

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades

Escuela Profesional de Educación

**EL MENTEFACTO ARGUMENTAL Y LA LECTURA
CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO
DE UNA UNIVERSIDAD DE TACNA, 2024**

TESIS

Presentada por:

Bach. Denilsson Antony Bonifacio Brio

Bach. Brandon Derian Cruz Chipana

Para optar el Título Profesional de:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN
LENGUA Y LITERATURA**

TACNA - PERÚ

2025

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades

Escuela de Educación

**EL MENTEFACTO ARGUMENTAL Y LA LECTURA CRÍTICA EN
ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE UNA UNIVERSIDAD
DE TACNA, 2024**

TESIS

Presentada por:

Bach. Denilsson Antony Bonifacio Brio

Bach. Brandon Derian Cruz Chipana

Tesis sustentada y aprobada por **UNANIMIDAD** el 16 de setiembre del 2025;
estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE

:

.....


Dra. Gladys Pilar Limache Arocutipa

SECRETARIO

:

.....


Mgr. Américo Alca Gómez

VOCAL

:

.....


Dra. Edith Cristina Salamanca Chura

ASESORA

:

.....


Dra. Edith Cristina Salamanca Chura

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, EDITH CRISTINA SALAMANCA CHURA, en mi condición de asesora acreditada por la Resolución de Facultad N° 8426-2024-FECH-UNJBG de la tesis, titulada: **EL MENTEFACTO ARGUMENTAL Y LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE UNA UNIVERSIDAD DE TACNA, 2024**. presentado por los Bachilleres Denilsson Antony Bonifacio Brio y Brandon Derian Cruz Chipana. Para optar el **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN LENGUA Y LITERATURA**. Habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y similitud de trabajo de investigación y producción intelectual, considerando que según la revisión, evaluación y análisis realizado a través del **software de similitud textual TURNITIN** cuenta con el **nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es 10 %**. Por lo que, **CERTIFICO LA SIMILARIDAD** de la TESIS enunciada líneas arriba, la cual está expedita para continuar con los trámites para la obtención de **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN LENGUA Y LITERATURA**, según corresponda consiguientemente la publicación en el repositorio institucional.

Tacna, 03 de octubre de 2025

FIRMA ASESORA

Nombres y apellidos, DNI _____



Dra. Edith Cristina Salamanca Chura

DNI: 00496575



Huella digital

FIRMA TESISTAS

Nombres y apellidos, DNI _____



Bach. Brandon Derian Cruz Chipana

DNI: 76292496



Huella digital

Nombres y apellidos, DNI _____



Bach. Denilsson Antony Bonifacio Brio

DNI: 70427638



Huella digital

DEDICATORIA

A Dios, mi guía y fortaleza durante este camino académico y diario.

A mis padres, por su amor, respaldo incondicional, con sus valores y disciplina he podido superar cada uno de los obstáculos.

A Fany, por su apoyo, paciencia y amor incondicional. Tu confianza en mí y más aún en los momentos difíciles, ha sido lo que me sostuvo para alcanzar esta meta.

Antony

A Dios, por ser mi fortaleza y fuente de sabiduría, por guiar cada paso y mi camino.

A mis padres, por sus incontables sacrificios, me enseñaron el valor del esfuerzo.

A mi familia, donde encuentro mi motivación diaria, por el cariño que he recibido de todos ustedes.

Brandon

AGRADECIMIENTO

Nuestro profundo agradecimiento a quien ha sabido guiarnos en la elaboración de este estudio, a nuestra asesora. Con su experiencia, dedicación y orientación hemos podido superar los desafíos emergentes durante este trayecto.

Nuestro agradecimiento también a cada uno de los docentes que fueron parte de nuestra formación superior. A ellos, por sus enseñanzas y valores éticos que trascienden en nuestro camino profesional y cotidiano. Gracias.

