución. El estudio se orienta bajo el método deductivo, con un enfoque de investigación básica, y se desarrolla a través de un diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional, con el propósito de analizar la relación entre ambas variables sin manipularlas, observándolas tal como se presentan en la realidad educativa.

Es este sentido, los resultados de esta investigación buscan aportar evidencia empírica relevante que contribuya al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el Área de Comunicación, así como a la toma de decisiones educativas orientadas a mejorar el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de textos expositivos. Asimismo, pretende servir como referencia para futuras investigaciones y propuestas de intervención que promuevan una educación de mayor calidad, pertinente al contexto de los estudiantes de la Institución Educativa Húsares de Junín y de otras realidades educativas similares en la región Cajamarca..

Finalmente, la tesis comprende cuatro capítulos. En el capítulo I, el problema de investigación presenta el planteamiento, la formulación, la justificación y los objetivos de la investigación. En el capítulo II, se tiene al marco teórico conformado por los antecedentes, las diferentes teorías y la definición de términos básicos. En el capítulo III, se propone el marco metodológico, que contiene la caracterización y contextualización de la investigación, la hipótesis, las variables, la matriz de operacionalización de variables, la población y la muestra,

la unidad de análisis, los métodos utilizados, el tipo y el diseño de investigación, técnicas de recojo y tratamiento de la investigación y la validez y confiabilidad. Por último, en el capítulo IV, se establecen los resultados y la discusión respectiva; además de presentar las conclusiones, las sugerencias, lista de referencias y los anexos-apéndices.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

La escritura expositiva, que se enmarca dentro de la competencia escribe diversos textos en su lengua materna, es una habilidad fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, pues permite organizar y transmitir información de manera clara, objetiva y coherente. Sin embargo, diversas evaluaciones internacionales y nacionales evidencian que los estudiantes presentan serias dificultades para desarrollar textos expositivos adecuados, factor que repercute, negativamente, en su desempeño escolar y en su formación como ciudadanos críticos y comunicativos.

Según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2018 de la OCDE, una proporción significativa de estudiantes de América Latina no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura y escritura. Más del 50% de los estudiantes de 15 años en países como México y Perú no logran identificar ideas principales, comprender relaciones entre textos o redactar explicaciones claras a partir de información dada. Esto refleja una debilidad estructural en la enseñanza y práctica de la escritura, especialmente en formas discursivas como la exposición

En Venezuela, el deterioro del sistema educativo se ha agudizado por factores sociopolíticos y económicos. Según un informe de la Fundación Bengoa y la Universidad Católica Andrés Bello (2022), más del 65% de los estudiantes de educación básica presentan dificultades graves para redactar textos coherentes y estructurados, especialmente en los niveles de secundaria. La escritura expositiva se ve relegada a prácticas mecánicas y descontextualizadas, con escasa orientación pedagógica y evaluación formativa. En México,

los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2019 indican que solo el 17.3% de los estudiantes de secundaria alcanzaron un nivel satisfactorio en lenguaje y comunicación, mientras que el resto presenta limitaciones en la redacción de textos que involucren organización lógica, adecuación al propósito comunicativo y uso correcto de conectores. La escritura expositiva, en particular, muestra deficiencias en la estructuración de ideas, la argumentación basada en hechos y el uso del lenguaje formal.

En el Perú, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) aplicada por el Ministerio de Educación en 2019 revelaron que solo el 28.6% de los estudiantes del segundo grado de secundaria lograron un nivel adecuado en comprensión de textos escritos, y menos del 20% demostró capacidad para producir textos escritos coherentes y con propósito definido. A pesar de los esfuerzos por implementar enfoques comunicativos y el enfoque por competencias, la escritura expositiva continúa siendo un reto en el aula, muchas veces reducida a ejercicios memorizados y sin conexión con situaciones reales.

En la región Cajamarca, la situación es aún más preocupante. De acuerdo con el informe regional de desempeño académico (UGEL Cajamarca, 2022), más del 75% de los estudiantes de secundaria tienen un nivel insuficiente en la producción de textos escritos. Las observaciones en aula muestran que los estudiantes no logran redactar textos expositivos con una estructura adecuada (introducción, desarrollo y conclusión), presentan errores frecuentes de cohesión y coherencia, y no utilizan fuentes de información confiables ni criterios de organización lógica. Este problema se agrava por factores como la baja disponibilidad de materiales de lectura, la escasa capacitación docente en estrategias de escritura y la poca retroalimentación efectiva en el aula.

En la institución educativa Húsares de Junín, del Centro Poblado de Huangashanga, los estudiantes del quinto año presentan serias deficiencias para producir textos expositivos,

porque, en principio, no comprenden lo que leen, les cuesta mucho emitir inferencias, hipótesis o deducciones; de igual manera presentan problemas para opinar, dialogar, defender sus puntos de vista; además de ser tímidos y poco sociables. Estas características negativas, definitivamente, afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, antes mencionados.

Ante esta realidad, urge de manera perentoria concretizar la presente investigación, con el propósito de mejorar la producción textual con modalidad expositiva; así como de potenciar los aprendizajes en los estudiantes sobre su competencia comunicativa en la institución en referencia.

2. Formulación del problema

2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025?

2.2. Problemas derivados

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del Quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025?
- ¿Cuál es el nivel de producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025?

- ¿Qué relación existe entre nivel de comprensión lectora y el nivel de producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025?

3. Justificación de la investigación

3.1. Justificación teórica

La presente investigación se justificó teóricamente porque aportó información relevante, vigente y pertinente al campo del conocimiento educativo, específicamente en lo relacionado con la comprensión lectora y su relación con la producción de textos expositivos. Los resultados obtenidos permitieron ampliar y fortalecer el marco teórico existente sobre ambas variables, contribuyendo al análisis y comprensión de los procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en el desempeño comunicativo de los estudiantes del quinto año de educación secundaria.

Asimismo, el estudio permitió sustentar, desde una perspectiva científica, la relación existente entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos, lo cual favoreció la reflexión crítica y el debate académico en torno a estas variables, a partir del análisis de los resultados estadísticos y su respectiva interpretación. En este sentido, la investigación confrontó y contrastó planteamientos teóricos previos, generando nuevos aportes al conocimiento educativo. Al respecto, Bernal (2010) sostuvo que una investigación posee justificación teórica cuando su propósito es generar reflexión y discusión académica sobre el conocimiento existente, contrastar teorías o analizar críticamente los resultados obtenidos.

3.2. Justificación práctica

La investigación se justificó porque los hallazgos permitieron evidenciar las características y dificultades que presentaron los estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Húsares

de Junín en la comprensión lectora y en la producción de textos expositivos. Si bien el estudio no tuvo un carácter experimental ni interventivo, la información generada constituyó un referente valioso para la toma de decisiones pedagógicas en el Área de Comunicación.

En este sentido, los resultados descriptivos y correlacionales proporcionaron insumos relevantes para que docentes y directivos comprendieran la magnitud y naturaleza del problema, lo cual favoreció la reflexión sobre la práctica educativa y la necesidad de fortalecer dichas competencias. De acuerdo con Bernal (2010), una investigación se justifica prácticamente cuando sus resultados contribuyen a comprender un problema real y ofrecen información útil para su análisis y posible abordaje.

3.3. Justificación metodológica

La investigación se justificó metodológicamente porque aplicó un diseño descriptivo correlacional, el cual permitió describir de manera sistemática las variables de estudio y establecer el grado de relación existente entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos. El uso de procedimientos, técnicas e instrumentos adecuados aseguró la validez y confiabilidad de los datos obtenidos, constituyéndose en un aporte metodológico para investigaciones futuras con características similares.

Asimismo, el estudio aportó un referente metodológico para el desarrollo de investigaciones educativas de tipo básico, al demostrar la pertinencia del enfoque correlacional para el análisis de variables cognitivas y lingüísticas en contextos escolares. En concordancia con ello, Bernal (2010) señaló que la justificación metodológica se evidencia cuando una investigación aporta procedimientos o estrategias que contribuyen a la generación de conocimiento científico riguroso.

4. Delimitación de la investigación

a. Delimitación Espacial

El estudio de la investigación se realizó en el contexto espacial de los estudiantes del quinto año en los estudiantes de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025.

b. Delimitación Temporal

La investigación se realizará desde enero hasta octubre del 2025 en los estudiantes de la Institución Educativa Húsares de Junín, Cajamarca. La línea de investigación corresponde a Compresión lectora, producción de textos y aprendizaje.

5. Objetivos de la investigación

a. Objetivo general

Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025.

b. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025.
- Determinar el nivel de producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025.
- Establecer la relación que existe entre el nivel de comprensión lectora y producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Antecedentes de la investigación

2.1. A nivel internacional

Demagistri et al. (2023), en su artículo científico titulado *El rol de las funciones ejecutivas en la comprensión de textos expositivos y narrativos en estudiantes de secundaria*, presentada ante la Revista Suma Psicológica, tuvo como objetivo examinar la asociación de las funciones ejecutivas con la comprensión de textos expositivos y narrativos en estudiantes de secundaria argentinos, controlando sus habilidades verbales. Trabajó un tipo de investigación básica, con un diseño descriptiva-correlacional. Contó con una población de 121 estudiantes del nivel secundario y una muestra de 36 estudiantes. Se aplicó la técnica de pruebas estandarizadas de comprensión lectora, vocabulario y eficacia lectora, así como pruebas computarizadas de funciones ejecutivas. En cuanto a los instrumentos, se gestionaron TLC-II (comprensión lectora), BAIRES (vocabulario), TECLE (eficacia lectora), TAC (funciones ejecutivas). Los resultados determinaron que se encontraron puntajes más bajos en comprensión de textos expositivos y narrativos. Se concluye que la comprensión de textos expositivos es más exigente y está fuertemente vinculada a funciones ejecutivas como la memoria de trabajo; en consecuencia, se debe reforzar estas habilidades para mejorar la comprensión y producción de textos expositivos en secundaria.

Tabullo y Oukifato (2024), en su artículo científico titulado *Contribuciones del funcionamiento ejecutivo y hábitos lectores a la comprensión de textos expositivos y narrativos*, presentada ante la Revista OCNOS, tuvo como objetivo analizar la relación entre el funcionamiento ejecutivo, los hábitos lectores y la comprensión de textos

expositivos y narrativos en estudiantes de secundaria. Aplicó un tipo de investigación básica con un diseño descriptivo-correlacional. Contó con una población y muestra de 125 estudiantes. Aplicó la técnica de evaluación mediante pruebas estandarizadas y cuestionarios. En cuanto a los instrumentos se gestionó una pruebas de comprensión lectora (expositivos y narrativos), cuestionario de hábitos lectores, pruebas de funciones ejecutivas. Los resultados confirman que el funcionamiento ejecutivo y los hábitos lectores se asocian significativamente con la comprensión de textos expositivos. Concluyen que la comprensión de textos expositivos está influida por el funcionamiento ejecutivo y los hábitos lectores, lo que sugiere la importancia de estas variables para el desarrollo de la competencia lectora y, por extensión, la producción escrita.

Cea y Sifuentes (2024), en su tesis de Licenciatura titulada *Comprensión de textos expositivos científicos multimodales en estudiantes de educación secundaria: influencia de la estratificación social y del género*, sustentada ante la Universidad de Concepción, Chile, tuvo como objetivo evaluar la comprensión de textos expositivos científicos y su relación con factores socioafectivos y el género en estudiantes de secundaria. Empleó un tipo de investigación básica, con diseño descriptiva-correlacional. Contó con una población y muestra de 120 estudiantes del nivel secundaria. Utilizó la técnica de evaluación mediante pruebas de comprensión lectora y cuestionarios y aplicó como instrumentos a pruebas de comprensión lectora de textos expositivos, cuestionarios de factores socioafectivos. Los resultados evidenciaron la influencia de la estratificación social y del género en la comprensión de textos expositivos. Concluye que la comprensión de textos expositivos está influida por factores socioafectivos y el género, lo que sugiere la importancia de considerar estas variables en la enseñanza.

Heredia (2021), en su tesis de Licenciatura titulada *La lectura y su relación con el aprendizaje cognitivo en alumnos del medio rural del departamento de Santa Cruz de la*

República de Bolivia, sustentada ante la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, tuvo objetivo determinar la relación entre la lectura y el aprendizaje cognitivo en alumnos del medio rural del departamento de Santa Cruz. Propuso un tipo de investigación básica, con un diseño de investigación descriptiva correlacional. Contó con una población y muestra de 178 estudiantes del medio rural del departamento de Santa Cruz. Las técnicas utilizadas fueron la observación y se trabajó como instrumentos a encuestas. Los resultados refiere que la mayoría de los estudiantes no leen adecuadamente, lo que influye negativamente en su aprendizaje cognitivo. Concluye que existe una relación significativa entre la lectura y el aprendizaje cognitivo; la deficiencia en la lectura afecta el rendimiento académico de los alumnos

2.2. A nivel nacional

Aquino (2024), en su tesis de Licenciatura titulada *Niveles de comprensión de lectura y producción de textos en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Virgen de Fátima*, 2023, sustentada ante la Universidad Nacional del Centro del Perú, tuvo como objetivo determinar la relación entre los niveles de comprensión lectora y la producción de textos expositivos de los estudiantes de segundo grado. Planteó una investigación con enfoque cuantitativo y tipo de investigación básica, con diseño de investigación no experimental, transversal.. Contó con una población y muestra de 139 estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa Técnica Virgen de Fátima. Empleó la técnica de la evaluación escrita y análisis documental y como instrumentos aplicó pruebas de comprensión lectora y rúbricas para la producción de textos expositivos. Los resultados demostraron que el 52.5% de los estudiantes alcanzaron la nota de A en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), y el 56.8% obtuvieron la nota de A en la producción de textos. Se encontró una relación significativa, directa y moderada (ρ de Spearman = 0.43; sig. =

0.000) entre comprensión lectora y producción de textos expositivos. Concluye que a mayor nivel de comprensión lectora, mejores son las capacidades de los estudiantes para producir textos expositivos más completos, profundos y elaborados.

Tucto (2024), en su tesis de licenciatura, titulada *Relación entre textos expositivos y la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Leonor Cerna De Valdiviezo Veintiséis de Octubre - Piura, 2024*, tuvo como objetivo general determinar la relación entre los textos expositivos y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de dicha institución educativa. Los resultados reportaron un logro destacado en textos expositivos (81%) y, en comprensión lectora, un logro destacado en 47%; además, se identificaron correlaciones directas y positivas entre las dimensiones del texto expositivo (introducción, desarrollo y conclusión) y la comprensión lectora, con significancia estadística ($p < .01$). Se concluyó que existe una relación directa, positiva y altamente significativa entre textos expositivos y comprensión lectora (Rho de Spearman = 0.614; $p < .01$), por lo que fortalecer el trabajo pedagógico con textos expositivos se asocia con mejores niveles de comprensión lectora.

Quiliche y Elera (2024), en su tesis de licenciatura titulada *Comprensión lectora y producción de textos en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Centro Educativo Manuel Fidencio Hidalgo Flores, región San Martín*, tuvo como objetivo general determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la mencionada institución educativa. Los resultados evidenciaron que los estudiantes con niveles altos de comprensión lectora lograron un mejor desempeño en la producción de textos, particularmente en la coherencia, cohesión y adecuación del contenido; asimismo, el análisis estadístico permitió identificar una relación directa, positiva y significativa entre

ambas variables, con un nivel de significancia menor a 0.05. Se concluyó que la comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción de textos escritos, por lo que el fortalecimiento de las habilidades lectoras incide favorablemente en la capacidad de los estudiantes para expresar ideas de manera clara, organizada y pertinente.

2.3. A nivel local

Santa Cruz (2019), en su tesis de Maestría titulada *Hábito de lectura y su relación con la redacción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Universidad Privada del Norte de Cajamarca, 2018*, presentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo determinar la relación entre el hábito de lectura y la redacción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Universidad Privada del Norte de Cajamarca en 2018. Aplicó un enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación básica y diseño de investigación descriptivo correlacional, no experimental, transeccional, correlacional. Contó con una población de 900 estudiantes del primer ciclo y una muestra: 121 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia. Las técnicas aplicadas fueron la encuesta y análisis de textos, cuyos instrumentos fueron el cuestionario sobre hábito de lectura y ficha de evaluación de redacción de textos expositivos. Los resultados precisaron que existe una correlación positiva media baja ($r = 0.363$, $p < 0.01$) entre el hábito de lectura y la redacción de textos expositivos. Concluye que existe una relación significativa entre el hábito de lectura y la redacción de textos expositivos, siendo la motivación la dimensión del hábito de lectura más asociada a la redacción.

Palomino (2021), en su tesis de Maestría titulada *Estrategias psicolingüísticas y la comprensión de textos en estudiantes de la Institución Educativa “Nuestra Señora de la Merced”-Cajamarca*. Sustentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias psicolingüísticas y la comprensión de

textos en estudiantes de la Institución Educativa “Nuestra Señora de la Merced” de Cajamarca. Aplicó una metodología con enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación básica y un diseño de investigación descriptivo correlacional. Contó con una población y muestra no probabilísticas de 325 estudiantes de secundaria. Aplicó como técnica una ficha de observación y como instrumentos a cuestionario de preguntas y análisis documental. Los resultados precisaron que existe una relación significativa entre *Estrategias psicolingüísticas y la comprensión de textos en estudiantes de la Institución Educativa “Nuestra Señora de la Merced”-Cajamarca.*

3. Bases teóricas científicas

3.1. Definición de comprensión lectora

De acuerdo con Makuuc (2008), la comprensión lectora es un proceso que permite la interacción entre la información que domina el lector con el contenido textual, para obtener un significado más completo. Asimismo, sostiene que el lector activa sus procesos cognitivos -atención, memoria y comprensión- con el objetivo de integrarlos con niveles inferiores, a través de las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas que evidencia el texto.

Por su parte, Cooper (1990) sustenta que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto, que se constituyen en el fundamento de la comprensión, puesto que el lector vincula la información textual con la información que brinda el autor del texto, cuyo propósito consiste en construir el significado para generar conocimiento.

En palabras de Solé (1992), la comprensión lectora es un proceso dinámico entre el lector y el texto, porque busca satisfacer los objetivos que guían su lectura, estableciendo conexiones coherentes, con la información que domina cognitivamente y la información compartida por el texto para generar la nueva información.

3.2. Teorías de la comprensión lectora según Dubois

La teoría de la comprensión lectora propuesta por Dubois concibe la lectura como un proceso cognitivo complejo y activo, en el cual el lector no se limita a decodificar signos lingüísticos, sino que construye significado a partir de la interacción entre el texto y sus conocimientos previos. Para comprender un texto, implica elaborar hipótesis, anticipar

información, verificar inferencias y reorganizar continuamente el sentido del mensaje, lo que convierte al lector en un sujeto activo dentro del acto comunicativo (Dubois, 1991). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se aleja de una visión mecánica de la lectura y se inserta en un enfoque constructivista del aprendizaje.

Dubois sostiene que la comprensión no reside exclusivamente en el texto ni en el lector, sino que surge de la relación dinámica entre ambos. El texto proporciona una estructura lingüística y semántica, mientras que el lector aporta esquemas mentales, experiencias previas, expectativas y propósitos de lectura. En este proceso, el significado no está previamente dado, sino que se construye progresivamente conforme el lector avanza en el texto, selecciona información relevante y descarta aquella que considera secundaria (Dubois, 1991). Esta concepción resalta la naturaleza interactiva de la comprensión lectora.

Un aspecto central de la teoría de Dubois es la importancia de los conocimientos previos en la comprensión del texto. Según la autora, el lector interpreta la información nueva a partir de lo que ya sabe, integrando los datos del texto en estructuras cognitivas preexistentes. Cuando el lector carece de esquemas adecuados, la comprensión se ve limitada, aun cuando posea habilidades básicas de decodificación. Por ello, Dubois enfatiza que la activación de conocimientos previos es un elemento clave para favorecer una comprensión profunda y significativa del texto (Dubois, 1995).

Asimismo, Dubois (1991) señala que la comprensión lectora implica la realización de inferencias, entendidas como procesos mentales mediante los cuales el lector completa información que no está explícita en el texto. Estas inferencias permiten establecer relaciones lógicas, causales y temporales entre las ideas, contribuyendo a la coherencia global del texto. La autora destaca que la calidad de la comprensión depende, en gran

medida, de la capacidad del lector para inferir, relacionar y reorganizar la información textual de manera coherente.