Antony y Brandon

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE GENERAL	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Descripción del problema.....	3
1.2. Formulación del problema.....	6
1.2.1. Problema general	6
1.2.2. Problemas específicos.....	6
1.3. Delimitación de la Investigación	7
1.4. Justificación	7
1.5. Limitaciones.....	9
1.6. Objetivos.....	10
1.6.1. Objetivo general	10
1.6.2. Objetivos específicos.....	10
1.7. Hipótesis.....	11
1.7.1. Hipótesis general.....	11
1.7.2. Hipótesis específicas	11
1.8. Variables.....	11
1.9. Matriz de consistencia y operacionalización de variables.....	12
1.9.1. Matriz de consistencia	13

CAPÍTULO II: MARCO TEORICO	14
2.1. Antecedentes de la investigación	14
2.1.1. Antecedentes a nivel internacional	14
2.1.2. Antecedentes a nivel nacional	17
2.1.3. Antecedentes de la investigación a nivel local	20
2.2. Bases teóricas	21
2.2.1. Lectura crítica	21
2.2.2. El mentefacto argumental	37
2.2.3. Definición de términos básicos	44
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	47
3.1. Lugar de la investigación.....	47
3.1.1. Ubicación geográfica y temporal.....	47
3.2. Tipo y diseño de investigación	47
3.2.1. Tipo de investigación	47
3.3. Población y muestra.....	48
3.3.1. Unidad de estudio.....	48
3.3.2. Población y muestra	48
3.4. Materiales y métodos	49
3.4.1. Materiales	49
3.4.2. Métodos.....	50
3.5. Técnicas aplicadas en la recolección de datos.....	51
3.6. Instrumentos de medición	51
3.7. Análisis de datos.....	52
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	55
4.1. Resultados descriptivos	55
4.1.1. Resultados del objetivo general.....	56
4.1.2. Resultados del primer objetivo específico.....	59

4.1.3. Resultados del segundo objetivo específico	61
4.1.4. Resultados del tercer objetivo específico	63
4.1.5. Resultados del cuarto objetivo específico	66
4.2. Resultados inferenciales	68
4.2.1. Resultados de la prueba de normalidad.....	68
4.2.2. Resultados de la hipótesis general	70
4.2.3. Resultados de la primera hipótesis específica	71
4.2.4. Resultados de la segunda hipótesis específica.....	73
4.2.5. Resultados de la tercera hipótesis específica	75
4.2.6. Resultados de la cuarta hipótesis específica	77
DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	80
CONCLUSIONES.....	84
RECOMENDACIONES.....	85
REFERENCIAS	86
ANEXOS	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos pre y pos intervención del mentefacto argumental.....	55
Tabla 2. Lectura crítica antes y después de la implementación del mentefacto argumental	56
Tabla 3. Dimensión criterio léxico antes y después de la implementación del mentefacto argumental	59
Tabla 4. Dimensión coherencia externa antes y después de la implementación del mentefacto argumental	61
Tabla 5. Dimensión cohesión proposicional antes y después de la implementación del mentefacto argumental	63
Tabla 6. Dimensión cohesión estructural antes y después de la implementación del mentefacto argumental	66
Tabla 7. Prueba de normalidad Shapiro Wilk sobre las dimensiones y variable	69
Tabla 8. Prueba de Wilcoxon para la lectura crítica antes y después del mentefacto argumental	70
Tabla 9. Prueba de Wilcoxon para la dimensión criterio léxico antes y después del mentefacto argumental	72
Tabla 10. Prueba de Wilcoxon para la dimensión coherencia externa antes y después del mentefacto argumental	74
Tabla 11. Prueba de Wilcoxon para la dimensión cohesión proposicional e antes y después del mentefacto argumental	76
Tabla 12. Prueba de Wilcoxon para la dimensión cohesión estructural antes y después del mentefacto argumental	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nivel de Lectura crítica antes y después de la implementación del mentefacto argumental	58
Figura 2. Nivel de la dimensión criterio léxico antes y después de la implementación del mentefacto argumental.....	60
Figura 3. Nivel de la dimensión coherencia externa antes y después de la implementación del mentefacto argumental.....	62
Figura 4. Nivel de la dimensión cohesión proposicional antes y después de la implementación del mentefacto argumental	65
Figura 5. Nivel de la dimensión cohesión estructural antes y después de la implementación del mentefacto argumental.....	67
Figura 6. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable lectura crítica	71
Figura 7. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable la dimensión criterio léxico.....	73
Figura 8. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable la dimensión coherencia externa	75
Figura 9. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable la dimensión cohesión proposicional.....	77
Figura 10. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable la dimensión coherencia estructural.....	78

RESUMEN

El estudio buscó analizar la efectividad del mentefacto argumental en el fortalecimiento de las capacidades de lectura crítica en estudiantes universitarios en Tacna, 2024. Se empleó un método cuantitativo de diseño preexperimental de pretest y posttest. 30 estudiantes que cursaban el segundo año conformaron la población; de ella, 28 formaron la muestra de estudio, previo cumplimiento de criterios de inclusión y exclusión. Se implementaron técnicas como la observación y encuesta; respecto a los instrumentos se aplicaron pruebas de lectura crítica, así como una rúbrica de evaluación. La prueba de normalidad indicó que los datos no seguían una distribución normal, con lo cual el análisis estadístico se realizó mediante la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. Los resultados revelaron mejoras significativas en cuanto a la lectura crítica en el momento posttest ($Z = 4,668$, $p = 0,000$) y cada una de sus dimensiones evaluadas: criterio léxico ($Z = 4,686$, $p = 0,000$), coherencia externa ($Z = 4,914$, $p = 0,000$), cohesión proposicional ($Z = 4,253$, $p = 0,000$) y cohesión estructural ($Z = 4,465$, $p = 0,000$). Se concluye que el mentefacto argumental es una herramienta pedagógica efectiva para mejorar habilidades de lectura crítica, fortaleciendo desde su criterio léxico, coherencia externa, así como la cohesión proposicional y estructural.

Palabras clave: Mentefacto argumental, lectura crítica, léxico, coherencia, cohesión.

ABSTRACT

This study sought to analyze the effectiveness of the argumentative mind map in strengthening critical reading skills in university students in Tacna, 2024. A quantitative method with a pre-experimental design and pre-test and post-test was used. Thirty second-year students comprised the population, of which 28 formed the study sample, subject to compliance with inclusion and exclusion criteria. Techniques such as observation and surveys were implemented; regarding the instruments, critical reading tests were administered, as well as an evaluation rubric. The normality test indicated that the data did not follow a normal distribution, so the statistical analysis was performed using the Wilcoxon test for related samples. The results revealed significant improvements in critical reading at the post-test moment ($Z = 4.668$, $p = 0.000$) and each of its evaluated dimensions: lexical criterion ($Z = 4.686$, $p = 0.000$), external coherence ($Z = 4.914$, $p = 0.000$), propositional cohesion ($Z = 4.253$, $p = 0.000$) and structural cohesion ($Z = 4.465$, $p = 0.000$). It is concluded that the argumentative mind map is an effective pedagogical tool to improve critical reading skills, strengthening from its lexical criterion, external coherence as well as propositional and structural cohesion.

Keywords: Argumentative mind map, Critical reading, vocabulary, coherence, cohesion.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior contemporánea, el progreso del pensamiento crítico y la capacidad argumentativa se han convertido en competencias fundamentales para la formación integral de universitarios. La presente investigación aborda la implementación del mentefacto argumental como estrategia pedagógica para potenciar la lectura crítica en estudiantes de una universidad de Tacna durante el año 2024.

La sociedad del conocimiento actual demanda profesionales que no se limiten a solo recibir información, sino más bien a analizar, cuestionar y transformar dicha información en nuevos saberes. Como señala De Zubiría, las instituciones educativas enfrentan una brecha significativa entre sus propósitos formativos y los resultados alcanzados en las aulas, especialmente en lo referente a las competencias de interpretación, argumentación y propositivas.

Los centros de formación superior como las universidades tienen por responsabilidad histórica el desarrollo de ciudadanos con un enriquecido pensamiento crítico, ciudadanos con dotes de análisis, reflexión y toma de decisiones fundamentadas en beneficio de la sociedad. Sin embargo, se viene observando un panorama desalentador, donde los estudiantes universitarios presentan dificultades significativas en la producción de textos argumentativos, manifestadas principalmente en tres aspectos: la falta de un pensamiento crítico y analítico, la restringida información científica sobre problemáticas sociales actuales, y el insuficiente dominio en la composición de textos argumentativos.