Otro componente relevante en la teoría de Dubois es la metacognición, entendida como la capacidad del lector para reflexionar sobre su propio proceso de comprensión. Dubois afirma que los lectores competentes supervisan constantemente su entendimiento, detectan dificultades, aplican estrategias de reparación y ajustan sus procedimientos de lectura según el propósito planteado. Esta autorregulación cognitiva permite al lector evaluar si ha comprendido el texto y, de no ser así, recurrir a estrategias como la relectura, el resumen o la formulación de preguntas (Dubois, 1995).

La autora también destaca el papel de las estrategias de lectura como herramientas fundamentales para la comprensión. Entre estas estrategias se encuentran la anticipación, la formulación de hipótesis, la identificación de ideas principales y la síntesis de la información. Para Dubois, dichas estrategias no surgen de manera espontánea, sino que deben ser enseñadas de forma sistemática en el contexto educativo, con el fin de desarrollar lectores autónomos y críticos capaces de enfrentarse a distintos tipos de textos (Dubois, 1991).

Desde el enfoque de Dubois, la comprensión lectora es un proceso gradual que se desarrolla a lo largo del tiempo y depende de factores cognitivos, lingüísticos y contextuales. La autora subraya que el entorno sociocultural del lector influye significativamente en la interpretación del texto, ya que el lenguaje, los valores y las experiencias compartidas condicionan la construcción del significado. En consecuencia, la lectura se entiende como una práctica social además de cognitiva, vinculada al contexto en el que se produce (Dubois, 1995).

En el ámbito educativo, la teoría de la comprensión lectora de Dubois tiene importantes implicancias pedagógicas, ya que orienta la enseñanza de la lectura hacia el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y no solo hacia la decodificación. Esta perspectiva promueve prácticas pedagógicas centradas en el diálogo con el texto, el análisis crítico y la reflexión constante sobre el contenido leído, favoreciendo así aprendizajes significativos y duraderos (Dubois, 1991).

Con relación a lo mencionado, en la teoría de la comprensión lectora, los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico constituyen dimensiones fundamentales del proceso lector. El nivel literal se refiere a la comprensión explícita del texto, en la que el lector identifica información directamente expresada, como hechos, datos, personajes o ideas principales, sin realizar interpretaciones adicionales. El nivel inferencial implica un grado mayor de elaboración cognitiva, ya que el lector establece relaciones implícitas, deduce significados, formula hipótesis y completa información no expresada de manera directa en el texto, apoyándose en sus conocimientos previos y en las pistas contextuales. Finalmente, el nivel crítico supone una lectura reflexiva y valorativa, en la cual el lector analiza, juzga y emite opiniones fundamentadas sobre el contenido, la intención del autor y la validez de los argumentos presentados. Estos niveles no operan de manera aislada, sino de forma integrada y progresiva, permitiendo una comprensión profunda y significativa del texto (Dubois, 1991).

En el contexto educativo actual, caracterizado por bajos niveles de comprensión lectora en diversos sistemas educativos, la teoría desarrollada resulta especialmente pertinente para la formación de lectores competentes. Su enfoque interactivo y constructivista ofrece un marco teórico sólido para diseñar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de distintos niveles

educativos, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico y al mejor desempeño académico, aspectos fundamentales para la mejora de la calidad educativa.

3.3. Teoría psicolingüística de la lectura de Goodman

La lectura constituye uno de los procesos cognitivos fundamentales en el desarrollo académico y social de los individuos, ya que permite la construcción de significados, la apropiación del conocimiento y la participación activa en contextos culturales diversos. En el ámbito educativo, comprender cómo los lectores procesan el texto escrito ha sido una preocupación constante de la psicología y la lingüística aplicada, dando lugar a diversas teorías que explican la naturaleza del acto lector. Entre estas, la teoría psicolingüística de la lectura adquiere especial relevancia al concebir la lectura no como una simple decodificación mecánica de signos, sino como un proceso activo de interacción entre el lector y el texto, influido por el conocimiento previo, las expectativas y el contexto sociocultural (Cassany, 2006).

La teoría psicolingüística de la lectura fue desarrollada principalmente por Kenneth Goodman, quien planteó una visión innovadora del proceso lector al definirlo como un “juego de adivinanzas psicolingüísticas”. Desde esta perspectiva, la lectura implica un proceso de construcción de significado en el que el lector formula hipótesis sobre el contenido del texto y las confirma o rechaza a medida que avanza en la lectura, utilizando simultáneamente información gráfica, sintáctica y semántica (Goodman, 1996). Este enfoque rompe con los modelos tradicionales centrados exclusivamente en la decodificación y sitúa al lector como protagonista activo del proceso.

Según Goodman (1996), el lector no procesa todas las letras o palabras de manera lineal, sino que selecciona la información más relevante del texto para anticipar su

significado. Este proceso selectivo permite una lectura eficiente, ya que el cerebro humano busca economizar esfuerzos cognitivos apoyándose en el conocimiento previo y en las regularidades del lenguaje. En este sentido, la lectura se entiende como un proceso predictivo en el que la comprensión precede, en muchos casos, al reconocimiento exacto de las palabras.

Un elemento central de la teoría psicolingüística es la interacción entre el lector y el texto, mediada por el contexto. Goodman sostiene que el significado no reside únicamente en el texto, sino que se construye a partir de la experiencia del lector, sus esquemas mentales y el propósito de lectura. De esta manera, dos lectores pueden interpretar de forma distinta un mismo texto, sin que ello implique necesariamente un error, sino una diferencia en los marcos de referencia utilizados para comprenderlo (Goodman & Burke, 1980).

Asimismo, la teoría psicolingüística reconoce la importancia de los errores lectores, denominados *miscues*, como indicadores del proceso cognitivo del lector. Para Goodman (1996), estos errores no deben ser considerados fallas negativas, sino evidencias del uso de estrategias de anticipación y confirmación del significado. El análisis de los *miscues* permite comprender cómo el lector procesa el texto y qué estrategias emplea para construir sentido, aportando información valiosa para la intervención pedagógica (Goodman, Watson & Burke, 2005).

Desde una perspectiva educativa, la teoría psicolingüística de la lectura tiene implicancias directas en la enseñanza de la lectura, ya que promueve prácticas centradas en la comprensión y no únicamente en la corrección mecánica. El docente, desde este enfoque, debe favorecer situaciones de lectura significativas, donde el estudiante pueda activar sus conocimientos previos, formular hipótesis y reflexionar sobre el contenido del

texto. Esto contribuye al desarrollo de lectores autónomos y críticos, capaces de interactuar activamente con diversos tipos de textos (Goodman, 1996).

Otro aporte relevante de la teoría psicolingüística es su énfasis en el carácter social del lenguaje. Goodman (1996) señala que la lectura se desarrolla dentro de comunidades lingüísticas específicas, donde los significados se negocian y comparten culturalmente. Por ello, el aprendizaje de la lectura no puede desligarse del contexto sociocultural del estudiante, lo que exige prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes a la realidad del lector.

De igual manera, la teoría psicolingüística de la lectura se consolida como un enfoque integral que articula aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales del proceso lector. Su vigencia en el campo educativo radica en su capacidad para explicar la lectura como una actividad compleja, dinámica y significativa, alejándose de visiones reduccionistas. En el ámbito de la investigación educativa, esta teoría continúa siendo un referente fundamental para el análisis de la comprensión lectora y el diseño de estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo (Goodman, 1996).

En relación con los niveles de comprensión lectora, la teoría psicolingüística se vincula estrechamente con los niveles literal, inferencial y criterial, al considerar que la lectura implica múltiples niveles de procesamiento del significado. El nivel literal se relaciona con la identificación explícita de la información presente en el texto, mientras que el nivel inferencial implica la elaboración de significados implícitos a partir de la integración del texto con los conocimientos previos del lector. El nivel criterial, por su parte, supone una valoración crítica del contenido, donde el lector emite juicios fundamentados sobre el texto. Desde el enfoque de Goodman, estos niveles no se desarrollan de manera aislada, sino de forma integrada y dinámica durante el proceso

lector, reforzando la idea de que la comprensión es un acto activo y constructivo (Solé, 1992; Goodman, 1986).

En síntesis, la teoría psicolingüística de la lectura aporta una comprensión integral del acto lector al concebirlo como un proceso activo, interactivo y constructivo, en el que el lector utiliza sus conocimientos previos, el contexto y las pistas lingüísticas del texto para construir significado. En efecto, trasciende la visión tradicional de la lectura centrada en la decodificación mecánica y resalta la importancia de la comprensión, la predicción y la reflexión crítica durante la lectura. Asimismo, al reconocer el valor de los errores lectores como indicadores de los procesos cognitivos, la teoría ofrece fundamentos sólidos para orientar prácticas pedagógicas que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. En el ámbito educativo, su aplicación resulta relevante para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en sus distintos niveles, consolidando al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento.

3.4. Teoría interactiva de la lectura de Rumelhart

La comprensión lectora ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas que buscan explicar cómo los lectores procesan, interpretan y construyen el significado de los textos escritos. En el campo de la psicología cognitiva y la psicolingüística, surgieron modelos que superaron las explicaciones lineales del proceso lector, integrando tanto los aspectos perceptivos como los cognitivos. En este contexto, la teoría interactiva de la lectura se consolida como un enfoque relevante al proponer que la comprensión surge de la interacción constante entre la información proveniente del texto y los conocimientos previos del lector, permitiendo una interpretación más profunda y significativa del contenido leído (Solé, 1992).

La teoría interactiva de la lectura fundamenta que la lectura no puede explicarse adecuadamente desde modelos exclusivamente ascendentes o descendentes. Según Rumelhart (1980), el proceso lector implica una interacción simultánea entre múltiples niveles de procesamiento, donde la información visual, léxica, sintáctica y semántica se integran con los esquemas cognitivos del lector para construir significado de manera dinámica. Esta propuesta marca un punto de inflexión en los estudios sobre la comprensión lectora.

Desde este enfoque, la lectura es entendida como un proceso bidireccional en el que operan de forma paralela los procesos bottom-up y top-down. Los procesos ascendentes permiten al lector reconocer letras, palabras y estructuras gramaticales, mientras que los procesos descendentes se apoyan en el conocimiento previo, las expectativas y el contexto para anticipar y dar sentido al texto. La interacción entre ambos procesos posibilita una comprensión más eficiente y flexible, ajustada a las demandas del texto y del lector (Rumelhart, 1985).

Un aporte fundamental de la teoría interactiva es la noción de esquemas, entendidos como estructuras cognitivas que organizan el conocimiento previo del lector. Rumelhart (1980) sostiene que estos esquemas guían la interpretación del texto, permitiendo al lector seleccionar información relevante, realizar inferencias y establecer relaciones entre ideas. Cuando el texto se ajusta a los esquemas existentes, la comprensión se facilita; en cambio, cuando existe discrepancia, el lector debe modificar o reconstruir dichos esquemas para lograr una comprensión adecuada.

Asimismo, la teoría interactiva reconoce que la comprensión lectora no es un proceso automático ni uniforme, sino que depende de factores individuales como la experiencia, el nivel de competencia lingüística y el propósito de lectura. En este sentido, Rumelhart

(1980) enfatiza que el lector adopta estrategias cognitivas y metacognitivas para monitorear su comprensión, resolver ambigüedades y ajustar sus interpretaciones conforme avanza en el texto, lo que evidencia el carácter activo y autorregulado de la lectura (Solé, 1992).

En el ámbito educativo, la teoría interactiva de la lectura ha tenido importantes implicancias pedagógicas, ya que orienta la enseñanza hacia el desarrollo de estrategias que articulen el reconocimiento del texto con la activación del conocimiento previo. Desde este enfoque, el docente cumple un rol mediador al promover actividades que estimulen la anticipación, la inferencia y la reflexión crítica, favoreciendo una comprensión lectora más profunda y significativa en los estudiantes (Cassany, 2006).

Otro aspecto relevante de la teoría interactiva es su contribución a la comprensión de las dificultades lectoras. Al considerar la interacción entre múltiples procesos, este enfoque permite identificar si los problemas de comprensión se originan en fallas en la decodificación, en la activación de esquemas o en la integración de la información. Esto resulta especialmente útil para diseñar intervenciones pedagógicas ajustadas a las necesidades reales del estudiante, superando enfoques reduccionistas centrados únicamente en la corrección de errores (Rumelhart, 1985).

En conclusión, la teoría interactiva de la lectura de Rumelhart constituye un modelo explicativo sólido que concibe la comprensión lectora como un proceso complejo, dinámico y multidimensional, resultado de la interacción constante entre el texto y el lector. Al integrar los procesos ascendentes y descendentes, así como el papel del conocimiento previo y las estrategias cognitivas, esta teoría ofrece un marco teórico pertinente para el análisis de la lectura en contextos educativos. Su aporte resulta

fundamental para orientar prácticas pedagógicas que promuevan lectores activos, estratégicos y capaces de construir significado de manera autónoma y crítica.

3.5. Teoría metacognitiva de la comprensión lectora de Flavell

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo que va más allá de la simple decodificación del texto escrito, ya que implica la capacidad del lector para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de comprensión. En este sentido, las teorías cognitivas y metacognitivas han adquirido especial relevancia al explicar cómo los lectores regulan conscientemente sus estrategias para construir significado. La teoría metacognitiva de Flavell, se consolida como un enfoque fundamental para comprender el papel de la autorregulación y la conciencia cognitiva en el proceso lector, especialmente en contextos educativos donde se busca el aprendizaje autónomo y significativo.

La teoría metacognitiva de la comprensión lectora tiene sus fundamentos en los planteamientos de Flavell, quien introdujo el concepto de metacognición para describir el conocimiento que una persona posee sobre sus propios procesos cognitivos y la capacidad de controlarlos de manera consciente. Según Flavell, la metacognición implica tanto el conocimiento metacognitivo como la regulación metacognitiva, elementos que permiten al lector reflexionar sobre cómo comprende un texto y tomar decisiones estratégicas durante la lectura (Flavell, 1979).

El conocimiento metacognitivo se refiere a la conciencia que el lector tiene acerca de sí mismo como lector, de las tareas de lectura y de las estrategias disponibles para comprender un texto. Este conocimiento incluye la comprensión de las propias fortalezas y debilidades lectoras, así como el reconocimiento de qué estrategias resultan más eficaces según el tipo de texto y el propósito de lectura. Desde esta perspectiva, Flavell

(1995) sostiene que los lectores competentes no solo saben leer, sino que saben cómo y cuándo aplicar determinadas estrategias para optimizar la comprensión.

Por otro lado, la regulación metacognitiva comprende los procesos de planificación, monitoreo y evaluación que el lector pone en práctica durante la lectura. La planificación implica establecer objetivos y seleccionar estrategias antes de iniciar la lectura; el monitoreo se refiere a la supervisión continua de la comprensión mientras se lee; y la evaluación consiste en valorar los resultados obtenidos al finalizar el proceso lector. Estos mecanismos permiten al lector detectar dificultades de comprensión y aplicar acciones correctivas de manera autónoma (Flavell, 1979).

La teoría metacognitiva concibe la comprensión lectora como un proceso activo y autorregulado, en el que el lector interactúa conscientemente con el texto. Flavell (1979) enfatiza que la lectura eficaz requiere que el lector sea capaz de cuestionar el contenido, verificar la coherencia del texto y ajustar sus interpretaciones cuando detecta inconsistencias. De este modo, la metacognición se convierte en un componente clave para lograr una comprensión profunda y significativa, especialmente en textos complejos o académicos (Brown, 1987).

En el ámbito educativo, la teoría metacognitiva de Flavell ha tenido importantes implicancias pedagógicas, ya que orienta la enseñanza hacia el desarrollo de lectores estratégicos y reflexivos. Desde este enfoque, el rol del docente consiste en enseñar explícitamente estrategias metacognitivas, promover la reflexión sobre el proceso lector y generar espacios donde los estudiantes puedan tomar conciencia de cómo aprenden. Estas prácticas favorecen la autonomía, el pensamiento crítico y la mejora sostenida de la comprensión lectora (Solé, 1992).

Asimismo, la teoría metacognitiva resulta especialmente relevante para la identificación y superación de dificultades lectoras. Al analizar cómo los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su comprensión, es posible identificar deficiencias en el uso de estrategias metacognitivas y diseñar intervenciones pedagógicas específicas. En este sentido, Flavell plantea que muchos problemas de comprensión no se deben a la falta de habilidades básicas de lectura, sino a un escaso control consciente del proceso lector (Flavell, 1985).

En conclusión, la teoría metacognitiva de la comprensión lectora de Flavell fundamenta que es un proceso consciente, autorregulado y estratégico. Al destacar la importancia del conocimiento y la regulación metacognitiva, esta teoría enfatiza el rol activo del lector en la construcción del significado y ofrece fundamentos clave para el diseño de prácticas educativas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora profunda. Su aplicación en el contexto educativo contribuye a la formación de lectores autónomos, críticos y capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje, lo que la convierte en un referente esencial en la investigación educativa contemporánea.

3.6. Dimensiones de comprensión lectora

- **Nivel literal.** Este nivel permite al lector identificar las palabras, frases o enunciados claves del texto, con el objetivo de identificar las ideas principales u oraciones temáticas; así como de ubicar información explícita (Smith, 1989). Por su parte, Condemarín (1999) sostiene que el nivel literal ayuda al lector-estudiante a movilizar su capacidad de reconocer y recordar ideas principales y secundarias, relaciones de causa-efecto, entre otros, aplicando preguntas que respondan a la información expresada en el texto.

Este nivel, claramente, contribuye a que los estudiantes incrementen su capacidad para reconocer y jerarquizar ideas; así como de identificar párrafos textuales, reconocer una secuencia ordenada de las estrategias discursivas, y las intenciones del escritor.

De acuerdo con Pinzás (2007), refiere que la comprensión literal de un texto es básica para lograr la construcción del significado textual, pues los estudiantes, progresivamente, van a complejizar sus procesos lecturales, considerando el método ascendente o descendente. Si no se domina este nivel, lamentablemente, los lectores no podrán lograr comprender un texto.

De manera complementaria, Vallés (1998) indica que el estudiante reproduce la información, aplicando dos procesos: el acceso léxico vocabular y el análisis. En cuanto al acceso léxico, consiste en reconocer la escritura textual, con la intención de activar la memoria a largo plazo. Desde el punto de vista cognitivo, los estudiantes tienen la obligación de acceder a los diccionarios mentales-léxicos por medio de la comprensión del lenguaje, que se evidencia en el texto. Con relación al análisis, consiste en matizar o contrastar el significado de diferentes palabras, dentro de un enunciado o párrafos, para mejorar su desempeño comprensivo, el cual va a permitir decodificar los signos gráficos para expresarlos a través de la palabra.

- **Nivel inferencial.** Este nivel permite deducir otras ideas que el lector proyecta, obviamente, a partir de la información explícita, para averiguar las relaciones entre los significados (Smith, 1989).

Por otro lado, Solé (1987) afirma que el nivel de la inferencialidad se inicia con las predicciones, hipótesis, anticipaciones, las cuales se integran con la experiencia y el conocimiento del lector en relación al contenido textual. Esto con el claro propósito

de lograr y mantener una comprensión global del texto, que permite la construcción del significado textual. Por su parte, Pinzás (2007) aclara que el nivel inferencial se origina con las relaciones entre los párrafos del texto, para deducir información que no se presenta de manera explícita; a parte de ello, ayuda a plantear las conclusiones; así como de identificar la idea central, aspectos favorables que van a darle sostenibilidad a los procesos comprensivos. Para aclarar, las ideas implícitas son las causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, opiniones y conclusiones, que se derivan de la lectura textual, las cuales se ocasiona cuando el lector asume un rol activo para demostrar su capacidad mental e interpretativa.

- **Nivel crítico.** Este nivel es más complejo que los anteriores, puesto que el lector demuestra su capacidad comprensiva de manera global sobre el texto leído. Asimismo, precisa los propósitos del autor e identifica qué superestructura presenta un texto leído. Por otro lado, asume un punto de vista sobre el contenido textual, para integrarlo con el conocimiento del lector (Sánchez, 1998).

En palabras de Pinzás (2007), la criticidad es un nivel más elevado de conceptualización, porque el lector activo plantea juicios sobre el texto, valorando o no la relevancia de la información. De igual manera, discrimina los hechos de las opiniones para, luego, integrarlos con sus experiencias y conocimientos adquiridos. Exige la opinión, el aporte y la perspectiva del lector respecto a la lectura; además de ampliar el conocimiento en relación a un determinado tema. Se tiene claro que la lectura crítica se evidencia, en el lector, cuando interpreta y valora sus puntos de vista para establecer comparaciones. Con tal motivo, se propone algunas destrezas como: formular opiniones, deducir conclusiones, predecir resultados, plantear una síntesis propia, entre otras.

3.7. Definición de producción de textos expositivos

La producción de textos expositivos se basa en la teoría de la lingüística de texto de Van Dijk (1996), autor que ejecuta un análisis de los elementos estructurales del texto - microestructura, macroestructura y superestructura-, cuyo objetivo consiste en ilustrar a los redactores para iniciarse en el proceso de redacción; así como de considerar la estructura interna de un texto expositivo; específicamente, en los apartados de introducción, desarrollo y conclusión.

De acuerdo con el MINEDU (2018), la producción de textos expositivos es un proceso dinámico de construcción, que se encuentra unido a la necesidad de crear o elaborar un texto, considerando la lectura, la investigación, el conocimiento y la experiencia del estudiante.

De manera complementaria, Cortez y García (2010) opinan que producir un texto expositivo es poner por escrito las ideas, de acuerdo a una estructura pensada y organizada, con el propósito de informar a los lectores. Para tal efecto, el estudiante debe demostrar dominio sintáctico, gramatical; además de tener en cuenta los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos.

Bajo otros puntos de vista, la producción de textos expositivos se concibe como un proceso cognitivo y comunicativo orientado a explicar, informar o desarrollar un tema de manera clara, objetiva y organizada. Según Cassany (2007), escribir un texto expositivo implica transformar el conocimiento mediante la selección, organización y jerarquización de la información, de modo que el autor logre adecuar el contenido al propósito comunicativo y al lector. Desde esta perspectiva, la escritura expositiva no se limita a

reproducir información, sino que exige un dominio de la estructura textual, del léxico preciso y de mecanismos de cohesión que faciliten la comprensión del mensaje.

De otro lado, la producción de textos expositivos es entendida como una actividad que requiere la planificación, textualización y revisión consciente del contenido. Camps (2003) sostiene que la escritura expositiva demanda del estudiante la capacidad de organizar ideas de forma lógica, establecer relaciones entre conceptos y emplear recursos lingüísticos adecuados para presentar información de manera coherente y comprensible. En este sentido, la escritura de textos expositivos favorece el desarrollo del pensamiento lógico y la competencia comunicativa escrita en contextos académicos.

Finalmente, Álvarez (2010) define la producción de textos expositivos como un proceso discursivo mediante el cual el escritor construye explicaciones fundamentadas sobre un tema, utilizando estructuras textuales específicas como la definición, la enumeración, la comparación o la causalidad. El autor enfatiza que este tipo de escritura requiere un manejo consciente del contenido conceptual y de las convenciones propias del discurso académico, lo que permite al lector acceder al conocimiento de forma sistemática y objetiva.

3.8. Teoría cognitiva del proceso de escritura de Flower y Hayes

La escritura académica ha sido objeto de múltiples estudios que han buscado explicar cómo los individuos producen textos escritos y qué procesos mentales intervienen en dicha actividad. En este contexto, los aportes de la psicología cognitiva permitieron superar la concepción tradicional de la escritura como un producto terminado, para entenderla como un proceso mental complejo. La teoría cognitiva del proceso de escritura se constituye como uno de los modelos más importantes en este campo, al ofrecer una

explicación detallada de los procesos cognitivos que intervienen cuando una persona escribe (Flower & Hayes, 1981).

Flower y Hayes (1981) conciben la escritura como una actividad cognitiva recursiva y no lineal, en la que el escritor interactúa constantemente con sus ideas, el texto en construcción y el contexto comunicativo. Según estos autores, escribir implica la activación simultánea de diversos procesos mentales que no siguen una secuencia fija, sino que se reorganizan continuamente según las decisiones del escritor. Esta concepción rompe con los modelos tradicionales que planteaban la escritura como una serie de etapas rígidas y consecutivas.

En el modelo cognitivo de Flower y Hayes, la planificación es un proceso central que permite al escritor generar ideas, establecer objetivos y organizar la información antes y durante la redacción. Los autores sostienen que la planificación no ocurre únicamente al inicio del proceso, sino que puede activarse en cualquier momento cuando el escritor evalúa la necesidad de reformular sus propósitos o reorganizar el contenido. Este proceso se apoya en el conocimiento previo almacenado en la memoria a largo plazo y en la anticipación de las necesidades del lector (Flower & Hayes, 1981).

La textualización constituye otro proceso fundamental dentro del modelo, ya que implica la transformación de las ideas en lenguaje escrito. Durante esta fase, el escritor debe tomar decisiones lingüísticas relacionadas con la selección léxica, la construcción sintáctica y la coherencia textual. Flower y Hayes explican que la textualización exige un alto nivel de control cognitivo, debido a la necesidad de coordinar simultáneamente el contenido conceptual con las convenciones del lenguaje escrito, lo que evidencia la complejidad del acto de escribir (Flower & Hayes, 1981).

La revisión es concebida como un proceso cognitivo orientado a evaluar y mejorar el texto producido. Este proceso incluye actividades como releer, evaluar y modificar el contenido, la organización y la forma del texto. A diferencia de enfoques tradicionales que reducían la revisión a la corrección superficial, los autores destacan su carácter reflexivo y estratégico, ya que permite al escritor replantear ideas, reorganizar argumentos y mejorar la claridad del mensaje (Flower & Hayes, 1981).

Un aspecto clave del modelo cognitivo es la influencia del contexto de la tarea de escritura, el cual incluye factores como el tema, la audiencia y el propósito comunicativo. Señalan que estos elementos condicionan las decisiones cognitivas del escritor y orientan la selección de estrategias durante el proceso de escritura. De igual manera, la memoria a largo plazo cumple un rol fundamental al almacenar el conocimiento lingüístico, discursivo y temático que el escritor utiliza para producir el texto (Flower & Hayes, 1981).

Desde una perspectiva educativa, la teoría cognitiva del proceso de escritura de Flower y Hayes ofrece aportes significativos para la enseñanza de la producción textual. Al concebir la escritura como un proceso recursivo y consciente, este modelo enfatiza la necesidad de que los estudiantes desarrollen estrategias de planificación, textualización y revisión. Asimismo, promueve la reflexión sobre el propio proceso de escritura, favoreciendo el desarrollo de escritores autónomos y capaces de autorregular su producción textual (Flower & Hayes, 1981).

En conclusión, la teoría cognitiva del proceso de escritura se encamina hacia la comprensión de la escritura como una actividad mental compleja, estratégica y dinámica. Integra los procesos de planificación, textualización y revisión dentro de un sistema

recursivo, influido por el contexto y el conocimiento previo, superando las concepciones tradicionales centradas en el producto final. Su enfoque continúa siendo un referente fundamental en la investigación educativa y en el diseño de prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de una escritura académica consciente y de calidad.

3.9. Modelo de Rohman de Pre-escritura/Escritura/Reescritura

La escritura ha sido tradicionalmente enseñada como un producto final, centrado en la corrección formal del texto; sin embargo, los enfoques procesuales permitieron replantear esta visión al considerar la escritura como una actividad cognitiva progresiva. En este contexto surge el modelo de Gordon Rohman, uno de los primeros intentos sistemáticos por explicar la escritura como un proceso compuesto por fases interrelacionadas. Su propuesta resulta fundamental para comprender la producción textual desde una perspectiva formativa, en la que el énfasis se sitúa en el desarrollo del pensamiento del escritor y no únicamente en el texto terminado (Rohman, 1965).

El modelo concibe la escritura como un proceso compuesto por tres momentos fundamentales: pre-escritura, escritura y reescritura. Este enfoque sostiene que la calidad del texto final depende, en gran medida, del trabajo cognitivo previo que realiza el escritor antes de redactar. Rohman plantea que escribir implica transformar ideas en lenguaje, proceso que requiere reflexión, organización conceptual y revisión constante, lo cual evidencia el carácter dinámico y recursivo de la actividad escritural (Rohman, 1965).

La fase de pre-escritura ocupa un lugar central en el modelo, ya que constituye el espacio donde se gestan las ideas que darán origen al texto. Según Rohman, esta etapa incluye actividades como la generación de ideas, la exploración del tema, la definición del propósito comunicativo y la consideración del destinatario. La pre-escritura permite

al escritor clarificar su pensamiento y organizar conceptualmente la información, sentando las bases para una redacción coherente y significativa (Rohman & Wlecke, 1964).

La etapa de escritura corresponde al momento en que el escritor transforma las ideas previamente elaboradas en un texto visible. En esta fase, el énfasis no se centra exclusivamente en la corrección formal, sino en la expresión fluida del pensamiento. Rohman sostiene que la escritura debe concebirse como un acto provisional, en el que el texto inicial cumple la función de materializar las ideas para posteriormente ser revisadas y mejoradas, evitando así que el escritor se paralice por una preocupación excesiva por la forma (Rohman, 1965).

La reescritura, tercera fase del modelo, es entendida como un proceso reflexivo de revisión y transformación del texto. Rohman enfatiza que reescribir no significa únicamente corregir errores gramaticales u ortográficos, sino repensar el contenido, reorganizar ideas y mejorar la claridad y coherencia del discurso. Esta etapa permite al escritor evaluar críticamente su producción, contrastarla con el propósito inicial y realizar los ajustes necesarios para fortalecer el mensaje (Rohman & Wlecke, 1964).

Un aporte relevante del modelo de Rohman es su énfasis en la naturaleza recursiva del proceso de escritura. Las fases de pre-escritura, escritura y reescritura no se presentan como etapas rígidas y lineales, sino como momentos que pueden interrelacionarse y superponerse según las necesidades del escritor. Esta concepción flexible reconoce que el pensamiento se desarrolla y transforma durante todo el proceso de producción textual, lo que contribuye a una comprensión más realista de la escritura (Rohman, 1965).

Desde el ámbito educativo, el modelo de Gordon Rohman ha tenido importantes implicancias pedagógicas, ya que orienta la enseñanza de la escritura hacia el

acompañamiento del proceso y no solo a la evaluación del producto final. Este enfoque promueve prácticas didácticas que valoran la planificación, la expresión libre de ideas y la revisión constante, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas como la reflexión, la organización del pensamiento y la autorregulación en los estudiantes (Rohman & Wlecke, 1964).

En conclusión, el modelo de pre-escritura, escritura y reescritura constituye un referente fundamental para comprender la escritura como un proceso cognitivo progresivo y formativo. Al destacar la importancia de la generación de ideas, la expresión provisional del pensamiento y la revisión reflexiva del texto, este modelo supera las concepciones tradicionales centradas únicamente en el producto final. Su enfoque continúa siendo relevante en el campo educativo, ya que ofrece bases teóricas sólidas para promover una enseñanza de la escritura orientada al desarrollo del pensamiento y a la mejora continua de la producción textual.

3.10. Teoría de los géneros discursivos de Bakhtin

La producción de textos escritos en el ámbito educativo constituye una práctica social que se desarrolla en contextos comunicativos específicos y responde a finalidades determinadas. En la educación secundaria, los estudiantes se enfrentan de manera progresiva a la escritura de textos expositivos, los cuales tienen como propósito principal explicar, informar y organizar el conocimiento de forma objetiva. Desde esta perspectiva, la teoría de los géneros discursivos de Mijaíl Bakhtin ofrece un marco conceptual pertinente para comprender cómo los estudiantes producen textos expositivos dentro de las prácticas discursivas propias del contexto escolar, entendiendo la escritura como una actividad social y culturalmente situada (Bakhtin, 1982).

Bakhtin define los géneros discursivos como tipos relativamente estables de enunciados que se originan y desarrollan en las distintas esferas de la actividad humana. Cada género se caracteriza por una combinación específica de contenido temático, estilo y estructura composicional, elementos que orientan tanto la producción como la comprensión de los textos. En el ámbito educativo, los textos expositivos pueden entenderse como un género discursivo propio de la esfera académica, cuyas regularidades deben ser aprendidas por los estudiantes para comunicarse eficazmente en situaciones escolares formales (Bakhtin, 1982).

Desde la concepción bakhtiniana, el lenguaje posee un carácter esencialmente dialógico, lo que implica que todo enunciado se construye en relación con otros discursos previos y con un destinatario concreto. En la producción de textos expositivos, este principio se manifiesta cuando el estudiante organiza la información considerando al lector, el propósito explicativo del texto y los discursos académicos con los que dialoga. Así, escribir un texto expositivo supone responder a saberes previos, consignas escolares y expectativas institucionales, lo que refuerza el carácter social de la escritura (Bakhtin, 1982).

La teoría de los géneros discursivos orienta la actividad comunicativa al proporcionar modelos relativamente estables que guían la selección del contenido y la forma del enunciado. En el caso de los textos expositivos, los estudiantes deben apropiarse de una organización lógica, un estilo objetivo y un tratamiento informativo del contenido. Esta apropiación no se produce de manera espontánea, sino a través de la participación reiterada en prácticas discursivas propias del ámbito escolar, donde el género expositivo cumple una función central en la transmisión y construcción del conocimiento (Bakhtin, 1982).

Asimismo, la teoría de los géneros discursivos permite comprender que las dificultades en la producción de textos expositivos en secundaria no se explican únicamente por problemas gramaticales o léxicos, sino por una insuficiente apropiación del género discursivo. Cuando los estudiantes no dominan las regularidades temáticas, estilísticas y composicionales del género expositivo, sus textos suelen presentar desorganización, ambigüedad o un predominio de rasgos narrativos. Desde la perspectiva de Bakhtin, aprender a escribir implica aprender a participar adecuadamente en los géneros discursivos de una comunidad determinada (Bakhtin, 1982).

La noción de enunciado ocupa un lugar central en la teoría bakhtiniana, ya que todo texto se concibe como una unidad concreta de comunicación con límites definidos y una intención comunicativa específica. En la producción de textos expositivos, el estudiante debe asumir una posición enunciativa acorde con el propósito informativo del género, lo que implica adoptar un tono objetivo y una organización clara del discurso. Esta toma de posición evidencia que la escritura expositiva no es neutra, sino una forma de participación discursiva regulada por convenciones sociales (Bakhtin, 1982).

Desde el enfoque de Bakhtin, la enseñanza de la escritura en secundaria debe orientarse a la apropiación consciente de los géneros discursivos que circulan en el ámbito escolar. En este sentido, la producción de textos expositivos se convierte en una práctica clave para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas acordes con las exigencias académicas. El aprendizaje del género expositivo permite a los estudiantes integrarse progresivamente a la cultura escrita escolar y participar activamente en la construcción del conocimiento (Bakhtin, 1982).

En conclusión, la teoría de los géneros discursivos de Mijaíl Bakhtin proporciona un marco teórico sólido para comprender la producción de textos expositivos como una

práctica social, dialógica y contextualizada en la educación secundaria. Al concebir los textos como enunciados regulados por convenciones discursivas propias de cada esfera de actividad, esta teoría permite explicar cómo los estudiantes aprenden a escribir textos expositivos mediante la apropiación progresiva del género. Su aplicación en el ámbito educativo favorece el desarrollo de una escritura consciente, organizada y funcional, orientada a la comunicación académica y al aprendizaje significativo.

3.11. **Teoría textual y de la lingüística del texto de Beaugrande y Dressler**

La producción de textos escritos en el ámbito educativo exige una comprensión profunda de cómo se construye el significado más allá de la oración aislada. En la educación secundaria, los estudiantes deben aprender a producir textos expositivos que presenten información de manera clara, coherente y organizada, lo cual requiere dominar principios que regulan la textualidad. En este contexto, la teoría textual y la lingüística del texto desarrollada por Beaugrande y Dressler ofrece información pertinente para comprender cómo los textos se configuran como unidades comunicativas completas, orientadas a cumplir una función informativa dentro de situaciones comunicativas concretas (Beaugrande & Dressler, 1997).

Los autores conciben el texto como un evento comunicativo que se produce cuando se cumplen determinadas condiciones de textualidad. Desde esta perspectiva, un texto no se define únicamente por su forma lingüística, sino por su capacidad de funcionar comunicativamente en un contexto determinado. En el caso de los textos expositivos producidos por estudiantes de secundaria, esta concepción permite entender que escribir no consiste solo en encadenar oraciones correctas, sino en construir un discurso que responda a un propósito informativo y a las expectativas del lector (Beaugrande & Dressler, 1997).

Uno de los aportes centrales de la lingüística del texto es la formulación de los siete criterios de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Estos criterios explican las condiciones que permiten que una secuencia lingüística sea reconocida como texto. En la producción de textos expositivos, la cohesión y la coherencia resultan especialmente relevantes, ya que garantizan la conexión formal y semántica entre las ideas, permitiendo al lector comprender la información presentada de manera ordenada y lógica (Beaugrande & Dressler, 1997).

La intencionalidad y la aceptabilidad se relacionan directamente con el propósito comunicativo del texto expositivo y con la disposición del lector para interpretarlo como válido. Según Beaugrande y Dressler, todo texto responde a una intención comunicativa del productor y debe ser aceptado por el receptor dentro de un marco de normas discursivas compartidas. En el contexto escolar, los estudiantes deben aprender a producir textos expositivos que cumplan con las expectativas académicas, utilizando un lenguaje objetivo y una estructura adecuada para que el texto sea considerado aceptable dentro del ámbito educativo (Beaugrande & Dressler, 1997).

La informatividad, entendida como el grado de novedad o previsibilidad de la información, constituye otro criterio clave en la producción de textos expositivos. Beaugrande y Dressler sostienen que un texto debe equilibrar información conocida y nueva para mantener el interés del lector y facilitar la comprensión. En estudiantes de secundaria, este criterio se evidencia cuando logran seleccionar, jerarquizar y presentar la información de manera progresiva, evitando tanto la redundancia excesiva como la sobrecarga informativa (Beaugrande & Dressler, 1997).

La situacionalidad hace referencia a la relación del texto con el contexto en el que se produce y se interpreta. En el ámbito educativo, los textos expositivos se elaboran dentro de situaciones comunicativas específicas, como tareas escolares o evaluaciones académicas, lo que condiciona su contenido y forma. Beaugrande y Dressler explican que comprender esta dimensión permite a los estudiantes adecuar su producción textual al contexto escolar, utilizando un registro formal y una organización acorde con las exigencias de la situación comunicativa (Beaugrande & Dressler, 1997).

La intertextualidad, por su parte, reconoce que todo texto se relaciona con otros textos previos. En la producción de textos expositivos, los estudiantes recurren a fuentes de información, definiciones y explicaciones que dialogan con otros discursos académicos. Desde la perspectiva de la lingüística del texto, esta relación intertextual contribuye a la construcción del significado y refuerza el carácter académico del texto, siempre que el estudiante logre integrar adecuadamente la información sin perder coherencia ni claridad (Beaugrande & Dressler, 1997).

En conclusión, la teoría textual y de la lingüística del texto de Beaugrande y Dressler proporciona un marco teórico sólido para comprender la producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria como un proceso comunicativo integral. Al explicar los criterios de textualidad que regulan la construcción del texto, esta teoría permite orientar la enseñanza de la escritura hacia la coherencia, la adecuación y la funcionalidad comunicativa. Su aplicación en el contexto escolar favorece el desarrollo de competencias discursivas que permiten a los estudiantes producir textos expositivos claros, organizados y pertinentes dentro del ámbito académico.

3.12. Área de Comunicación según MINEDU

El Área de Comunicación del Ministerio de Educación del Perú tiene como finalidad desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa para interactuar eficazmente en diversos contextos sociales, culturales y académicos. En la educación secundaria, esta área cobra especial relevancia al promover el uso reflexivo y funcional del lenguaje oral y escrito, permitiendo a los estudiantes comprender y producir textos con distintos propósitos comunicativos. En este sentido, la producción de textos expositivos se configura como una práctica fundamental para el aprendizaje, ya que posibilita la organización y transmisión del conocimiento de manera clara y objetiva (Ministerio de Educación, 2016).

El enfoque comunicativo adoptado por el MINEDU concibe el lenguaje como una herramienta de interacción social y construcción de sentido. Desde esta perspectiva, escribir no es solo una actividad mecánica, sino un proceso cognitivo y social que responde a situaciones comunicativas reales. En la producción de textos expositivos, los estudiantes deben considerar el propósito informativo del texto, el destinatario y el contexto escolar en el que se inserta la actividad de escritura, lo que favorece una comunicación escrita pertinente y significativa (Ministerio de Educación, 2016).

Dentro del Área de Comunicación, la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” orienta el desarrollo de habilidades relacionadas con la producción textual. Esta competencia enfatiza que los estudiantes planifiquen, textualicen y revisen sus escritos de acuerdo con el propósito comunicativo y las características del tipo textual. En el caso de los textos expositivos, esta orientación permite que los estudiantes organicen información, expliquen conceptos y utilicen un lenguaje objetivo, acorde con las exigencias académicas de la educación secundaria (Ministerio de Educación, 2016).