Contar con estrategias efectivas que permitan superar los actuales desafíos e impulsar el pensamiento crítico, así como la argumentación son muy

necesarias, pruebas de estándar internacional como PISA y las exigencias del mundo académico y profesional realzan la importancia de estas competencias.

El presente estudio propone como herramienta pedagógica innovadora el mentefacto argumental, analizando su efectividad en la mejora de la lectura crítica en un grupo de estudiantes universitarios, considerando esta una habilidad esencial para su próximo desempeño profesional y rol en la sociedad. Esta estrategia que, siguiendo la línea de Vigotsky, permite desarrollar sistemáticamente las competencias lectoras desde un nivel básico hasta alcanzar un nivel de lectura crítica.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

La competencia lectora y sus diferentes niveles destacan como habilidades esenciales del siglo XXI, en particular, la lectura crítica.

A nivel internacional, el desarrollo de habilidades de lectura crítica es una necesidad, que se observa desde los niveles de educación primaria hasta los de educación superior. La capacidad de análisis, evaluación y cuestionamiento de textos de manera efectiva son necesarias para asegurar el éxito académico, profesional y tan importante como los anteriores, para lograr una generación de ciudadanos informados y críticos en una era caracterizada por la sobre exposición de información y la propagación de falsas noticias.

Los resultados presentados por la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) obtuvo que más de un 20 % de los estudiantes no alcanzó la puntuación mínima en cuanto a las competencias lectoras básicas. Por otro lado, solo el 8,7 % de los estudiantes logró alcanzar niveles altos de competencia lectora; este nivel involucra precisamente la capacidad de evaluar críticamente textos complejos. Aunque el programa PISA se enfoca en evaluar a estudiantes de 15 años, las habilidades estimadas son esenciales y un antecedente que denotaría su éxito en la educación superior. Sin embargo, en este nivel, sigue siendo notable la insuficiencia, donde los estudiantes universitarios a menudo luchan para analizar y evaluar argumentos en textos académicos y profesionales (2019).

Autores como Cassany (2019) consideran que la lectura crítica constituye una competencia fundamental en la sociedad de la información.

Autores como Cassany (2019) consideran la lectura crítica como la competencia fundamental en la sociedad de la información y, que alcanzarla, demanda de estrategias didácticas. Sin embargo, señala también que muchas instituciones de educación superior aún no han implementado métodos efectivos para atizar estas habilidades.

La comprensión de textos, entre ellos el nivel crítico, presenta grandes desafíos en la población de América Latina y el Caribe. Un informe conjunto Banco Mundial, en conjunto con organismos internacionales como la UNESCO y UNICEF (2022), estima que de cada cinco alumnos que cursan la educación básica, cuatro de ellos no alcanzarán el nivel mínimo de comprensión lectora. Esta situación alarmante representa un agravamiento sustancial de la crisis de aprendizaje que ya existía antes de la pandemia de COVID-19, sugiriendo que los resultados del aprendizaje podrían haber retrocedido más de una década.

El impacto de la pandemia fue devastador en la educación de la región. Los estudiantes de América Latina y el Caribe enfrentaron uno de los cierres de escuelas más prolongados del mundo, la pérdida estimada fue de dos tercios de los días de clases anuales presenciales. Esto se traduce en una pérdida estimada de 1,5 años de aprendizaje. La región latina se sitúa como la segunda entre las regiones con bajo desempeño a nivel mundial en términos de pobreza de aprendizaje, lista liderada por África Subsahariana. Más alarmante aún, América Latina y el Caribe muestran el aumento más pronunciado en el índice de pobreza de aprendizaje desde 2019, lo que probablemente se deba a los prolongados cierres de las escuelas y con ello las clases presenciales en la región. (UNICEF, 2022)

Un estudio previo a cargo de la UNESCO (2020) dejó ver que solo el 36 % de los estudiantes universitarios en la región manifestaron habilidades avanzadas de lectura crítica. Estas estadísticas plantean un desafío significativo para la formación de profesionales, particularmente en campos como la literatura y la lingüística. A pesar de la creciente investigación sobre estrategias efectivas para mejorar la lectura crítica, existe una brecha significativa entre estos hallazgos y su implementación práctica en las aulas, tanto a nivel de educación básica como superior. Esta problemática mundial recalca la necesidad urgente de desarrollar estrategias didácticas innovadoras y efectivas para mejorar la competencia lectora y, específicamente, las habilidades de lectura crítica.