El MINEDU señala que la planificación es un proceso clave en la producción de textos escritos, ya que permite al estudiante definir el tema, seleccionar información relevante y organizar las ideas antes de escribir. En los textos expositivos, esta etapa resulta esencial para lograr una estructura lógica y coherente, evitando la dispersión de ideas. La planificación contribuye, además, a que el estudiante tenga claridad sobre el propósito informativo del texto y el tipo de lenguaje que debe emplear (Ministerio de Educación, 2016).

La textualización, entendida como el proceso de convertir las ideas en un texto escrito, implica el uso adecuado de recursos lingüísticos y discursivos. Según el enfoque del Área de Comunicación, los estudiantes deben emplear conectores, vocabulario preciso y estructuras sintácticas que favorezcan la claridad y cohesión del texto. En la producción de textos expositivos, la textualización permite desarrollar explicaciones ordenadas y comprensibles, facilitando la transmisión del conocimiento en contextos escolares (Ministerio de Educación, 2016).

La revisión constituye otro proceso fundamental promovido por el MINEDU, ya que permite evaluar y mejorar el texto producido. Esta etapa no se limita a la corrección de errores ortográficos, sino que implica reflexionar sobre la coherencia, la adecuación al propósito y la claridad del contenido. En los textos expositivos, la revisión favorece que los estudiantes ajusten la organización de ideas y aseguren que la información presentada sea comprensible para el lector, fortaleciendo así la calidad del texto escrito (Ministerio de Educación, 2016).

Asimismo, el Área de Comunicación promueve el desarrollo progresivo de la escritura a través de prácticas contextualizadas y significativas. La producción de textos

expositivos se vincula con las distintas áreas curriculares, lo que permite a los estudiantes aplicar la escritura como una herramienta para aprender y comunicar conocimientos. Esta articulación favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en el uso del lenguaje escrito durante la educación secundaria (Ministerio de Educación, 2016).

En conclusión, el Área de Comunicación según el MINEDU (2016) proporciona un marco pedagógico sólido para el desarrollo de la producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria. Al enfatizar la escritura como un proceso de planificación, textualización y revisión, orientado por un enfoque comunicativo, se promueve una producción escrita coherente, adecuada y funcional. Este enfoque contribuye a la formación de estudiantes capaces de organizar y comunicar información de manera clara y objetiva, fortaleciendo sus competencias comunicativas y su desempeño académico.

3.13. Dimensiones de producción de textos expositivos

- ***Coherencia y Cohesión textuales:*** Son propiedades textuales que se orientan a garantizar la organización lógica y semántica del contenido de un texto, de modo que las ideas se relacionen entre sí de manera comprensible para el lector. Un texto coherente presenta una progresión temática clara, mantiene un tema central y desarrolla las ideas de forma ordenada y pertinente. Según Beaugrande y Dressler (1997), la coherencia no depende únicamente de los elementos lingüísticos visibles, sino de la construcción de significado que realiza el lector a partir de la relación entre las ideas y su conocimiento previo, lo que convierte a la coherencia en un principio fundamental para que un texto cumpla su función comunicativa. En cuanto a la cohesión textual, se vincula con los mecanismos lingüísticos que permiten conectar formalmente las partes del texto. Estos mecanismos incluyen el uso de conectores, referencias pronominales, sustituciones, elipsis y repeticiones

léxicas, los cuales contribuyen a la continuidad superficial del discurso. Halliday y Hasan (1976) sostienen que la cohesión actúa como un soporte formal de la coherencia, ya que facilita que el lector identifique las relaciones entre oraciones y párrafos, especialmente en textos expositivos donde la claridad y la precisión son esenciales para la transmisión de información. En el ámbito educativo, la coherencia y la cohesión constituyen dimensiones esenciales de la producción de textos expositivos, ya que permiten que la información sea presentada de manera clara, organizada y comprensible. Cuando los estudiantes logran articular adecuadamente las ideas y emplear recursos cohesivos pertinentes, sus textos evidencian una mayor calidad discursiva. Cassany (2007) señala que enseñar a escribir implica enseñar a construir coherencia global y cohesión local, promoviendo que el estudiante reflexione sobre cómo se enlazan las ideas y cómo se guía al lector a lo largo del texto.

- ***Corrección y revisión textuales:*** Son propiedades textuales que se vinculan con la normativa del texto, incluyendo aspectos ortográficos, gramaticales, sintácticos y léxicos. Esta dimensión garantiza que el texto respete las convenciones de la lengua escrita, lo cual contribuye a la claridad y credibilidad del mensaje. No obstante, la corrección no debe entenderse como un proceso aislado ni exclusivo del producto final, sino como una parte integrada del proceso de escritura que acompaña al escritor durante la elaboración del texto (Cassany, 2007). Con relación a la revisión textual, constituye un proceso cognitivo más amplio que implica evaluar y mejorar el contenido, la organización y la forma del texto. Revisar supone releer críticamente lo escrito, identificar problemas de coherencia, cohesión o adecuación al propósito comunicativo y realizar modificaciones sustanciales. Según Flower y Hayes, la revisión es una actividad reflexiva que permite al escritor replantear ideas,

reorganizar información y mejorar progresivamente la calidad del texto, lo que resulta especialmente relevante en la producción de textos expositivos en contextos escolares (Flower & Hayes, 1981). De acuerdo a lo manifestado, la corrección y la revisión textuales favorecen el desarrollo de una escritura consciente y autorregulada. En la educación secundaria, estas dimensiones permiten que los estudiantes comprendan que escribir no es una actividad inmediata, sino un proceso que requiere reflexión, ajustes y mejoras constantes. Al integrar la revisión y la corrección como prácticas habituales, se promueve una producción textual más coherente, cohesionada y adecuada a las exigencias académicas, fortaleciendo así la competencia comunicativa escrita.

4. Definición de términos básicos

- **Comprensión lectora:** Es un proceso mental, interactivo y experiencial, que ejecuta el lecto activo para la construcción del significado textual (ECE, 2013). De otro lado, es un proceso dinámico que se ejecuta entre el lector y el texto, con el propósito de satisfacer los objetivos lecturales y establecer conexiones lógicas con la información cognitiva del lector y la información que brinda el texto leído (Solé, 2000).
- **Niveles de la comprensión lectora:** Son categorías comprensivas, que de manera progresiva se van complejizando, para exigir una comprensión del texto leído. Para tal efecto, el docente, a partir de las lecturas seleccionadas, incluirá preguntas, las cuales se vincularán con los niveles literal, inferencial, interpretativo, valorativo y creativo (Rioseco, 1992).
- **Nivel literal:** Es una etapa que recoge contenidos explícitos del texto planteado, cuya finalidad consiste en aprehender el significado lexical de las palabras; además de identificar detalles, puntos de vista, posturas, entre otros (Sánchez, 1998).

- **Nivel inferencial:** Es la habilidad que exige al lector activo comprender la información textual, movilizando procesos más exigentes y complejos, para superar algunas intermitencias que se presentan durante el proceso de construcción de significados textuales (Cassany, Luna y Sanz, 2000).
- **Nivel crítico o criterial:** Es un grado de mayor exigencia que los anteriores, puesto que tiene el lector activo tiene el propósito de cuestionar y valorar la información textual, a partir de la información explícita. Se evidencia cuando el estudiante expresa sus puntos de vista personales sobre el contenido textual, las acciones de los personajes, entre otros aspectos (Pinzás, 1995).
- **Producción de textos expositivos:** La producción de textos expositivos es el proceso mediante el cual una persona elabora textos cuyo propósito principal es informar, explicar o exponer de manera clara y objetiva un tema específico, utilizando un lenguaje preciso y una estructura lógica (Cassany, 2006).
- **Coherencia y cohesión textuales:** Es la propiedad semántica que permite que un texto sea interpretado como una unidad de sentido global, en la que las ideas se organizan de manera lógica y progresiva en torno a un tema central. Un texto coherente presenta relaciones claras entre sus ideas, mantiene continuidad temática y responde a un propósito comunicativo definido. Según Beaugrande y Dressler (1997), la coherencia no reside únicamente en el texto, sino que se construye a partir de la interacción entre el contenido textual y los conocimientos previos del lector, lo que permite otorgar significado al discurso en su conjunto. La cohesión textual es el conjunto de mecanismos lingüísticos que aseguran la conexión formal entre las distintas partes del texto. Estos mecanismos incluyen el uso de conectores, referencias pronominales, sustituciones, elipsis y repeticiones léxicas, los cuales facilitan la continuidad superficial del discurso. Halliday y Hasan (1976) sostienen que la cohesión funciona

como un soporte estructural que permite al lector identificar las relaciones entre oraciones y párrafos, contribuyendo así a la comprensión del texto, especialmente en producciones de carácter expositivo.

- **La corrección textual:** Es una propiedad del texto que se adecua a las normas ortográficas, gramaticales, sintácticas y léxicas de la lengua escrita. Esta dimensión garantiza la claridad, precisión y aceptabilidad del texto dentro de un contexto académico. Al respecto, Cassany (2007) señala que la corrección no debe limitarse a la eliminación de errores formales, sino que debe concebirse como parte integral del proceso de escritura, orientada a mejorar la calidad comunicativa del texto y su adecuación al propósito planteado. La revisión textual, es un proceso cognitivo y reflexivo mediante el cual el escritor evalúa y modifica su texto con el fin de mejorar el contenido, la organización y la forma. Revisar implica releer críticamente lo escrito, detectar problemas de coherencia, cohesión o adecuación comunicativa y realizar cambios sustanciales en la estructura y el significado del texto. De acuerdo con Flower y Hayes (1981), la revisión constituye una actividad estratégica que permite al escritor replantear ideas y optimizar progresivamente la producción escrita, especialmente en contextos académicos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3. Caracterización y contextualización de la investigación

3.1. Descripción del perfil de la institución educativa

La institución educativa “Húsares de Junín” se encuentra ubicada en la comunidad de Huangashanga, distrito de Huasmín, provincia de Celendín, departamento de Cajamarca, en una zona de carácter rural. Su localización geográfica determina en gran medida las dinámicas educativas y socioculturales de la comunidad estudiantil, ya que el acceso a la institución se realiza mayoritariamente a pie, lo que refleja las condiciones de movilidad propias del entorno y el esfuerzo cotidiano de los estudiantes por asistir a clases.

En cuanto a la infraestructura, la institución presenta actualmente condiciones limitadas, consideradas como precarias; no obstante, se tiene previsto un proceso de remodelación e implementación progresiva, orientado a mejorar los ambientes educativos y fortalecer las condiciones para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas limitaciones, la institución cuenta con espacios educativos amplios y funcionales, así como con servicios básicos de electricidad y saneamiento, lo que contribuye a la continuidad de las actividades escolares.

La población estudiantil está conformada por 86 estudiantes, distribuidos en cinco aulas correspondientes del primer al quinto grado, lo que permite una atención pedagógica relativamente personalizada. El servicio educativo es brindado por un equipo conformado por ocho docentes, incluido el director, quienes asumen tanto funciones pedagógicas como de gestión institucional, garantizando el funcionamiento académico y administrativo de la institución.

Entre las principales fortalezas de la institución educativa se destaca un clima institucional favorable, caracterizado por relaciones interpersonales basadas en el respeto, la colaboración y la práctica de valores morales e institucionales. Asimismo, los docentes evidencian un compromiso constante con la gestión de los aprendizajes, promoviendo actividades académicas y extraacadémicas orientadas al desarrollo integral de los estudiantes. Este contexto institucional resulta pertinente para el desarrollo de investigaciones relacionadas con la comprensión lectora y la producción de textos expositivos, ya que ofrece un escenario real donde se articulan las prácticas pedagógicas, las condiciones del entorno y los procesos de aprendizaje de los estudiantes del quinto año de educación secundaria.

3.2. Breve reseña histórica de la institución educativa o red educativa

La institución educativa “Húsares de Junín” fue creada en el año 2008, como resultado de las gestiones realizadas por el entonces alcalde del distrito de Huasmín, profesor Ermitaño Rojas Marín, quien promovió ante el Ministerio de Educación la creación de una institución educativa del nivel secundario que respondiera a las necesidades educativas de la comunidad de Huangashanga. Esta iniciativa surgió ante la demanda creciente de acceso a la educación secundaria en la zona, lo que evidenció la necesidad de contar con un centro educativo que garantizara la continuidad de la formación académica de los estudiantes.

La creación de la institución educativa fue posible gracias al trabajo articulado entre las autoridades locales, la comunidad y las instancias educativas correspondientes, cuyo apoyo permitió concretar este importante proyecto educativo. En sus inicios, la institución funcionó en la casa comunal de la localidad, espacio que fue habilitado de manera provisional para atender a la población estudiantil. Sin embargo, el incremento progresivo del número de

estudiantes evidenció la necesidad de contar con una infraestructura propia y adecuada para el desarrollo de las actividades académicas.

Ante esta situación, se realizaron las gestiones necesarias para la construcción de un local escolar que ofreciera mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje. En el mismo año de su creación, los estudiantes fueron trasladados a la nueva infraestructura, hecho que representó un logro significativo para la comunidad educativa, ya que permitió contar con ambientes más cómodos y apropiados para la formación integral de los estudiantes. Este proceso fue posible gracias al compromiso del gobierno local, las autoridades comunales y la comunidad educativa en general.

Desde entonces, la institución educativa “Húsares de Junín” ha venido funcionando de manera regular, brindando el servicio educativo con el apoyo de un equipo conformado por ocho docentes nombrados, incluido el director, quienes desempeñan un rol fundamental en la gestión pedagógica y administrativa. A lo largo de los años, la institución se ha consolidado como un referente educativo en la comunidad, contribuyendo al desarrollo académico y social de los estudiantes del distrito de Huasmín..

3.3. Características, demográficas y socioeconómicas

La comunidad educativa se encuentra ubicada en la localidad rural de Huangashanga, la cual cuenta con una población aproximada de 1 550 habitantes. Esta localidad forma parte del distrito de Huasmín, que concentra el mayor porcentaje poblacional de la zona, representando aproximadamente el 35 % del total. Estas características demográficas configuran un contexto rural con población dispersa, lo que influye directamente en las dinámicas sociales, económicas y educativas de la comunidad.

La principal actividad económica de los pobladores de Huangashanga es la agricultura y la ganadería, actividades que constituyen la base del sustento familiar. La producción agrícola y la crianza de ganado vacuno se desarrollan, en su mayoría, a pequeña escala, orientadas tanto al autoconsumo como a la comercialización local. En este contexto, los ingresos económicos de las familias no son estables, ya que dependen de factores como la cantidad de ganado disponible y el volumen de productos agrícolas que logran vender en los mercados cercanos.

El ingreso económico promedio por familia es variable; sin embargo, se estima que asciende aproximadamente a S/ 30.00 diarios, monto que resulta limitado para cubrir las múltiples necesidades del hogar. Dichos ingresos se destinan prioritariamente a la alimentación, así como al pago de servicios básicos como agua, energía eléctrica y atención en salud, lo que refleja una situación socioeconómica de vulnerabilidad que incide en las condiciones de vida y en las oportunidades educativas de los estudiantes.

Desde el punto de vista sociocultural, la población de Huangashanga presenta una diversidad religiosa, predominando las confesiones adventista e israelita, las cuales influyen en las prácticas y valores de la comunidad. Asimismo, se conservan diversas costumbres y festividades tradicionales, entre las que destacan los carnavales, la fiesta patronal en honor a la Virgen de las Mercedes y la celebración del Día de Todos los Santos, eventos que fortalecen la identidad cultural y la cohesión social de la población.

3.4. Características culturales y ambientales

Uno de los principales problemas ambientales que enfrenta la localidad de Huangashanga es la contaminación minera, asociada a las actividades de explotación de minerales realizadas en las lagunas ubicadas en las cabeceras de cuenca de la zona. Esta situación ha generado una disminución progresiva del caudal de los manantiales naturales, lo que afecta directamente la

disponibilidad de agua para el consumo humano y para las actividades productivas. La reducción del recurso hídrico incide negativamente en la producción agrícola, la cual depende en gran medida del riego, limitando el rendimiento de los cultivos y la seguridad alimentaria de las familias.

Asimismo, la escasez de agua ha repercutido en la actividad ganadera, ya que la disminución de los pastos naturales reduce la alimentación del ganado. Esta situación provoca una baja en la producción de leche, afectando los ingresos económicos de las familias que dependen de esta actividad como principal medio de subsistencia. En conjunto, estos factores ambientales condicionan la dinámica socioeconómica de la comunidad y generan un contexto de vulnerabilidad que influye en la calidad de vida de la población y en el desarrollo educativo de los estudiantes.

Desde el punto de vista cultural, la comunidad de Huangashanga conserva diversas costumbres y tradiciones que forman parte de su identidad local. Entre las principales manifestaciones culturales se encuentran las danzas tradicionales, la celebración del Día de los Difuntos, los actos conmemorativos por la creación de la localidad y las festividades de carnavales, las cuales fortalecen la cohesión social y el sentido de pertenencia entre los pobladores.

No obstante, en la actualidad se observa una transformación progresiva de estas prácticas culturales, ya que más del 60 % de la población profesa activamente una religión, lo que ha influido en la reducción gradual de algunas manifestaciones tradicionales. Este proceso de cambio cultural refleja la dinámica social de la comunidad y evidencia la coexistencia entre prácticas culturales ancestrales y nuevas formas de expresión religiosa, lo que configura un contexto cultural diverso que incide en la formación integral de los estudiantes.

3.5. Hipótesis de investigación

3.5.1. Hipótesis general

La comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025.

3.5.2. Hipótesis específicas

3.6. Variables de investigación

Variable independiente: Comprensión lectora

Variable dependiente: Producción de textos expositivos

3.7. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADOR	TÉCNICAS INSTRUMENTO
Variable 1 La comprensión lectora	La comprensión lectora es un proceso, que comprende el desarrollo de actividades simultáneas, establecidas en niveles, para construir significados por medio de la interacción entre el lenguaje escrito, que el lector demuestra durante su comprensión para conseguir un objetivo con resultados favorables (Snow, 2002)	La comprensión lectora fortalece la práctica de las habilidades en el lector activo, por cuanto profundiza la comprensión de la información textual; así como facilitar el aprendizaje de la lectura para relacionar lo aprendido con el conocimiento nuevo y la aplicación del mismo a nuevas situaciones, utilizando los niveles literal, inferencial y crítico valorativo de manera estratégica en relación a los procesos metacognitivos.	Nivel literal	- Identifica las ideas principales explícitas en el texto leído.	- Encuesta - Prueba de comprensión lectora
				- Recuerda detalles por medio de preguntas para ubicar ideas temáticas.	
				- Decodifica palabras dentro de un párrafo.	
				- Discrimina y jerarquiza las ideas relevantes de las secundarias.	
				- Obtiene información secuencial de los apartados más relevantes del texto dado.	
			Nivel inferencial	- Adiciona y proyecta información implícita en el texto leído.	
				- Integra el conocimiento previo con la experiencia del lector en relación al contenido del texto.	
				- Discrimina las ideas principales de las ideas secundarias en el texto leído.	
				- Vincula ideas, considerando la información explícita del texto dado.	
				- Infiere secuencias lógicas, considerando los apartados más importantes del texto.	
			Nivel crítico	- Plantea puntos de vista, u opiniones, considerando la información textual.	
				- Deduce conclusiones acertadas en torno al texto leído.	
				- Predice resultados y consecuencias coherentes, de acuerdo a las ideas textuales.	