En el ámbito de la educación superior, la UNJBG, como principal institución pública de educación superior en la región tacneña, enfrenta el reto de mejorar las competencias de lectura crítica de sus estudiantes. En este contexto, investigaciones como la propuesta del uso del mentefacto argumental como estrategia didáctica para potenciar las habilidades de lectura crítica adquieren una relevancia crucial, no solo para el contexto específico de la UNJBG en Tacna, sino como una contribución potencial a la solución de un desafío educativo global.

El uso de herramientas didácticas ha mostrado resultados prometedores en varios contextos internacionales. Por ejemplo, Pérez (2018) encontró que "el análisis sistemático de textos argumentativos mejoró significativamente la capacidad de los estudiantes para identificar falacias y evaluar la solidez de los argumentos" (p. 78) en un estudio realizado con estudiantes universitarios en Colombia.

El mentefacto argumental por su naturaleza persuasiva y su estructura lógica ofrece un terreno fértil para el cultivo de estas habilidades. Esta estrategia presenta componentes como la tesis y la defienden mediante razonamientos y

evidencias, así como se puede desafiar a través de los contraargumentos. Conllevan al lector a desafiar y examinar críticamente las premisas, identificar falacias y evaluar la solidez de los argumentos presentados.

En este contexto, la presente investigación se enfoca en explorar el potencial del mentefacto argumental como estrategia didáctica para mejorar la lectura crítica en los estudiantes del segundo año de la especialidad de Lengua y Literatura en Tacna, durante el año académico 2024. Este estudio busca abordar una necesidad educativa apremiante, considerando que las habilidades de lectura crítica son esenciales para el desarrollo académico y profesional de los futuros especialistas en el campo de las letras.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la lectura crítica en estudiantes segundo año de una universidad de Tacna, 2024?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión criterio léxico en estudiantes de segundo año de una universidad de Tacna, 2024?
- ¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión coherencia externa en estudiantes de segundo año de una universidad de Tacna, 2024?
- ¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión proposicional en estudiantes de segundo año de una universidad de Tacna, 2024?

- ¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión estructural en estudiantes de segundo año de una universidad de Tacna, 2024?

1.3. Delimitación de la Investigación

- Delimitación espacial: El estudio se realizó en el año 2024
- Delimitación geográfica: El estudio se llevó a cabo en Tacna, en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en la Escuela de Lengua y Literatura.

1.4. Justificación

El estudio se justifica en tres aspectos principales. Estos componentes subrayan la importancia y pertinencia de la investigación, proporcionando una base sólida para su realización.

Justificación social

En un mundo distinguido por la sobre exposición de información, resulta una necesidad la capacidad de análisis crítico, así como para la formación de ciudadanos informados y responsables. Un óptimo desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de especialidades como lo es Lengua y Literatura es particularmente relevante, ya que son estos futuros profesionales quienes desempeñaran un papel clave en la formación de las próximas generaciones. El forjar y fortaleces sus habilidades de lectura crítica los llevarán a estar mejor preparados para fomentar el pensamiento crítico en sus futuros alumnos, contribuir a la formación de una sociedad más analítica y menos susceptible a la manipulación mediática, incentivando la participación ciudadana informada en los

procesos democráticos, e impulsando la innovación y el desarrollo del conocimiento en el campo de la literatura y en general, en la educación.

Justificación teórica

La presente se cimenta en diversas teorías y conceptos pedagógicos. En primera instancia, el estudio se basa en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, aquel que sostiene que los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos del estudiante para lograr un aprendizaje efectivo. El uso del mentefacto argumental, al representar temas e ideas relevantes y controversiales, permiten establecer estas conexiones de manera natural.