				- Demuestra la capacidad de juzgamiento o valoración textual. - Sintetiza de manera personal la información textual.	
Variable 2 Producción de textos expositivos	La producción de textos expositivos es un proceso que parte de una intención comunicativa de informar sobre un eje temático, demostrando un objeto de estudio, por medio de una división analítica de la realidad expuesta en párrafos y estrategias discursivas variadas, que configuran una introducción, desarrollo y conclusión; además de las propiedades textuales (Carneiro, 2005).	La producción de textos expositivos fortalece la competencia escrita, en los estudiantes, puesto que van a utilizar estrategias cognitivas como la planificación, la textualización y la revisión; así como la coherencia, cohesión, corrección y adecuación para aplicarlos durante la redacción textual y lograr un producto de calidad para el lector	Coherencia y Cohesión textuales	- Escribe párrafos expositivos coherentes, estableciendo una conexión semántica entre las ideas relevantes. - Redacta párrafos expositivos, siguiendo un orden lógico para lograr una estructura organizada. - Redacta con claridad para comprender con facilidad el mensaje. - Escribe párrafos expositivos sin ambigüedades ni contradicciones internas. - Se evidencia, en la redacción del texto expositivo, la superestructura textual del texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión. - Se demuestra, en la redacción del texto expositivo, coherencia global y lineal. - Redacta párrafos expositivos acorde con un tema central y cada parte (párrafos, oraciones) contribuye a desarrollarlo de manera pertinente y relevante. - Conecta las ideas para conformar párrafos cohesionados, asegurando su comprensión. - Utiliza los recursos anafóricos y deícticos, en la redacción de párrafos expositivos, para establecer conexiones intertextuales. - Utiliza las elipsis para evitar las redundancias en el texto expositivo. - Aplica los conectores lógicos, en la redacción de párrafos, para facilitar su interpretación y comprensión.	- Análisis documental - Rúbrica analítica

				- Conecta las partes del texto mediante elementos lingüísticos, que facilitan la comprensión global del texto.	
				- Evita las redundancia, utilizando reemplazos léxicos sin repetirla innecesariamente.	
			Corrección y revisión textuales	- Identifica y corrige los errores de acentuación general o diacrítica en la redacción del texto expositivo.	
				- Identifica y corrige los errores de puntuación para contribuir con la coherencia textual.	
				- Redacta párrafos expositivos sin la presencia de vicios de la escritura como anfibologías, redundancias y cacofonías.	
				- Selecciona con precisión palabras según su significado y adecuación al contexto.	
				- Identifica la situación comunicativa para producir y adaptar los mensajes.	
				- Aplica un registro formal del lenguaje para redactar un texto expositivo.	
				- Redacta un texto expositivo, considerando la situación comunicativa.	
				- Escribe un texto expositivo, eligiendo de manera pertinente las variedades lingüísticas.	

3.8. Población y muestra

3.8.1. Población

La población estuvo conformada por 20 estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025. Es el conjunto total de elementos, sujetos o unidades de análisis que poseen características comunes y sobre los cuales se desea realizar inferencias en relación con el problema de investigación. Estos elementos pueden estar conformados por personas, instituciones, documentos u objetos, dependiendo del enfoque y los objetivos del estudio. Según Hernández et al. (2014), la población debe delimitarse de manera precisa en función de criterios espaciales, temporales y conceptuales, ya que constituye el universo al cual se pretende generalizar los resultados obtenidos en la investigación.

3.8.2. Muestra

La muestra de la tesis fue censal, estuvo constituida por 20 estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025. En este sentido, es censal, puesto que se incluyó la totalidad de los elementos que conforman la población de estudio, sin realizar ningún procedimiento de selección o exclusión. Este tipo de muestra se empleó, porque la población fue pequeña, situación que permite analizar a todos sus integrantes y obtener información completa y representativa del fenómeno investigado. Al respecto, Hernández et al. (2014) plantean que la muestra censal garantiza que los resultados reflejen fielmente las características de la población, al eliminar el error muestral asociado a la selección de una parte del universo de estudio.

3.9. Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo conformada por cada uno de los estudiantes del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa “Húsares de Junín”, ubicada en la comunidad de Huangashanga, distrito de Huasmín, provincia de Celendín, departamento de Cajamarca, durante el año 2025.

3.10. Método de la investigación

El método de investigación se define como el conjunto ordenado y sistemático de procedimientos que orientan al investigador en la obtención de conocimientos válidos y confiables sobre un fenómeno determinado. Este método establece las etapas, técnicas y estrategias que permiten abordar el problema de investigación de manera científica, garantizando la coherencia entre los objetivos, las hipótesis y el análisis de los resultados. Según Tamayo y Tamayo (2003), el método de investigación constituye la vía fundamental para descubrir, analizar y comprobar hechos o fenómenos, asegurando el rigor y la objetividad del proceso investigativo.

El método deductivo es un procedimiento lógico que parte de principios generales, teorías o leyes aceptadas para llegar a conclusiones particulares aplicables a casos específicos. Este método permite contrastar hipótesis derivadas de marcos teóricos mediante la observación y el análisis de la realidad, lo que resulta especialmente pertinente en investigaciones de enfoque cuantitativo. De acuerdo con Bernal (2010), el método deductivo facilita la explicación de fenómenos concretos a partir de supuestos teóricos generales, permitiendo verificar empíricamente las proposiciones planteadas por el investigador.

El método estadístico se define como el conjunto de procedimientos científicos que permiten la recopilación, clasificación, presentación, análisis e interpretación de datos numéricos con el propósito de describir fenómenos, establecer relaciones entre variables y apoyar la toma de decisiones fundamentadas. Este método resulta esencial en la investigación cuantitativa, ya que posibilita transformar los datos empíricos en información significativa y objetiva. Según Triola (2018), el método estadístico proporciona herramientas para analizar datos de manera sistemática, identificar tendencias y comprobar hipótesis, contribuyendo a la validez y confiabilidad de los resultados de una investigación.

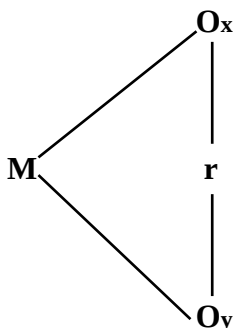
3.11. Tipo de investigación

La presente investigación, por su enfoque, es cuantitativa, ya que se orienta a la medición objetiva de las variables mediante datos numéricos y al uso de procedimientos estadísticos para su análisis. Asimismo, por su finalidad, es de tipo básica, debido a que busca ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre la relación existente entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos, sin que ello implique necesariamente la aplicación inmediata de los resultados. Finalmente, por su nivel, es descriptiva-correlacional, en tanto describe las características de las variables en estudio y establece el grado de relación entre ellas. Al respecto, Tamayo y Tamayo (2003) señala que la investigación cuantitativa se caracteriza por el empleo de métodos estadísticos para el análisis de datos, que la investigación básica tiene como propósito generar conocimiento teórico, y que los estudios descriptivos y correlacionales permiten, respectivamente, caracterizar fenómenos y determinar la relación existente entre dos o más variables.

3.12. Diseño de investigación

La tesis planteó un diseño no experimental, ya que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas tal como se presentaron en su contexto natural; fue de corte transversal, debido a que la recolección de datos se realizó en un solo momento del tiempo; y alcanzó un nivel correlacional, puesto que tuvo como finalidad determinar el grado de relación existente entre dos variables sin establecer vínculos de causalidad. Al respecto, Kerlinger y Lee (2002) señalaron que la investigación no experimental se caracterizó por la observación de fenómenos tal como ocurrieron en la realidad, mientras que los estudios correlacionales permitieron identificar el grado de asociación entre variables medidas en un mismo periodo, sin que el investigador interviniera sobre ellas.

El esquema es el siguiente:



Donde:

M= Es el muestreo del estudio

Ox = Comprensión lectora

R = Es el coeficiente de correlación entre las dos variables de estudio

Oy = Producción de textos expositivos

3.13. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- **Técnicas:** Encuesta. es una técnica de recolección de datos que consiste en obtener información de un grupo de personas mediante un conjunto estructurado de preguntas, con el propósito de describir, explicar o analizar fenómenos sociales, educativos o científicos. Esta técnica permite recopilar datos cuantificables de manera sistemática y objetiva, lo que facilita su posterior análisis estadístico. Según Bernal (2010), la encuesta es ampliamente utilizada en investigaciones cuantitativas porque posibilita recoger información directa de los sujetos de estudio, garantizando uniformidad en la aplicación de los instrumentos y confiabilidad en los resultados obtenidos. De otro lado, el Análisis documental es una técnica de investigación que consiste en la revisión, selección y análisis sistemático de documentos escritos con el fin de obtener información relevante para el estudio de un fenómeno determinado. Estos documentos pueden incluir textos, informes, registros, producciones escritas u otros materiales que constituyen fuentes de información. De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2003), el análisis documental permite examinar información existente de manera rigurosa, contribuyendo a la comprensión del objeto de estudio sin necesidad de intervención directa sobre los sujetos, lo que resulta especialmente pertinente en investigaciones educativas.
- **Instrumentos:** Prueba de comprensión lectora. Es un instrumento de evaluación que permite medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes a partir de la lectura de uno o varios textos, mediante preguntas diseñadas para evaluar procesos cognitivos como la identificación de información explícita, la inferencia de significados implícitos y la valoración crítica del contenido. Este tipo de prueba proporciona datos cuantificables sobre el desempeño lector, facilitando el análisis estadístico de los resultados. Según Solé (1992), la comprensión lectora implica un proceso activo de

construcción de significado, por lo que las pruebas de comprensión deben orientarse a evaluar cómo el lector interactúa con el texto y utiliza estrategias para comprenderlo. En cuanto a la rúbrica, es un instrumento de evaluación que establece criterios y niveles de desempeño previamente definidos para valorar de manera sistemática y objetiva la calidad de un producto escrito. En el ámbito educativo, la rúbrica permite evaluar producciones escritas considerando aspectos como la organización, coherencia, adecuación al tipo textual y corrección lingüística. De acuerdo con Tobón (2010), la rúbrica favorece una evaluación transparente y formativa, ya que explicita los criterios de valoración y orienta tanto al docente como al estudiante sobre los niveles de logro esperados, facilitando la retroalimentación y la mejora del aprendizaje.

3.14. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante codificación y tabulación, lo que permitió organizar sistemáticamente la información recolectada. Posteriormente, se aplicó estadística descriptiva para caracterizar los niveles de comprensión lectora y producción de textos expositivos, y estadística inferencial, específicamente el coeficiente de correlación, para determinar el grado de relación entre ambas variables. Para estos procedimientos se utilizó el software SPSS versión 27, garantizando precisión y confiabilidad en los resultados.

3.15. Validez y confiabilidad

La validez de los instrumentos fue establecida mediante el juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia y coherencia de los ítems en relación con las variables estudiadas. La confiabilidad fue determinada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual permitió comprobar la consistencia interna de los instrumentos, garantizando la obtención de resultados confiables y acordes con los objetivos de la investigación.

Alfa de Cronbach:

Comprensión lectora

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,87	20

De acuerdo a los resultados encontrados se evidencia que el instrumento de Comprensión lectora es alto el valor de 0.87; por lo tanto, significa que es aplicable a la realidad.

Producción de textos expositivos

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.93	5

Los resultados evidenciados demuestran que la rúbrica para la producción de textos expositivos es alto; en consecuencia, se puede aplicar a la realidad establecida en la investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados comparativos de ambas variables de estudio

Tabla 1

Relación entre las comprensión lectora y la producción de textos expositivos

Comprensión lectora		Producción de textos expositivos		Total
		Regular	Bueno	
Bajo	Recuento	7	0	7
	Recuento esperado	3,9	3,1	7,0
	% dentro de Comprensión lectora	100,0%	0,0%	100,0%
Medio	Recuento	4	4	8
	Recuento esperado	4,4	3,6	8,0
	% dentro de Comprensión lectora	50,0%	50,0%	100,0%
Alto	Recuento	0	5	5
	Recuento esperado	2,8	2,2	5,0
	% dentro de Comprensión lectora	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Recuento	11	9	20
	Recuento esperado	11,0	9,0	20,0
	% dentro de Comprensión lectora	55,0%	45,0%	100,0%

Nota. Instrumento aplicado entre los meses agosto y setiembre

Análisis y discusión

En la tabla 1, se evidenció una tendencia clara; es decir, los estudiantes con comprensión lectora baja se ubicaron íntegramente en un nivel regular de producción de textos expositivos (7 de 7; 100%), mientras que aquellos con comprensión lectora alta alcanzaron en su totalidad un nivel bueno de producción escrita (5 de 5; 100%). En el nivel medio de comprensión lectora, los resultados se distribuyeron de forma equilibrada entre producción regular y buena (4 y 4; 50% y 50%). Esta distribución sugirió que, conforme aumentó el nivel de comprensión lectora,

también mejoró la producción de textos expositivos, lo que permitió afirmar que existió una asociación positiva entre ambas variables en la muestra estudiada.

Este comportamiento fue coherente con la perspectiva de Dubois, quien sostuvo que la comprensión lectora es un proceso activo de construcción de significado que depende de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector, así como de la formulación de hipótesis e inferencias durante la lectura (Dubois, 1991, 1995). En ese sentido, los estudiantes ubicados en el nivel bajo pudieron haber presentado limitaciones para identificar información relevante, jerarquizar ideas y establecer relaciones entre conceptos, lo cual repercutió en la organización lógica del texto expositivo. Por el contrario, los estudiantes con niveles altos de comprensión lectora habrían logrado integrar con mayor eficacia la información leída con sus esquemas previos, favoreciendo una mejor estructuración del contenido y una explicación más clara y completa al redactar.

Asimismo, los resultados pudieron explicarse desde la teoría psicolingüística de Goodman, quien concibió la lectura como un proceso predictivo en el que el lector selecciona información, anticipa significados y verifica hipótesis en función del contexto (Goodman, 1996). En esa línea, quienes comprendieron mejor el texto probablemente realizaron procesos inferenciales más eficientes y lograron construir una representación mental más coherente de la información, lo que facilitó transformar ideas en contenido expositivo. De igual forma, la teoría interactiva de Rumelhart permitió comprender que la lectura se sostuvo en la integración simultánea de procesos ascendentes (decodificación) y descendentes (conocimiento previo), condición necesaria para interpretar y reorganizar información de manera útil para escribir (Rumelhart, 1985).

Desde la perspectiva metacognitiva, también pudo interpretarse como evidencia de que los estudiantes con mayor comprensión lectora habrían desplegado mejor supervisión y control de

su lectura, identificando fallos de comprensión y aplicando estrategias de reparación, lo cual favoreció la construcción de ideas más claras antes de escribir (Flavell, 1979). En consecuencia, la producción de textos expositivos no dependió solo de saber escribir, sino de comprender lo leído con profundidad para seleccionar información, sintetizarla y explicarla. Esto fue consistente con el enfoque procesual de Flower y Hayes, quienes plantearon que escribir implicó planificación, textualización y revisión de forma recursiva, procesos que se fortalecieron cuando existió claridad conceptual derivada de la comprensión lectora (Flower & Hayes, 1981).

Los hallazgos reflejados en la tabla también se alinearon con lo establecido por el MINEDU, debido a que la producción escrita exigió organizar información, elaborar ideas de manera coherente y revisar el texto para ajustarlo al propósito comunicativo, lo cual se alcanzó mejor cuando el estudiante comprendió adecuadamente el contenido base (Ministerio de Educación, 2016). En términos de textualidad, la relación observada pudo sostenerse porque un lector con mayor comprensión logró producir textos con más coherencia y cohesión, integrando ideas de forma lógica, como lo explicaron Beaugrande y Dressler al señalar que la coherencia garantiza la unidad semántica del texto y la cohesión articula formalmente sus partes (Beaugrande & Dressler, 1997). En la misma línea, desde Bakhtin, el texto expositivo fue entendido como un género discursivo escolar con formas relativamente estables, por lo que su dominio dependió de comprender las exigencias del contexto y producir enunciados con intención informativa (Bakhtin, 1982).

En comparación con los antecedentes, los resultados coincidieron con investigaciones que destacaron que la comprensión de textos expositivos representó una tarea cognitivamente exigente y que su dominio se relacionó con otros procesos superiores. En particular, Demagistri et al. (2023) y Tabullo y Oukifato (2024) señalaron que la comprensión de textos expositivos

se vinculó significativamente con funciones ejecutivas como la memoria de trabajo y con hábitos lectores; aunque tu estudio no incorporó esas variables, la Tabla 1 evidenció un patrón compatible: cuando el estudiante comprendió mejor, logró rendimientos superiores en tareas de producción escrita, lo que reforzó la idea de que la comprensión expositiva exigió habilidades cognitivas y de organización del pensamiento.

Del mismo modo, los resultados mostraron coincidencia con Aquino (2024), Quiliche y Elera (2024) y Tucto (2024), quienes encontraron relaciones directas y significativas entre comprensión lectora y producción de textos, indicando que un mayor nivel lector se asoció con mejor desempeño escritural. Sin embargo, una diferencia importante fue la intensidad del patrón observado en tu tabla, ya que los extremos presentaron una asociación total (100% bajo–regular y 100% alto–bueno), lo que se comprendió por el tamaño reducido de la muestra ($n = 20$) y por el tipo de agrupación de niveles. En contraste, Aquino (2024) halló una correlación moderada, lo que sugirió que en muestras mayores la relación tendió a ser significativa, aunque no perfecta, debido a la influencia de variables intervinientes.

También, se observaron diferencias respecto a Cea y Sifuentes (2024) y Heredia (2021), quienes evidenciaron efectos de condiciones sociales, género o ruralidad sobre el rendimiento lector. Los resultados se centraron en la asociación entre variables sin incorporar factores contextuales, por lo que el análisis se orientó más a la relación directa entre comprensión lectora y producción de textos expositivos. No obstante, la existencia de un grupo importante en comprensión baja (35%) y producción regular (55%) pudo ser interpretada como una señal de la necesidad de fortalecer estrategias de lectura y escritura en contextos escolares específicos, lo cual fue coherente con las conclusiones generales de esos estudios sobre la persistencia de dificultades lectoras en ámbitos rurales o con condicionantes socioculturales.

Finalmente, los hallazgos presentaron coherencia con Santa Cruz (2019) y Palomino (2021), quienes reportaron relaciones significativas entre variables vinculadas a la lectura (hábitos o estrategias psicolingüísticas) y el desempeño textual o comprensivo. En conjunto, la Tabla 1 respaldó la idea central de la investigación: la comprensión lectora se relacionó estrechamente con la capacidad para producir textos expositivos, debido a que comprender implicó seleccionar, inferir, organizar y autorregular información, procesos que sustentaron la planificación, redacción y revisión del texto escrito (Dubois, 1991, 1995; Flower & Hayes, 1981; Goodman, 1996; Rumelhart, 1980; Flavell, 1979; Ministerio de Educación, 2016).

Tabla 2

Nivel de comprensión lectora

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	7	35,0	35,0	35,0
Medio	8	40,0	40,0	75,0
Alto	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	—

Nota. Instrumento aplicado entre los meses agosto y setiembre

Análisis y discusión

En la tabla 2, se observó que el 40,0% de los estudiantes se ubicó en un nivel medio de comprensión lectora, constituyéndose como el grupo predominante; seguido del 35,0% que alcanzó un nivel bajo, mientras que únicamente el 25,0% logró un nivel alto. Este comportamiento evidenció que, en la población evaluada, la mayoría de estudiantes no alcanzó un dominio elevado del proceso lector, lo que indicó la presencia de limitaciones en la construcción profunda del significado del texto y, por ende, una necesidad de fortalecer habilidades lectoras superiores, especialmente aquellas relacionadas con la inferencia, la reorganización de ideas y la reflexión crítica.

Estos resultados se interpretaron de manera coherente con la teoría de Dubois, quien afirmó que la comprensión lectora no consiste en la simple decodificación de palabras, sino en un proceso activo de construcción de significado en el que el lector formula hipótesis, anticipa ideas, verifica inferencias y reorganiza mentalmente la información conforme avanza en el texto (Dubois, 1991). En ese sentido, el predominio de niveles medio y bajo sugirió que una proporción considerable de estudiantes habría mostrado dificultades para activar eficazmente conocimientos previos, jerarquizar información e integrar ideas relevantes, procesos indispensables para comprender textos con mayor profundidad. Asimismo, Dubois enfatizó que, cuando el lector no cuenta con esquemas adecuados, la comprensión se limita incluso si existe decodificación aceptable (Dubois, 1995), lo cual explicaría por qué parte del grupo estudiado permaneció en niveles bajos.

De manera complementaria, la teoría psicolingüística de Goodman permitió comprender que leer implica un proceso predictivo y selectivo en el cual el lector utiliza claves gráficas, sintácticas y semánticas para anticipar significado, confirmando o ajustando sus hipótesis durante la lectura (Goodman, 1996). Desde este enfoque, el porcentaje mayoritario en nivel medio pudo interpretarse como evidencia de que los estudiantes aplicaron algunas estrategias de anticipación y comprensión global, pero aún no de forma suficientemente eficiente como para alcanzar un nivel alto y sostenido. La presencia del 35% en nivel bajo evidenció que existió un grupo que posiblemente dependió más de la lectura literal o fragmentada, limitando su capacidad de interpretar y construir significado con coherencia.

Del mismo modo, el modelo interactivo de Rumelhart sostuvo que la comprensión lectora se produce por la interacción simultánea entre procesos ascendentes (reconocimiento de palabras y estructuras) y descendentes (esquemas y conocimiento previo), lo que permite una

interpretación flexible y profunda (Rumelhart, 1985). En ese marco, los resultados de la Tabla 2 sugirieron que una parte de los estudiantes no logró integrar de manera equilibrada ambas rutas de procesamiento, lo que impactó en la comprensión global del texto. Esta situación resulta especialmente relevante en textos expositivos escolares, donde el lector debe organizar información conceptual, establecer relaciones causales y comprender ideas abstractas con mayor exigencia cognitiva.

En relación con los antecedentes, los resultados se vincularon con investigaciones recientes que evidenciaron dificultades en la comprensión de textos expositivos en estudiantes de secundaria. En este sentido, Demagistri et al. (2023) encontraron puntajes más bajos en comprensión de textos expositivos y destacaron que este tipo textual exige mayores recursos cognitivos, particularmente funciones ejecutivas como la memoria de trabajo. Esta evidencia fue congruente con el hecho de que solo el 25% de estudiantes alcanzó un nivel alto, lo cual podría atribuirse a la alta demanda cognitiva que supone procesar información explicativa y establecer conexiones lógicas entre ideas. De manera similar, Tabullo y Oukifato (2024) concluyeron que el funcionamiento ejecutivo y los hábitos lectores se asocian significativamente con la comprensión de textos expositivos, lo que refuerza la idea de que las dificultades lectoras no se explican únicamente por la decodificación, sino por factores que sostienen la comprensión profunda.

Asimismo, los resultados presentaron coincidencias parciales con Cea y Sifuentes (2024), quienes reportaron que la comprensión de textos expositivos estuvo influida por factores como la estratificación social y el género. Aunque en el presente estudio no se incorporaron variables socioafectivas o contextuales, la existencia de un porcentaje importante en nivel bajo permitió inferir que podrían intervenir condiciones del entorno sociocultural que limitan el acceso a experiencias lectoras frecuentes, lo cual resulta especialmente pertinente en contextos rurales.

Esto se relacionó también con los hallazgos de Heredia (2021), quien concluyó que las deficiencias en lectura afectaron negativamente el aprendizaje cognitivo en estudiantes del medio rural, evidenciando que el rendimiento lector suele ser un factor decisivo para el desempeño académico global.

En suma, los resultados obtenidos demostraron que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes se ubicó mayoritariamente entre categorías media y baja, situación que implicó un desafío pedagógico, ya que la comprensión lectora representa una competencia base para aprender en todas las áreas curriculares y, particularmente, para producir textos expositivos con coherencia, claridad y fundamentación. A partir de las teorías de Dubois, Goodman y Rumelhart, se sostuvo que fortalecer la comprensión lectora requiere promover estrategias activas como la activación de conocimientos previos, formulación de inferencias, monitoreo metacognitivo y reflexión crítica; de lo contrario, los estudiantes tenderán a permanecer en niveles medios o bajos que dificultan su desempeño académico y su desarrollo comunicativo en secundaria.

Tabla 3

Nivel de producción de textos

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regular	11	55,0	55,0	55,0
Bueno	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	—

Nota. Instrumento aplicado entre los meses agosto y setiembre

Análisis y discusión

En la tabla 3, se observó que el 55,0% de los estudiantes alcanzó un nivel regular en la producción de textos expositivos, mientras que el 45,0% se ubicó en un nivel bueno. Estos resultados evidenciaron que más de la mitad de los estudiantes presentó un desempeño que aún no logró consolidar una producción escrita sólida, lo cual sugiere dificultades para desarrollar textos expositivos con claridad, organización y coherencia. Sin embargo, también, se identificó un porcentaje significativo de estudiantes que logró un nivel bueno, lo cual indica la presencia de capacidades favorables en una parte del grupo evaluado, probablemente asociadas al dominio de procesos de planificación, redacción y revisión.

Este comportamiento se explicó de forma coherente con la teoría cognitiva del proceso de escritura de Flower y Hayes (1981), quienes sostienen que escribir no consiste únicamente en transcribir ideas, sino en un proceso cognitivo recursivo que integra planificación, textualización y revisión. En ese sentido, el predominio del nivel regular podría indicar que una parte de los estudiantes no logró desarrollar de manera eficiente la planificación previa, lo que afectó la organización de ideas y la estructura del texto. Asimismo, es posible que existieran limitaciones durante la textualización, especialmente en la selección de vocabulario preciso, uso de conectores y construcción de párrafos informativos, aspectos indispensables para cumplir con la intención explicativa del texto expositivo.

Además, Flower y Hayes (1981) plantean que la revisión es un componente clave porque permite evaluar y mejorar el texto a nivel global, no solo corregir errores superficiales. Por ello, el 55% ubicado en nivel regular podría haber evidenciado debilidades en la autorregulación del proceso escritural, como la falta de relectura, escaso ajuste de la coherencia del contenido o poca reorganización de ideas para fortalecer el propósito informativo. En contraste, el 45% que alcanzó el nivel bueno habría logrado ejecutar con mayor eficacia estos procesos cognitivos, lo

que se reflejó en textos más claros, completos y mejor estructurados, coherentes con el modelo de escritura como actividad reflexiva y estratégica (Flower & Hayes, 1981).

Desde el modelo de Rohman, los resultados también pueden interpretarse porque la calidad del texto final depende de la fase de pre-escritura, donde se generan y organizan las ideas, así como de la reescritura, que implica mejorar el contenido y la forma del texto (Rohman, 1965). En consecuencia, el predominio del nivel regular podría sugerir que los estudiantes realizaron una escritura más inmediata o poco planificada, reduciendo el tiempo dedicado a organizar información y revisar críticamente el contenido. En el nivel bueno, por el contrario, es probable que los estudiantes hayan desarrollado una mayor conciencia del proceso, elaborando borradores y mejorando progresivamente su texto antes de presentarlo como producto final.

En cuanto a los antecedentes, los resultados mostraron coincidencia con investigaciones que destacaron que el desempeño escrito de estudiantes suele ubicarse mayoritariamente en niveles intermedios cuando no se consolidan estrategias cognitivas y lingüísticas para producir textos académicos. En particular, Aquino (2024) reportó una relación significativa entre comprensión lectora y producción textual, señalando que mejores niveles de comprensión favorecen textos expositivos más completos. Esto resulta relevante para la interpretación de la Tabla 3, debido a que el porcentaje elevado en nivel regular puede estar asociado a limitaciones en la comprensión y organización de información previa, aspecto que condiciona directamente la producción de textos expositivos.

Asimismo, los resultados se relacionaron con los hallazgos de Quiliche y Elera (2024), quienes evidenciaron que los estudiantes con mayor comprensión lectora obtuvieron mejores desempeños en producción escrita, especialmente en coherencia y cohesión. Esta coincidencia sugiere que la producción de textos expositivos depende no solo del dominio de normas gramaticales, sino también de la capacidad para organizar ideas y sostener un discurso

informativo coherente. De manera similar, Santa Cruz (2019) encontró que el hábito lector se relacionó positivamente con la redacción de textos expositivos, lo cual explica que una parte de estudiantes haya alcanzado el nivel bueno, posiblemente por tener mayor exposición a textos, vocabulario y modelos de escritura académica. Por otro lado, los hallazgos permiten sostener que la presencia del 55% en nivel regular constituye una evidencia de necesidad formativa en el ámbito escolar, en tanto la producción de textos expositivos requiere habilidades académicas de alto nivel, como estructurar información jerarquizada, explicar con precisión y mantener un estilo objetivo. Esto coincide con lo establecido en investigaciones que resaltan que el texto expositivo demanda procesos cognitivos superiores y mayor control del discurso, especialmente en estudiantes de secundaria, quienes aún se encuentran en consolidación de competencias comunicativas.

En síntesis, los resultados determinaron que la producción de textos expositivos se ubicó mayoritariamente en un nivel regular, lo que indicó que los estudiantes aún no consolidaron plenamente los procesos de planificación, textualización y revisión textuales

Tabla 4

Nivel literal de la variable comprensión lectora

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	2	10,0	10,0	10,0
Moderado	9	45,0	45,0	55,0
Alta	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Nota. Instrumento aplicado entre los meses agosto y setiembre

Análisis y discusión

En la tabla 4, se observa que, en el nivel literal de la comprensión lectora, el 45,0% del grupo se ubica en “Moderado” (9 estudiantes) y otro 45,0% en “Alta” (9 estudiantes), mientras que el 10,0% presenta un nivel “Baja” (2 estudiantes). En términos globales, esto indica que el 90,0% alcanza al menos un desempeño medio en la recuperación de información explícita del texto, lo cual sugiere una base lectora funcional para identificar datos, hechos e ideas directamente expresadas. Sin embargo, el porcentaje acumulado muestra que solo el 45,0% llega a un desempeño alto, de modo que más de la mitad (55,0%) aún no consolida plenamente la lectura literal, lo que es relevante porque este nivel actúa como “piso” para progresar hacia la inferencia y la valoración crítica.

Desde la teoría interactiva-constructivista de Dubois, estos resultados se interpretan como evidencia de distintos grados de activación estratégica durante la lectura. Para Dubois, comprender no es copiar información del texto, sino construir significado mediante una interacción dinámica entre texto y lector, en la que los conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la verificación y la reorganización del sentido cumplen un rol central (Dubois, 1991). En el nivel literal, “Alta” implicaría no solo reconocer información explícita, sino también seleccionar lo relevante y sostener una representación coherente de lo leído, lo que se facilita cuando el estudiante activa esquemas pertinentes y monitorea su comprensión. En cambio, el grupo “Moderado” podría estar mostrando una comprensión literal parcialmente estable: identifica elementos explícitos, pero con dificultades para discriminar ideas principales de secundarias o para mantener la coherencia interna del contenido cuando el texto exige atención sostenida, precisión y control de la información. El 10,0% en “Baja” sugiere limitaciones más marcadas en la recuperación de datos explícitos, lo que, según Dubois, puede

ocurrir incluso si existe decodificación básica, cuando no se activan esquemas adecuados o no se aplican estrategias de supervisión y reparación (Dubois, 1995).

En la discusión, el predominio de niveles moderado y alto coincide con antecedentes que muestran que, aunque una proporción importante de estudiantes puede responder a demandas lectoras, persisten brechas en la calidad de la comprensión, especialmente cuando se trata de textos académicos o expositivos. En esta línea, Demagistri et al. (2023) reportaron puntajes más bajos en comprensión de textos expositivos y narrativos y destacaron su mayor exigencia cognitiva, lo cual es compatible con que una parte del grupo se mantenga en “Moderado”: un rendimiento literal no plenamente alto puede reflejar que todavía no se automatizan procesos de selección y mantenimiento de información textual. Del mismo modo, Tabullo y Oukifato (2024) hallaron asociaciones significativas entre funcionamiento ejecutivo, hábitos lectores y comprensión de textos expositivos; por ello, el 55,0% que no alcanza el nivel alto podría interpretarse como un indicador indirecto de que factores como el control atencional, la memoria de trabajo y la práctica lectora sostenida aún no se fortalecen de manera homogénea en todos los estudiantes, lo que impacta incluso en tareas “aparentemente simples” como localizar información explícita.

A la vez, los hallazgos también dialogan con evidencia que resalta la influencia del contexto y características del estudiante en la comprensión. Cea y Sifuentes (2024) evidenciaron efectos de estratificación social y género en la comprensión de textos expositivos, lo que permite sostener que la presencia del 10,0% en nivel bajo y la concentración en nivel moderado no deberían atribuirse únicamente a “capacidad individual”, sino también a oportunidades de aprendizaje, acceso a materiales, prácticas de lectura y condiciones socioculturales que median la construcción de significado. Desde Dubois, esto es especialmente consistente, porque el entorno sociocultural y los marcos de experiencia condicionan los

esquemas disponibles para interpretar el texto y sostener la comprensión (Dubois, 1995). Por tanto, el resultado no solo describe un desempeño, sino que sugiere desigualdad en los recursos cognitivos y contextuales movilizados para comprender.

En comparación con investigaciones que reportan niveles de logro altos, los datos de la tabla muestran una situación menos homogénea. Por ejemplo, Aquino (2024) encontró que más de la mitad de estudiantes alcanzó calificaciones altas en comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) y que esta se relacionó de forma directa y significativa con la producción de textos expositivos; frente a ello, el hecho de que aquí solo el 45,0% esté en “Alta” en el nivel literal sugiere que, en este grupo, la base de comprensión explícita aún no está plenamente consolidada para todos, lo cual podría traducirse en dificultades posteriores cuando se demande inferir, integrar y argumentar, procesos que Dubois considera centrales para una comprensión profunda (Dubois, 1991). Asimismo, Tucto (2024) halló relación positiva y alta entre textos expositivos y comprensión lectora, lo que refuerza la idea de que fortalecer el trabajo sistemático con textos expositivos puede elevar el rendimiento, empezando por el nivel literal como condición necesaria para comprender la estructura informativa.

Finalmente, estos resultados se alinean con antecedentes que advierten que deficiencias lectoras afectan el aprendizaje académico y cognitivo, aunque aquí la dificultad no es mayoritaria sino focalizada. Heredia (2021) reportó que la lectura inadecuada influye negativamente en el aprendizaje cognitivo; en ese sentido, el 10,0% en nivel bajo constituye un grupo de riesgo pedagógico, porque si falla la recuperación de información explícita, el lector dispone de menos insumos para inferir y evaluar críticamente. Además, el predominio de “Moderado” sugiere una necesidad de intervención didáctica orientada a estrategias, tal como plantea Dubois: enseñar de forma sistemática procedimientos como identificación de ideas principales, formulación de preguntas, relectura estratégica y verificación del entendimiento,

promoviendo metacognición y autorregulación (Dubois, 1995). En síntesis, la tabla evidencia una base literal mayoritariamente funcional, pero con una brecha relevante hacia el desempeño alto y con un subgrupo con rezago; esto coincide con la literatura que describe la comprensión como un proceso activo, dependiente de estrategias y recursos cognitivos, y sugiere que la mejora del nivel literal debe abordarse no como memorización, sino como construcción guiada de significado, coherencia y control del propio proceso lector (Dubois, 1991; Demagistri et al., 2023; Tabullo & Oukifato, 2024).

Tabla 5

Nivel inferencial de la variable comprensión lectora

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Moderado	9	45,0	45,0	45,0
Alta	11	55,0	55,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Nota. Instrumento aplicado entre los meses agosto y setiembre

Análisis y discusión

En la tabla 5, se aprecia que, en el nivel inferencial de la comprensión lectora, el 55,0% de los estudiantes (11) se ubica en “Alta” y el 45,0% (9) en “Moderado”, sin registrarse niveles “Bajos”. Este patrón muestra un desempeño global favorable: la totalidad del grupo alcanza, como mínimo, un nivel medio para deducir información implícita, establecer relaciones entre ideas y completar sentidos no expresados directamente. En términos interpretativos, la ausencia de casos en nivel bajo sugiere que las habilidades de inferencia están relativamente instaladas en el grupo; no obstante, el 45,0% en “Moderado” indica que casi la mitad aún podría presentar inferencias parciales, inestables o dependientes de apoyos, especialmente cuando el texto exige

integrar varias pistas, sostener coherencia global o vincular información con conocimientos previos de manera más sofisticada.

Desde la teoría de Dubois, este resultado es coherente con la idea de que comprender implica un proceso activo de construcción de significado, donde el lector formula hipótesis, anticipa, verifica y reorganiza el sentido del texto, apoyándose en sus esquemas y experiencias previas (Dubois, 1991). En el nivel inferencial, el desempeño “Alto” puede interpretarse como una mayor capacidad para activar conocimientos previos pertinentes y utilizarlos para “llenar vacíos” del texto, conectando causas, intenciones, secuencias temporales o relaciones lógicas. A su vez, el grupo “Moderado” podría estar realizando inferencias, pero con menor precisión o consistencia: por ejemplo, infiere ideas cercanas y evidentes, pero tiene dificultades para elaborar inferencias integradoras, sostener la coherencia cuando el texto incorpora información densa o detectar contradicciones internas. En este punto, Dubois enfatiza que la calidad de la comprensión depende de la capacidad para inferir y reorganizar la información de forma coherente, además de supervisar el propio entendimiento mediante procesos metacognitivos (Dubois, 1995); por ello, el nivel “Moderado” puede asociarse a un monitoreo metacognitivo todavía en desarrollo (no siempre detectan cuando “no entendieron” y no aplican estrategias de reparación como relectura, formulación de preguntas o síntesis).

Estos hallazgos coinciden con antecedentes que resaltan que la comprensión —en especial la de textos expositivos— demanda recursos cognitivos de mayor complejidad. Demagistri et al. (2023) concluyeron que la comprensión de textos expositivos es más exigente y se vincula fuertemente con funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, lo cual resulta compatible con que, aunque la mayoría esté en nivel alto, una proporción importante permanezca en nivel moderado. Es razonable interpretar que el grupo moderado podría requerir mayor soporte en procesos ejecutivos implicados en la inferencia (mantener información activa, inhibir

interpretaciones irrelevantes y actualizar hipótesis conforme avanza el texto). De forma convergente, Tabullo y Oukifato (2024) reportaron asociaciones significativas entre funcionamiento ejecutivo, hábitos lectores y comprensión de textos expositivos; esto permite sostener que diferencias en práctica lectora y autorregulación cognitiva podrían estar explicando la brecha entre quienes alcanzan inferencias altas (55,0%) y quienes se mantienen en un rendimiento medio (45,0%).

Asimismo, los resultados dialogan con investigaciones que reconocen la influencia del contexto del estudiante en el logro inferencial. Cea y Sifuentes (2024) evidenciaron que la estratificación social y el género influyen en la comprensión de textos expositivos; en coherencia con la postura de Dubois, el componente sociocultural incide en los conocimientos previos disponibles, el tipo de experiencias que pueden activarse al leer y el repertorio de estrategias que el estudiante ha aprendido a usar (Dubois, 1995). Por ello, aunque la tabla refleje un panorama positivo, la presencia del 45,0% en nivel moderado puede sugerir desigualdades en oportunidades para desarrollar inferencias profundas: exposición a textos académicos, prácticas de lectura guiada, acompañamiento docente o acceso a materiales que amplíen esquemas conceptuales necesarios para interpretar textos con mayor densidad informativa.

En contraste con estudios donde se reportan niveles altos en comprensión global y se confirma su relación con la producción textual, la distribución encontrada plantea un escenario con potencial de mejora focalizada. Aquino (2024) halló que una proporción mayoritaria alcanzó niveles altos en comprensión lectora y que existe relación directa y significativa con la producción de textos expositivos; por lo tanto, el hecho de que aquí casi la mitad esté en “Moderado” en el nivel inferencial sugiere que, si se busca impactar en desempeños académicos más complejos, conviene reforzar explícitamente estrategias inferenciales (anticipación, formulación de hipótesis, búsqueda de pistas, explicación causal) y metacognitivas

(autopreguntas, verificación, relectura estratégica), tal como sostiene Dubois respecto a la enseñanza sistemática de estrategias para formar lectores autónomos (Dubois, 1991; Dubois, 1995). En síntesis, se evidencia un desempeño inferencial globalmente favorable (100% entre moderado y alto), consistente con la comprensión lectora como proceso interactivo y estratégico; no obstante, la brecha entre el nivel alto y el moderado señala la necesidad de fortalecer, en una parte del grupo, la activación de conocimientos previos, la integración coherente de información y la autorregulación del proceso lector, aspectos que la literatura reciente relaciona con demandas cognitivas y ejecutivas propias de la comprensión de textos, especialmente expositivos (Dubois, 1991; Demagistri et al., 2023; Tabullo & Oukifato, 2024; Cea & Sifuentes, 2024).

Tabla 6

Nivel crítico de la variable comprensión lectora

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	3	15,0	15,0	15,0
Moderado	10	50,0	50,0	65,0
Alta	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	—

Nota. Instrumento aplicado entre los meses agosto y setiembre

Análisis y discusión

En la tabla 6, se evidencia que, en el nivel crítico de la comprensión lectora, el 50,0% de los estudiantes (10) se ubica en “Moderado”, el 35,0% (7) en “Alta” y el 15,0% (3) en “Baja”. Esta distribución revela un patrón distinto al observado en los niveles literal e inferencial: mientras que en el nivel inferencial no se registraron casos bajos, en el nivel crítico aparece un grupo con dificultades (15,0%) y, además, la mayoría se concentra en un desempeño intermedio. En términos interpretativos, el 85,0% alcanza al menos un nivel moderado, lo que

indica presencia de habilidades críticas básicas; sin embargo, solo poco más de un tercio logra un nivel alto, lo cual sugiere que la lectura valorativa y argumentada aún no está consolidada en la mayor parte del grupo.