Además, el estudio se respalda en la teoría de Vygotsky, que enfatiza la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo. El análisis y debate argumentativo promueve el intercambio de ideas y la construcción de un conocimiento colectiva.

Justificación práctica

Desde el punto de vista práctico, por su potencial para lograr una mejora significativa de las habilidades de lectura crítica de los estudiantes universitarios, este estudio puede tener implicaciones prácticas inmediatas; los resultados obtenidos podrían utilizarse para diseñar programas de estudio más efectivos, adaptar los métodos de enseñanza y crear materiales didácticos especializados. Esta intervención no solo estaría beneficiando a los estudiantes actuales, sino que también sentaría las bases para mejorar la formación de futuros profesionales en el campo de la lingüística y la literatura.

Además, las estrategias desarrolladas y validadas en este estudio podrían ser adaptadas y aplicadas en otros contextos educativos, tanto en diferentes

carreras universitarias como en niveles educativos previos. Esto ampliaría el impacto práctico de la investigación más allá de su ámbito inicial.

Justificación metodológica

Esta investigación contribuye al desarrollo y validación de estrategias didácticas innovadoras en el campo de la enseñanza de la lectura crítica. La investigación plantea un enfoque sistemático para evaluar la eficacia del mentefacto argumental como herramienta pedagógica, lo cual puede sentar las bases para futuras investigaciones en este campo.

La implementación de un diseño preexperimental con pretest y posttest permite medir de manera objetiva el impacto de la intervención didáctica. Este enfoque metodológico no solo es apropiado para el contexto educativo, sino que también ofrece la posibilidad de establecer relaciones causales entre el uso del mentefacto argumental y la mejora en la lectura crítica.

1.5. Limitaciones

Pese a la relevancia expuesta, la investigación reconoce ciertas limitaciones inherentes al proceso de estudio, así como se detalla a continuación:

- Factores individuales: Variables como los hábitos de estudio, motivación personal, o anteriores experiencias de los estudiantes podrían influir en los resultados.
- Variabilidad docente: Las diferencias a nivel de experiencia, habilidad y estilos de enseñanza de los docentes involucrados podrían influir en la implementación de la estrategia didáctica.

- Resistencia al cambio: Podría haber resistencia por parte de algunos estudiantes o docentes a adoptar nuevas estrategias didácticas, lo que podría influenciar negativamente la implementación de la intervención.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Determinar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

1.6.2. Objetivos específicos

- Evaluar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.
- Analizar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.
- Comparar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.
- Determinar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

1.7. Hipótesis

1.7.1. *Hipótesis general*

El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

1.7.2. *Hipótesis específicas*

- El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.
- El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.
- El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.
- El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

1.8. Variables

➤ **Variable dependiente (Y) = Lectura Crítica**

Dimensión:

Y1: Criterio léxico

Y2: Coherencia externa

Y3: Cohesión proposicional

Y4: Cohesión estructural

➤ **Variable independiente (X)=** MENTEFACTO ARGUMENTAL.

Dimensión:

X1: Tesis

X2: Argumentación

X3: Derivadas

1.9. Matriz de consistencia y operacionalización de variables

1.9.1. Matriz de consistencia

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	METODOLOGÍA
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Determinar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la lectura crítica en los estudiantes de primer año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	<p>VD: LECTURA CRÍTICA</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Y1: Criterio léxico Y2: Coherencia externa Y3: Cohesión proposicional Y4: Cohesión estructural</p> <p>VI: MENTEFACTO ARGUMENTAL</p> <p>Dimensión:</p> <p>X1 = Tesis X2 = Argumentación X3 = Derivadas</p>	<p>TIPO: Aplicada</p> <p>ENFOQUE: Cuantitativo</p> <p>NIVEL: Experimental</p> <p>DISEÑO: Pre experimental</p> <p>TÉCNICA DE ANÁLISIS: Wilcoxon – muestras relacionadas no paramétricas</p> <p>POBLACIÓN: 30 estudiantes de segundo año de la escuela de Lengua y Literatura</p> <p>MUESTRA: 28 estudiantes</p> <p>TÉCNICA: Prueba. Análisis documental.</p> <p>INSTRUMENTO: Prueba y rúbrica de lectura crítica.</p>
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS		
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Evaluar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.		
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Analizar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.		
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Comparar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.		
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Determinar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.		

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. *Antecedentes a nivel internacional*

Ávila y López (2021), en Colombia, efectuaron su estudio con objeto de fortalecer la lectura crítica utilizando un análisis lógico-inferencial en textos argumentativos. Para ello, elaboraron e implementaron una secuencia didáctica de análisis inferencial en textos argumentativos. La investigación implementó una metodología mixta basada en un diseño del tipo cuasi experimental teniendo a 10 estudiantes como muestra. Se aplicaron pruebas diagnósticas y finales para evaluar cuantitativamente el nivel de lectura crítica, se utilizó la observación como técnica y fue registrada en diarios de campo para el análisis cualitativo. Los resultados expusieron que, en el nivel literal de lectura, el porcentaje de aciertos se redujo en un 10 % con respecto a la prueba diagnóstica. En el nivel inferencial, se mostró un aumento del 50 % de aciertos en las preguntas de la prueba final. En el nivel crítico, el promedio de aciertos acrecentó en un promedio de 2,25 a 3,5 reduciendo en un 25 % el número de preguntas que fueron contestadas por debajo del promedio de la prueba. Las conclusiones indicaron que el proceso lógico-inferencial, como estrategia para una mejora de la lectura crítica, demanda desarrollar el arte de razonar y cultivar el respeto por la razón. Finalmente, se destacó que el desarrollo de la lectura crítica requirió un cambio de paradigma en el docente, quien debía arriesgarse a construir conocimiento junto con los estudiantes y generar una relación horizontal sin descuidar su responsabilidad.

Hernández y Sánchez (2021), en Colombia, realizaron un análisis de los factores incidentes para interpretar, comprender y producir textos argumentativos

en estudiantes recién graduados de la educación media, específicamente aquellos cursando el 1er semestre de ingeniería civil. Utilizaron una metodología que incluía la recopilación de datos a través de talleres de escritura, encuestas de percepción y el análisis de documentos relevantes. Se aplicó una encuesta a 30 docentes de diferentes áreas, incluyendo 15 catedráticos y 15 docentes de educación básica y media provenientes del sector privado. Los resultados expusieron que, en conjunto, el 90 % de los docentes universitarios atribuyó esta responsabilidad a los docentes de educación media y básica secundaria. El estudio concluye que, a pesar de las regulaciones y esfuerzos por mejorar la enseñanza de la comprensión y producción de textos argumentativos, existen vacíos significativos en estos procesos de formación. Los resultados indican una percepción generalizada entre los docentes universitarios de que la responsabilidad recae en los profesores de educación media y básica secundaria. Este estudio subraya la necesidad de una mayor colaboración y estrategias efectivas para cerrar las brechas en la formación de habilidades argumentativas en los estudiantes.

Muhammad (2020), en Pakistán, teniendo por objetivo general evaluar la capacidad de pensamiento crítico de estudiantes universitarios, reflejada en su habilidad de lectura crítica. El estudio utilizó una metodología de investigación cuantitativa. Los participantes de este estudio fueron 550 estudiantes universitarios, hombres y mujeres, de diferentes universidades estatales de Punjab (Pakistán), se aplicó el inventario de pensamiento crítico (CTI), la evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser (WGCTA) (2002) y la prueba de lectura crítica (CRT). Los resultados determinaron una correlación significativamente positiva ($r = 0,152$, $p < 0,05$) entre la prueba de lectura crítica (CRT) y la prueba de pensamiento crítico (CTT). Además, también calculó la correlación entre la CRT y los cinco subconjuntos de la prueba de pensamiento

crítico (CTT). En este sentido, se encontró una correlación significativa y positiva entre la CRT y la CTT (hacer inferencias), la CRT y reconocer suposiciones, la CRT y la CTT (interpretar información) y la CRT y la CTT (análisis). Estos resultados revelan que los estudiantes universitarios tienen una actitud muy positiva hacia el pensamiento crítico y este es un predictor muy positivo de su capacidad de pensamiento crítico; pero, su nivel de pensamiento crítico y su capacidad para reflejar el pensamiento crítico en su habilidad de lectura crítica no se corresponden con su actitud hacia el pensamiento crítico.