Desde la teoría de Dubois, el nivel crítico supone un estadio de mayor complejidad cognitiva porque no se limita a recuperar información (literal) ni a completar sentidos implícitos (inferencial), sino que exige evaluar el texto, contrastarlo con conocimientos previos, identificar intenciones, valorar la validez de argumentos y sostener juicios fundamentados (Dubois, 1991). Por ello, los resultados pueden interpretarse como una evidencia de que los estudiantes, aunque logran comprender y realizar inferencias, presentan mayores retos cuando deben “tomar distancia” del texto para juzgarlo. En el grupo “Alta”, la comprensión crítica sería consistente con un lector activo que no solo construye significado, sino que también monitorea y regula su comprensión, detecta inconsistencias y reorienta su interpretación mediante estrategias metacognitivas (Dubois, 1995). En cambio, la predominancia de “Moderado” (50,0%) puede sugerir que los estudiantes emiten opiniones o valoraciones, pero con sustentos limitados: tienden a responder desde impresiones generales, sin argumentación sólida o sin contrastar con evidencias del texto. El 15,0% en “Baja” refuerza la idea de dificultades para realizar lectura reflexiva: podrían aceptar el contenido sin cuestionarlo, no distinguir postura del autor o no justificar sus juicios, lo que coincide con lo que Dubois explica sobre la importancia de enseñar estrategias de lectura y autorregulación para avanzar hacia comprensiones profundas (Dubois, 1991; Dubois, 1995).

Estos hallazgos guardan relación con antecedentes que señalan que la comprensión de textos expositivos exige recursos cognitivos y autorregulatorios que no siempre están igualmente desarrollados. Demagistri et al. (2023) destacaron que la comprensión de textos expositivos es más demandante y se vincula a funciones ejecutivas como la memoria de trabajo.

Esta idea resulta pertinente para el nivel crítico, porque evaluar argumentos requiere mantener varias ideas activas, compararlas, jerarquizarlas e inhibir interpretaciones irrelevantes; por ello, es esperable que el nivel crítico muestre mayor dispersión y un porcentaje bajo, como ocurre en la tabla. En la misma línea, Tabullo y Oukifato (2024) hallaron que el funcionamiento ejecutivo y los hábitos lectores se asocian significativamente con la comprensión de textos expositivos; de este modo, la presencia de un 15,0% en nivel bajo y el predominio del nivel moderado podrían estar reflejando diferencias en hábitos lectores, exposición a textos retadores y oportunidades de practicar análisis y evaluación del contenido, lo cual afecta directamente la consolidación de la lectura crítica.

Asimismo, la evidencia de Cea y Sifuentes (2024) sobre la influencia de la estratificación social y el género en la comprensión de textos expositivos permite discutir que el rendimiento crítico no depende solo de la habilidad individual, sino también del capital cultural y del contexto de aprendizaje. En términos de Dubois, el entorno sociocultural incide en los conocimientos previos disponibles y en la forma en que el estudiante interpreta, contrasta y valora el texto (Dubois, 1995). Por ello, el grupo “Moderado” podría estar mostrando potencial crítico, pero con limitaciones en el repertorio de referencias, vocabulario académico o experiencias lectoras necesarias para sostener evaluaciones más profundas; mientras que el grupo “Baja” podría reflejar una menor familiaridad con prácticas de lectura dialógica (preguntar al texto, contrastar fuentes, justificar posturas), prácticas que suelen desarrollarse cuando existe mediación docente sistemática y contacto frecuente con textos académicos.

En contraste con antecedentes que reportan niveles altos de comprensión y su asociación con desempeños académicos, la Tabla 6 sugiere un desafío específico: fortalecer la comprensión crítica como dimensión de mayor complejidad. Aquino (2024) encontró porcentajes elevados de logro en comprensión lectora (incluyendo el nivel crítico) y una

relación significativa con la producción de textos expositivos; bajo esa referencia, el hecho de que aquí solo el 35,0% alcance nivel alto y exista un 15,0% bajo indica que, para potenciar el desempeño integral, resulta clave intervenir en estrategias críticas: identificación de tesis, reconocimiento de evidencias, detección de supuestos, distinción entre hechos y opiniones y argumentación sustentada. Esto se alinea con Dubois cuando plantea que las estrategias de comprensión no emergen de manera espontánea, sino que deben enseñarse sistemáticamente para desarrollar lectores autónomos y reflexivos (Dubois, 1991), reforzando además la metacognición como base para supervisar la comprensión y ajustar interpretaciones (Dubois, 1995).

En síntesis, los resultados demostraron que el nivel crítico es el más heterogéneo del grupo, con una mayoría en desempeño moderado y un segmento con dificultades; ello es consistente con la literatura que considera la lectura crítica como una habilidad superior que demanda integración de conocimientos previos, inferencia, autorregulación y evaluación argumentativa, capacidades que se fortalecen con prácticas lectoras sostenidas y mediación pedagógica centrada en estrategias (Dubois, 1991; Dubois, 1995; Demagistri et al., 2023; Tabullo & Oukifato, 2024; Cea & Sifuentes, 2024).

Tabla 7

Relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de producción de textos

Nivel de producción de textos	Comprensión lectora: Bajo				Comprensión lectora: Medio				Comprensión lectora: Alto			
	Recuento	% del N de fila	% del N de columnas	Recuento	% del N de fila	% del N de columnas	Recuento	% del N de fila	% del N de columnas	Recuento	% del N de fila	% del N de columnas
Regular	7	63,6%	100,0%	4	36,4%	50,0%	0	0,0%	0,0%			
Bueno	0	0,0%	0,0%	4	44,4%	50,0%	5	55,6%	100,0%			

Nota. Instrumento aplicado entre los meses agosto y setiembre

Análisis y discusión

En la tabla 7, se evidencia un patrón claro y consistente de asociación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de producción de textos. En la fila “Regular” (11 estudiantes en total), el 63,6% corresponde a estudiantes con comprensión lectora baja (7) y el 36,4% a comprensión media (4), mientras que no aparece ningún caso con comprensión alta (0). En cambio, en la fila “Bueno” (9 estudiantes), no se registra ningún estudiante con comprensión baja (0), y la distribución se concentra en comprensión media (4; 44,4%) y, sobre todo, en comprensión alta (5; 55,6%). Visto por columnas, el resultado es todavía más ilustrativo: el 100% de quienes presentan comprensión lectora baja producen textos “Regular” (7 de 7), mientras que el 100% de quienes presentan comprensión lectora alta producen textos “Bueno” (5 de 5). En el nivel medio ocurre una distribución equilibrada: 50% “Regular” (4) y 50% “Bueno” (4). Se infiere que este comportamiento describe una relación positiva fuerte: conforme mejora la comprensión lectora, mejora también la calidad de la producción textual, y la ausencia de casos “alto–regular” y “bajo–bueno” sugiere una correspondencia muy marcada entre ambas variables en la muestra.

Desde la teoría de la comprensión lectora de Dubois, este hallazgo es esperable porque la comprensión no se reduce a decodificar, sino que implica construir significado activamente mediante selección de información relevante, integración con conocimientos previos, elaboración de inferencias y supervisión metacognitiva del propio entendimiento (Dubois, 1991; Dubois, 1995). Cuando el estudiante comprende mejor, dispone de una representación mental más organizada del texto y del contenido, lo que facilita recuperar ideas principales, establecer relaciones lógicas y sostener coherencia conceptual; estos componentes se convierten en insumos directos para escribir. En contraste, una comprensión baja limita la disponibilidad y la calidad de las ideas que luego se transforman en lenguaje escrito, generando

textos más pobres en precisión, organización y sentido global. La tabla muestra justamente ese efecto: quienes están en comprensión baja se concentran completamente en producción “Regular”, lo que sugiere que la base de construcción de significado no es suficiente para sostener una escritura de mayor calidad.

De acuerdo con la teoría cognitiva del proceso de escritura de Flower y Hayes, la relación observada puede explicarse por la interdependencia entre comprensión y los procesos de planificación, textualización y revisión (Flower & Hayes, 1981). Un estudiante con comprensión alta suele planificar con mayor claridad porque entiende el tema, delimita objetivos y selecciona información relevante; además, textualiza con mejor control porque posee ideas más estructuradas y puede traducirlas en oraciones coherentes; finalmente, revisa con más eficacia porque cuenta con criterios para evaluar si el texto comunica adecuadamente el sentido. Por el contrario, si la comprensión es baja, la planificación se vuelve débil (ideas fragmentadas o poco pertinentes), la textualización resulta forzada (poca claridad y cohesión) y la revisión tiende a limitarse a correcciones superficiales. Esto coincide con el “corte” que muestra la tabla 7: la comprensión alta se asocia exclusivamente a textos “Bueno”, como si la disponibilidad de sentido y la autorregulación cognitiva estuvieran actuando como base para ejecutar mejor el proceso escritural completo.

En la misma línea procesual, el modelo de Rohman (pre-escritura, escritura y reescritura) permite sostener que la comprensión lectora fortalece especialmente la etapa de pre-escritura, donde se generan y organizan ideas, y también la reescritura, donde se reorganiza el contenido para mejorar claridad y coherencia (Rohman, 1965; Rohman & Wlecke, 1964). En términos prácticos, quien comprende mejor puede extraer conceptos centrales, jerarquizarlos y anticipar la estructura del texto expositivo; además, puede reescribir con criterios más sólidos (cambiar el orden de ideas, precisar conceptos, ajustar conectores) porque entiende qué falta o qué sobra.

La distribución del nivel medio (50% regular y 50% bueno) sugiere, precisamente, un grupo “bisagra”: estudiantes que poseen comprensión suficiente para producir bien si activan estrategias de planificación y revisión, pero que pueden quedarse en un desempeño regular cuando dichas estrategias no se consolidan o no se aplican de forma sistemática.

Desde perspectivas textuales y discursivas, el vínculo también se sostiene teóricamente. La lingüística del texto de Beaugrande y Dressler plantea que un texto de calidad exige criterios de textualidad como coherencia y cohesión, además de intencionalidad y aceptabilidad (Beaugrande & Dressler, 1997). La comprensión lectora contribuye a internalizar cómo se organizan las ideas y cómo se conectan; por eso, quien comprende mejor tiende a escribir textos más coherentes y cohesionados. Complementariamente, la teoría de los géneros discursivos de Bakhtin ayuda a interpretar que producir un texto expositivo implica dominar un género escolar con estructura relativamente estable y un estilo objetivo; ese dominio no surge solo de reglas gramaticales, sino de participación y comprensión de modelos textuales previos (Bakhtin, 1982). En esa lógica, una comprensión alta facilita apropiarse de la estructura del género (introducción, desarrollo y cierre expositivo), lo que se reflejaría en producciones “Bueno”, mientras que una comprensión baja dificulta reconocer y reproducir esas regularidades, favoreciendo textos “Regular” por desorganización o escasa claridad. Este enfoque también es coherente con lo que promueve el Área de Comunicación del MINEDU, donde escribir supone planificar, textualizar y revisar considerando propósito, destinatario y tipo textual; por ello, un mayor nivel de comprensión lectora actúa como soporte para cumplir dichas exigencias (Ministerio de Educación, 2016).

En cuanto a los antecedentes, los resultados coinciden directamente con Aquino (2024), quien encontró relación significativa, directa y moderada entre ambas variables y concluyó que a mayor comprensión lectora, mejor producción de textos expositivos; el patrón hallado aquí es

incluso más contundente en términos descriptivos, pues se observa correspondencia total en los extremos (bajo, regular y alto-bueno). De manera convergente, Quiliche y Elera (2024) reportaron que niveles altos de comprensión se asocian con mejor desempeño en producción, especialmente en coherencia, cohesión y adecuación; justamente, estas dimensiones suelen marcar la diferencia entre una producción “regular” y una “buena”, lo que refuerza la interpretación de que la comprensión funciona como condición para organizar ideas y sostener textualidad. Asimismo, Santa Cruz (2019) halló correlación positiva entre hábito lector y redacción de textos expositivos, lo que aporta un matiz explicativo: no solo importa “comprender”, sino también la práctica lectora sostenida que amplía vocabulario, modelos textuales y recursos discursivos, facilitando una mejor escritura.

Otros antecedentes pertinentes ayudan a explicar por qué no todos los estudiantes con comprensión “Media” alcanzan producción “Bueno”. Demagistri et al. (2023) y Tabullo y Oukifato (2024) señalan la relevancia del funcionamiento ejecutivo y hábitos lectores para comprender textos expositivos; esa misma base cognitiva (memoria de trabajo, control atencional, autorregulación) también se requiere para escribir, especialmente para revisar y reorganizar ideas. Esto permite interpretar que el “nivel medio” podría ser heterogéneo: algunos estudiantes tienen recursos y estrategias para convertir comprensión en escritura efectiva (por eso producen “Bueno”), mientras otros, con menor autorregulación o menos hábitos lectores, no logran transformar su comprensión en un producto textual de calidad (por eso permanecen en “Regular”). En síntesis, los resultados se alinean con un marco teórico y empírico consistente: la comprensión lectora, entendida como construcción activa de significado y autorregulación (Dubois), alimenta los procesos cognitivos de escritura (Flower y Hayes; Rohman) y se expresa finalmente en textos con mejores criterios de textualidad y adecuación al género (Beaugrande y Dressler; Bakhtin), tal como también se espera desde el enfoque formativo del MINEDU (Ministerio de Educación, 2016).

Tabla 8
Prueba de normalidad

Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
	Estadístico	gl Sig.	Estadístico	gl Sig.
Comprensión lectora	,098	20 ,876	,967	20 ,688
Producción de textos expositivos	,120	20 ,617	,969	20 ,740

a. Corrección de significación de Lilliefors.

La tabla 8 presenta los resultados de la prueba de normalidad aplicada a las variables comprensión lectora y producción de textos expositivos, utilizando los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors y Shapiro-Wilk, este último especialmente recomendado para muestras pequeñas ($n < 50$).

En el caso de la comprensión lectora, el estadístico de Kolmogorov-Smirnov es 0,098 con un valor de significancia (Sig.) de 0,876, mientras que la prueba de Shapiro-Wilk reporta un estadístico de 0,967 con Sig. = 0,688. Ambos valores de significancia son mayores que el nivel crítico $\alpha = 0,05$, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la distribución empírica de los datos y una distribución normal. En consecuencia, se acepta la hipótesis nula de normalidad para la variable comprensión lectora, concluyéndose que sus datos se distribuyen normalmente en la muestra analizada.

De manera similar, en la variable producción de textos expositivos, el estadístico de Kolmogorov-Smirnov es 0,120 con Sig. = 0,617, y el estadístico de Shapiro-Wilk es 0,969 con Sig. = 0,740. Al igual que en la variable anterior, los valores de significancia superan el umbral de 0,05, lo que evidencia que los datos no presentan desviaciones significativas respecto a la normalidad. Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se afirma que la distribución de la variable producción de textos expositivos también es normal.

En síntesis, los resultados de ambas pruebas confirman que las dos variables cumplen el supuesto de normalidad, condición fundamental para la aplicación de pruebas estadísticas paramétricas en el análisis inferencial. En este contexto, es metodológicamente pertinente el uso de estadísticos paramétricos (como la correlación de Pearson o pruebas t, según corresponda al diseño del estudio) para analizar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos, garantizando así la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Tabla 9

Prueba de Hipótesis. Correlación entre comprensión lectora y producción de textos expositivos

		Comprensión lectora	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Comprensión lectora Coeficiente de correlación	1,000	,969
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	20	20
	Producción de textos expositivos Coeficiente de correlación	,969	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	20	20

Nota. Instrumento aplicado entre los meses agosto y setiembre

Análisis y discusión

En la tabla 9, se presenta los resultados de la prueba de hipótesis mediante el coeficiente Rho de Spearman, aplicada para determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos en una muestra de 20 estudiantes. El coeficiente de correlación obtenido es $\rho = 0,969$, con un nivel de significancia bilateral $p = 0,000$, lo que indica que el resultado es estadísticamente significativo al nivel $\alpha = 0,05$. En términos estadísticos, este valor evidencia una correlación positiva muy alta y casi perfecta entre ambas variables, lo que implica que a medida que aumenta el nivel de comprensión lectora, también aumenta de manera proporcional y consistente el nivel de producción de textos expositivos.

La magnitud del coeficiente ($\rho = 0,969$) permite afirmar que la relación entre las variables no es débil ni moderada, sino extremadamente fuerte, lo que sugiere que la comprensión lectora constituye un factor determinante en el desempeño de la producción escrita. Además, el valor de significancia $p = 0,000$ confirma que la probabilidad de que esta relación se deba al azar es prácticamente nula, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1), concluyéndose que existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos en los estudiantes evaluados.

Desde una interpretación sustantiva, este resultado es coherente con la teoría de la comprensión lectora de Dubois, quien sostiene que la lectura es un proceso activo de construcción de significado que involucra la selección, integración y reorganización de la información textual, así como la regulación metacognitiva del propio proceso lector. Un estudiante que comprende adecuadamente un texto dispone de una representación mental más organizada y profunda del contenido, lo que le permite recuperar ideas relevantes, establecer relaciones lógicas y sostener coherencia conceptual, elementos indispensables para producir textos expositivos claros y bien estructurados. En este sentido, la alta correlación hallada respalda la idea de que la comprensión lectora funciona como base cognitiva para la producción escrita.

Asimismo, desde la teoría cognitiva del proceso de escritura de Flower y Hayes, la escritura se concibe como un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión. La comprensión lectora influye directamente en cada una de estas etapas: facilita la planificación al permitir delimitar ideas y objetivos, mejora la textualización al contar con contenidos claros y organizados, y fortalece la revisión al disponer de criterios para evaluar la coherencia y adecuación del texto. El valor elevado de la correlación encontrada indica que los estudiantes

con mayor comprensión lectora logran ejecutar de manera más eficaz estos procesos cognitivos, reflejándose en producciones textuales de mayor calidad.

Este hallazgo también es consistente con antecedentes empíricos como los de Aquino (2024), Quiliche y Elera (2024) y Santa Cruz (2019), quienes reportaron relaciones positivas y significativas entre comprensión lectora y producción de textos expositivos. Sin embargo, el coeficiente obtenido en el presente estudio ($\rho = 0,969$) resulta incluso superior a los reportados en dichas investigaciones, lo que sugiere que, en esta muestra específica, la dependencia entre ambas variables es particularmente estrecha. Ello puede explicarse por la homogeneidad del grupo, el tipo de textos trabajados o el énfasis pedagógico en actividades lectoras y escritoras articuladas.

En síntesis, los resultados demostraron de manera contundente que la comprensión lectora y la producción de textos expositivos están fuertemente interrelacionadas, confirmando que el desarrollo de habilidades lectoras no solo impacta en la interpretación de textos, sino que incide directamente en la capacidad de los estudiantes para organizar, expresar y comunicar conocimientos de forma escrita. Este resultado refuerza la necesidad de fortalecer la comprensión lectora como eje transversal del proceso educativo, ya que su mejora repercute significativamente en la calidad de la producción textual y, por ende, en el desempeño académico global de los estudiantes.

CONCLUSIONES

1. Se determinó una relación directa y significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025, puesto que el 100%, con nivel bajo de comprensión lectora, se ubicaron en un nivel regular de producción de textos expositivos, mientras que el 100%, con nivel alto, alcanzaron un nivel bueno de producción de textos expositivos. Asimismo, en el nivel medio de comprensión lectora, los resultados se distribuyeron equitativamente entre producción regular y buena (50% en cada caso), demostrando que, a mayor comprensión lectora, mejor desempeño en la producción de textos expositivos.
2. Se determinó que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025, se concentró principalmente en el nivel medio con un 40,0%; en el nivel bajo un 35,0%, mientras que solo el 25,0% logró alcanzar un nivel alto, evidenciando que una proporción mayoritaria de 75,0% no alcanzó un nivel alto de comprensión lectora, factor que refleja la persistencia de dificultades en el desarrollo de esta competencia.
3. Se determinó que el nivel de producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, ubicada en Huangashanga, Cajamarca, durante el año 2025, mostró una mayor concentración de estudiantes en el nivel regular, correspondiente al 55,0% del total; mientras que el 45,0% se ubicó en un nivel bueno de producción escrita, resultados que permiten afirmar que más de la mitad de los estudiantes aún no ha logrado consolidar una producción de textos expositivos, debido a dificultades relacionadas con la claridad, la organización y la coherencia del contenido, aspectos fundamentales para el fortalecimiento de la competencia escrita.

4. Se estableció la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos expositivos en los estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, ubicada en Huangashanga, Cajamarca, durante el año 2025, puesto que se caracterizó por una correlación positiva muy alta, evidenciada por un coeficiente Rho de Spearman de $\rho = 0,969$, con un nivel de significancia bilateral ($p = 0,000$), lo cual se confirma que a mayores niveles de comprensión lectora corresponden mejores niveles de producción de textos expositivos.

SUGERENCIAS

1. Al Director de la UGEL-Cajamarca, se sugiere promover e implementar programas de fortalecimiento de la comprensión lectora en las instituciones educativas de su jurisdicción, especialmente en el nivel secundario, incorporando estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades inferenciales y críticas que incidan directamente en la mejora de la producción de textos expositivos. Asimismo, se recomienda impulsar capacitaciones continuas para docentes, con énfasis en metodologías activas y evaluación formativa de la lectura y la escritura.
2. Al Director de la Institución Educativa Húsares de Junín, se le sugiere priorizar el diseño y la ejecución de un plan institucional de mejora de la comprensión lectora y la producción escrita, integrando ambas competencias de manera transversal en las áreas curriculares. Además, se recomienda facilitar espacios de acompañamiento pedagógico y monitoreo del desempeño docente, orientados al uso de estrategias didácticas que fortalezcan la organización, coherencia y claridad en la elaboración de textos expositivos por parte de los estudiantes.
3. A los docentes de la Institución Educativa Húsares de Junín, se les sugiere aplicar de manera sistemática estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura, tales como la formulación de preguntas, el análisis de textos modelo y la elaboración de organizadores gráficos, vinculándolas directamente con actividades de producción de textos expositivos. Asimismo, se recomienda promover prácticas de escritura guiada y procesos de retroalimentación permanente, que permitan a los estudiantes mejorar progresivamente la coherencia, cohesión y adecuación de sus textos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2010). *Didáctica de la lengua para la formación de lectores y escritores*. Octaedro.
- Bakhtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales (3.ª ed.)*. Pearson Educación.
- Brown, A. L. (1987). *La metacognición, el control ejecutivo, la autorregulación y otros mecanismos más complejos*. Paidós.
- Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza de la escritura*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Aique.
- Flavell, J. H. (1979). La metacognición y el control cognitivo: Un nuevo ámbito de investigación del desarrollo cognitivo. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flavell, J. H. (1985). *El desarrollo cognitivo (2.ª ed.)*. Prentice Hall.
- Flower, L. & Hayes, R. (1981). Una teoría cognitiva del proceso de escritura. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). Una teoría cognitiva del proceso de escritura. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Goodman, K. (1996). *La lectura: Un juego de adivinanzas psicolingüísticas*. Aique.
- Goodman, K. S. (1986). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Siglo XXI Editores.
- Goodman, K., Watson, D. & Burke, C. (2005). *Inventario de lectura miscue: De la evaluación a la enseñanza*. Aique.

- Halliday, K. & Hasan, R. (1976). *Cohesión en inglés*. Alianza.
- Hayes, R., & Flower, L. (1980). *Identificación de la organización de los procesos de escritura*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerlinger, N. & Lee, B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4.ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Quiliche, R. y Elera, M. E. (2024). *Comprensión lectora y producción de textos de estudiantes de segundo grado secundaria Centro Educativo Manuel Fidencio Hidalgo Flores – Región San Martín*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/items/15141386-4f7f-4a35-8b45-9493689356d4>
- Rohman, G. (1965). Pre-escritura: La etapa de descubrimiento en el proceso de composición. *College Composition and Communication*, 16(2), 106–112.
- Rohman, G. & Wlecke, O. (1964). Pre-escritura y el desarrollo del proceso de composición. *College English*, 25(3), 160–166.
- Rumelhart, D. E. (1980). *Los esquemas como bloques fundamentales de la cognición*. Paidós.
- Rumelhart, D. E. (1985). *Hacia un modelo interactivo de la lectura*. Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica (4.ª ed.)*. Limusa.
- Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Triola, M. F. (2018). *Estadística (12.ª ed.)*. Pearson Educación.
- Tucto, Y. (2024). *Relación entre textos expositivos y la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Leonor Cerna De Valdiviezo Veintiséis de*

Octubre - Piura, 2024. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de
Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/37227>

APÉNDICES/ANEXOS

Anexo 1: Prueba de comprensión lectora



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA “NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA” FACULTAD DE EDUCACIÓN



ESCUELA ACDÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Instrucciones: Estimado estudiante, lea atentamente el texto seleccionado titulado “El uso responsable de las redes sociales en los adolescentes”. La lectura debe realizarse de manera individual y en silencio. A continuación, responde las 20 preguntas de la prueba marcando con una (X) solo una alternativa correcta entre las opciones a, b, c, d o e, considerando los niveles de comprensión literal, inferencial y criterial. Basa tus respuestas únicamente en la información del texto y en tu capacidad para interpretar, relacionar y reflexionar críticamente sobre su contenido. El tiempo máximo para desarrollar la evaluación es de 30 minutos; administra adecuadamente tu tiempo y revisa tus respuestas antes de entregar la prueba.

EL USO RESPONSABLE DE LAS REDES SOCIALES EN LOS ADOLESCENTES

En la sociedad actual, caracterizada por el avance de la tecnología y la comunicación digital, las redes sociales se han convertido en una herramienta cotidiana para los adolescentes. En este contexto, el uso de plataformas digitales influye directamente en la forma en que los estudiantes se comunican, aprenden y se relacionan con su entorno. Frente a esta realidad, el presente texto aborda el uso responsable de las redes sociales en los adolescentes. A lo largo del desarrollo, se explicarán sus principales beneficios mediante una enumeración y, posteriormente, se analizarán los problemas que genera su uso inadecuado junto con algunas soluciones.

El uso responsable de las redes sociales ofrece diversos beneficios para los estudiantes. En primer lugar, facilitan la comunicación rápida entre compañeros y docentes, lo que permite coordinar trabajos escolares y actividades académicas. En segundo lugar, brindan acceso a información actualizada sobre temas educativos, culturales y sociales, favoreciendo el aprendizaje autónomo. En tercer lugar, fomentan la participación en espacios virtuales donde los adolescentes pueden expresar opiniones, compartir ideas y desarrollar habilidades digitales. Finalmente, cuando se utilizan con moderación, contribuyen al fortalecimiento de las relaciones sociales y al intercambio respetuoso de conocimientos.

A pesar de los beneficios mencionados, el uso inadecuado de las redes sociales constituye un problema frecuente entre los adolescentes, ya que puede provocar distracción constante, bajo rendimiento académico y afectación emocional. El uso excesivo de estas plataformas reduce el

tiempo dedicado al estudio y al descanso, además de exponer a los estudiantes al ciberacoso y a contenidos poco confiables. Ante esta situación, una posible solución es establecer horarios adecuados para su uso y priorizar las actividades académicas. Asimismo, la orientación de docentes y familias, junto con la promoción de la educación digital, permite que los estudiantes desarrollen un uso consciente, crítico y seguro de las redes sociales.

En conclusión, el uso responsable de las redes sociales en los adolescentes es un tema relevante en el contexto educativo actual. A lo largo del texto se han presentado, por un lado, los beneficios que estas plataformas ofrecen mediante una enumeración y, por otro, los problemas derivados de su uso inadecuado junto con posibles soluciones. Finalmente, resulta fundamental que los estudiantes reflexionen sobre su comportamiento digital y asuman una actitud responsable, de modo que las redes sociales se conviertan en una herramienta que favorezca su desarrollo académico, personal y social.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

NIVEL LITERAL

1. ¿De qué trata principalmente el texto?

- a) El impacto negativo de la tecnología
- b) El uso responsable de las redes sociales en los adolescentes
- c) La historia de las redes sociales
- d) La prohibición del uso de redes sociales
- e) El avance de la comunicación digital

2. ¿En qué contexto se sitúa el texto?

- a) En un contexto político
- b) En un contexto histórico
- c) En un contexto educativo y social actual
- d) En un contexto económico
- e) En un contexto cultural antiguo

3. Según el texto, ¿quiénes usan cotidianamente las redes sociales?

- a) Los docentes
- b) Los padres de familia
- c) Los adolescentes
- d) Las autoridades educativas
- e) Los adultos mayores

4. ¿Qué permite la comunicación rápida mediante las redes sociales?

- a) Evitar el estudio
- b) Coordinar trabajos escolares
- c) Reemplazar al docente
- d) Eliminar las clases presenciales
- e) Aumentar el ocio

5. ¿Qué tipo de información brindan las redes sociales según el texto?

- a) Solo información recreativa

- b) Información política
- c) Información actualizada educativa, cultural y social
- d) Información confidencial
- e) Información comercial

6. ¿Qué se fomenta en los espacios virtuales mencionados?

- a) La competencia excesiva
- b) El aislamiento social
- c) La participación y expresión de ideas
- d) El individualismo
- e) El conflicto entre estudiantes

7. ¿Qué ocurre cuando las redes sociales se usan con moderación?

- a) Se limita el aprendizaje
- b) Se debilitan las relaciones sociales
- c) Se fortalecen las relaciones sociales
- d) Se elimina la comunicación
- e) Se incrementa la distracción

NIVEL INFERENCIAL

8. ¿Por qué el texto considera importante el uso responsable de las redes sociales?

- a) Porque son obligatorias
- b) Porque influyen en el desarrollo académico y social
- c) Porque reemplazan a los libros
- d) Porque eliminan el estudio tradicional
- e) Porque garantizan el éxito académico

9. Se puede inferir que el uso excesivo de redes sociales afecta el rendimiento escolar porque:

- a) Reduce la participación docente
- b) Aumenta el tiempo de descanso
- c) Disminuye el tiempo de estudio
- d) Mejora la concentración
- e) Fortalece el aprendizaje autónomo

10. ¿Qué relación existe entre el uso inadecuado de redes sociales y la salud emocional?

- a) No existe relación
- b) Genera bienestar emocional
- c) Puede provocar afectación emocional
- d) Mejora la autoestima
- e) Elimina el estrés

11. ¿Qué se puede deducir sobre el rol de los docentes y familias?

- a) No tienen participación
- b) Solo sancionan a los estudiantes
- c) Orientan y promueven un uso adecuado
- d) Prohíben totalmente las redes sociales
- e) Reemplazan la educación digital

12. ¿Por qué el texto propone establecer horarios para el uso de redes sociales?

- a) Para eliminar su uso
- b) Para aumentar el ocio
- c) Para organizar el tiempo y priorizar el estudio
- d) Para reducir la comunicación
- e) Para evitar el aprendizaje autónomo

13. ¿Qué se infiere sobre la educación digital?

- a) Es innecesaria
- b) Solo corresponde a los docentes
- c) Ayuda a desarrollar un uso crítico y seguro
- d) Debe evitarse en la escuela
- e) No influye en los estudiantes

NIVEL CRÍTICO (CRITERIAL)

14. ¿Cuál es la intención principal del autor del texto?

- a) Criticar a los adolescentes
- b) Informar y concientizar sobre el uso responsable
- c) Prohibir el uso de redes sociales
- d) Promover el entretenimiento digital
- e) Reemplazar la educación tradicional

15. ¿Qué postura adopta el texto frente a las redes sociales?

- a) Totalmente negativa
- b) Neutral sin análisis
- c) Equilibrada y reflexiva
- d) Extremadamente positiva
- e) Desinteresada

16. ¿Cuál sería la mejor acción coherente con el mensaje del texto?

- a) Usar redes sociales sin límites
- b) Evitar completamente las redes sociales
- c) Utilizar las redes con responsabilidad y moderación
- d) Reemplazar el estudio por redes sociales
- e) Usarlas solo para entretenimiento

17. ¿Por qué es importante que los estudiantes reflexionen sobre su comportamiento digital?

- a) Para obedecer normas sin cuestionar
- b) Para mejorar únicamente su vida social
- c) Para favorecer su desarrollo integral
- d) Para aumentar el tiempo en redes
- e) Para evitar la comunicación

18. Desde una mirada crítica, ¿qué pasaría si no se aplican las soluciones propuestas?

- a) No ocurriría ningún cambio
- b) Mejoraría el rendimiento académico
- c) Se mantendrían o aumentarían los problemas
- d) Se reduciría el uso de redes

e) Se fortalecería la educación digital

19. ¿Qué valor promueve el texto en relación con las redes sociales?

- a) Individualismo
- b) Irresponsabilidad
- c) Responsabilidad y reflexión
- d) Competencia
- e) Dependencia digital

20. ¿Qué título alternativo mantendría mejor el sentido del texto?

- a) Las redes sociales como distracción
- b) Prohibición de las redes sociales en la escuela
- c) Beneficios y riesgos del uso de las redes sociales en adolescentes
- d) El fracaso escolar y la tecnología
- e) El ocio digital en los jóvenes



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
“NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA”
FACULTAD DE EDUCACIÓN



ESCUELA ACDÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

RÚBRICA ANALÍTICA: PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Instrucciones: Estimado docente, Lea atentamente el texto expositivo producido por el estudiante y evalúe, a través de la rúbrica, considerando cada uno de los cinco elementos establecidos.

Elementos a evaluar	Logro destacado	Logro esperado	En proceso	En inicio
1. Organización del texto (introducción, desarrollo y conclusión)	Presenta una estructura completa, clara y bien definida; cada parte cumple su función comunicativa.	Presenta las tres partes del texto, con leves imprecisiones.	Presenta una estructura incompleta o poco clara.	Carece de una estructura definida.
2. Coherencia temática (unidad y progresión de ideas)	Las ideas se desarrollan de manera lógica, ordenada y mantienen unidad temática.	Las ideas guardan relación con el tema, aunque con ligeras fallas de progresión.	Algunas ideas se desvían del tema o presentan desorden.	Las ideas son confusas y no mantienen relación con el tema.
3. Cohesión textual (uso de conectores y referentes)	Emplea conectores variados y adecuados que enlazan correctamente las ideas.	Utiliza conectores básicos de forma adecuada.	Usa pocos conectores o los emplea de manera incorrecta.	No utiliza conectores o los usa inadecuadamente.
4. Corrección gramatical y ortográfica	No presenta errores ortográficos ni gramaticales.	Presenta pocos errores que no afectan la comprensión.	Presenta errores frecuentes que dificultan la comprensión.	Presenta numerosos errores que impiden la comprensión del texto.
5. Revisión del texto (claridad y precisión)	Evidencia una revisión cuidadosa que mejora la claridad y precisión del texto.	Realiza una revisión básica del texto.	La revisión es limitada o superficial.	No revisa el texto antes de entregarlo.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Bachiller: Brayan Nandito Bardales Rodríguez						
TÍTULO: COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HÚSARES DE JUNÍN, HUANGASHANGA, CAJAMARCA, 2025						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
Problema general ¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025? Problemas específicos - ¿Cuál es el nivel de	Objetivo general Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025. Objetivos específicos - Determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares	La comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025.	Variable 1 La comprensión lectora	Nivel Literal Nivel inferencial	- Identifica las ideas principales explícitas en el texto leído. - Recuerda detalles por medio de preguntas para ubicar ideas temáticas. - Decodifica palabras dentro de un párrafo. - Discrimina y jerarquiza las ideas relevantes de las secundarias. - Obtiene información secuencial de los apartados más relevantes del texto dado. - Adiciona y proyecta información implícita en el texto leído. - Integra el conocimiento previo con la experiencia del lector en relación al contenido del texto. - Discrimina las ideas principales de las ideas	Tipo de investigación: Básica Diseño de investigación: Descriptiva correlacional Esquema:  Población: 92 estudiantes del quinto año de la I.E. Húsares de Junín,

comprensión lectora que presentan los estudiantes del Quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025? - ¿Cuál es el nivel de producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025?	de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025. - Determinar el nivel de producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025. - Establecer la relación que existe entre el nivel de comprensión lectora y producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto Año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025				secundarias en el texto leído. - Vincula ideas, considerando la información explícita del texto dado. - Infiere secuencias lógicas, considerando los apartados más importantes del texto.	Huangashanga, Cajamarca, 2025. Muestra: No probabilística conformada por 20 estudiantes del del quinto año de la I.E. Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025. Unidad de análisis: Todos y cada uno de los estudiantes de la población y la muestra.
				Nivel crítico	- Plantea puntos de vista, u opiniones, considerando la información textual. - Deduce conclusiones acertadas en torno al texto leído. - Predice resultados y consecuencias coherentes, de acuerdo a las ideas textuales. - Demuestra la capacidad de juzgamiento o valoración textual. - Sintetiza de manera personal la información textual.	
			Variable 2	Coherencia y Cohesión textuales	- Escribe párrafos expositivos coherentes, estableciendo una conexión semántica entre las ideas relevantes.	

- ¿Cuál es la relación existente entre nivel de comprensión lectora y el nivel de producción de textos expositivos en los estudiantes del Quinto año de la Institución Educativa Húsares de Junín, Huangashanga, Cajamarca, 2025?			Producción de textos expositivos		- Redacta párrafos expositivos, siguiendo un orden lógico para lograr una estructura organizada. - Redacta con claridad para comprender con facilidad el mensaje. - Escribe párrafos expositivos sin ambigüedades ni contradicciones internas. - Se evidencia, en la redacción del texto expositivo, la superestructura textual del texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión. - Se demuestra, en la redacción del texto expositivo, coherencia global y lineal. - Redacta párrafos expositivos acorde con un tema central y cada parte (párrafos, oraciones) contribuye a desarrollarlo de manera pertinente y relevante. - Conecta las ideas para conformar párrafos	
--	--	--	---	--	--	--

					cohesionados, asegurando su comprensión. - Utiliza los recursos anafóricos y deícticos, en la redacción de párrafos expositivos, para establecer conexiones intertextuales. - Utiliza las elipsis para evitar las redundancias en el texto expositivo. - Aplica los conectores lógicos, en la redacción de párrafos, para facilitar su interpretación y comprensión. - Conecta las partes del texto mediante elementos lingüísticos, que facilitan la comprensión global del texto. - Evita las redundancia, utilizando reemplazos léxicos sin repetirla innecesariamente.	
				Corrección y revisión textuales	- Identifica y corrige los errores de acentuación general o diacrítica en la redacción del texto expositivo.	

					- Identifica y corrige los errores de puntuación para contribuir con la coherencia textual. - Redacta párrafos expositivos sin la presencia de vicios de la escritura como anfibologías, redundancias y cacofonías. - Selecciona con precisión palabras según su significado y adecuación al contexto. - Identifica la situación comunicativa para producir y adaptar los mensajes. - Aplica un registro formal del lenguaje para redactar un texto expositivo. - Redacta un texto expositivo, considerando la situación comunicativa. - Escribe un texto expositivo, eligiendo de manera pertinente las variedades lingüísticas.	
--	--	--	--	--	---	--



Repositorio Digital Institucional
CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Brayan Nandito Bardales Rodriguez

DNI/Otros N°: 75782802

Correo electrónico: bbardalesr19-1@unc.edu.pe

Teléfono: 901162564

2. Grado académico o título profesional

☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad

☐ Maestro ☐ Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional

☐ Trabajo académico

Título: Comprensión lectora y su relación con la producción de textos expositivos en los estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Músares de Junín, Huancashanca, Cajamarca, 2025

Asesor: Dr. Eduardo Martín Agón Cáceres

Jurados: Dr. Juan Francisco Barú Seden, Dr. Wlberto Waldir Díaz Cabrera, Dr. Alcides Tineo Tiquillahuena

Fecha de publicación: 02 / 03 / 2026

Escuela profesional/Unidad:

Eswela Prsional de educación

4. Licencias

Bajo los siguientes términos autorizo el depósito de mi trabajo de investigación en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con la autorización de depósito de mi trabajo de investigación, otorgo a la Universidad Nacional de Cajamarca una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi trabajo de investigación, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de la UNC, Colección de Tesis, entre otros, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Nacional de Cajamarca podrá reproducir mi trabajo de investigación en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.



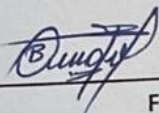
Declaro que el trabajo de investigación es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicho trabajo de investigación no infringe derechos de autor de terceras personas. La Universidad Nacional de Cajamarca consignará el nombre del(los) autor(es) del trabajo de investigación, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

Autorizo el depósito (marque con una X)

☒ X Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.

☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha
____/____/____

☐ No autorizo



Firma

04 / 03 / 2026
Fecha