Araujo y Valenzuela (2020), en Venezuela, tuvieron como objetivo establecer como estrategia pedagógica al mentefacto argumental para la enseñanza del pensamiento crítico en los estudiantes de ciencias políticas de la universidad de Zulia. La investigación fue de enfoque cualitativo, de corte descriptivo y diseño documental. Constó de dos fases: la primera enfocada a la revisión de la literatura, en cuanto al trabajo realizado, y la segunda, a la recolección de datos a través de la aplicación de un trabajo de campo con observación directa, a fin de describir las características resaltantes sobre el fenómeno estudiado, como es el uso del mentefacto argumental como estrategia didáctica para la enseñanza del pensamiento crítico en los estudiantes de Ciencia Política. Las conclusiones señalaron que los estudiantes no alcanzan el nivel deseado, y es donde entra a tallar el mentefacto argumental, como una forma de ayudar y facilitar el entendimiento de los conceptos, ideas y textos.

Suárez et al. (2020), en Ecuador, se plantearon como objetivo identificar las habilidades de investigación más difíciles de adquirir para los estudiantes de programas de maestría y explicar el papel de la lectura crítica en su desarrollo. La metodología empleada incluyó un análisis cualitativo del contenido de las monografías presentadas por 100 estudiantes en dos módulos del programa de

Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Además, se realizaron observaciones del desempeño de los estudiantes durante las presentaciones orales de sus monografías y se conformaron dos grupos de discusión con los mismos estudiantes. Los resultados revelaron que los estudiantes tenían dificultades significativas en habilidades como analizar, sintetizar y explicar. También mostraron problemas para refutar opiniones de autores, expresar ideas propias, citar correctamente y evaluar críticamente los textos. En la segunda monografía y presentación oral, los estudiantes lograron algunos avances discretos, pero mantuvieron dificultades en aspectos como contrarrestar opiniones de autores y criticar materiales. Se concluyó que el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes requiere de una labor interdisciplinaria, metodológica, sistemática y unificada por parte de los docentes del programa. Asimismo, se consideró que la lectura crítica es una condición precedente indispensable para el logro de competencias complejas como la investigación, por lo que su ejercicio sistemático y continuo es aplicable y necesario en cualquier contexto de formación de investigadores.

2.1.2. Antecedentes a nivel nacional

Tolentino y Sánchez (2025), en Lima, realizaron su estudio con el objetivo de evaluar la influencia de la lectura crítica en las competencias investigativas de estudiantes de posgrado. El estudio contó con un enfoque cuantitativo y utilizó dos instrumentos (un cuestionario de pensamiento crítico -CPC2 y un cuestionario de competencias investigativas), la muestra fue 215 estudiantes. Como resultado, se obtuvo que el 39,4 % de los cambios en las competencias investigativas se deben al incremento de la edad y del desarrollo de la lectura crítica. Las variables lectura crítica y edad han sido significativas (con valores de 0,943 y 1,061 respectivamente). En conclusión, se determinó que, a mayor desarrollo de la

lectura crítica, incrementa el nivel de las competencias investigativas. De igual modo, a mayor edad, se evidenciaron mejores niveles de competencias relacionadas con la investigación.

Nieves et al. (2022), en Cusco, tuvieron por propósito evaluar en los estudiantes de pregrado la influencia del pensamiento crítico en la redacción de textos argumentativos. Fue una investigación mixta, de diseño preexperimental con pruebas de entrada y salida. 27 estudiantes conformaron la población y a su vez representaron una muestra de selección no probabilística. El estudio optó por utilizar la encuesta aplicada en la modalidad de una prueba de entrada y salida. Los resultados del estudio mostraron cambios en las habilidades de los estudiantes. En la prueba de entrada, el 55,6 % de los estudiantes mostró un nivel "bueno" en pensamiento crítico, mientras que, en la prueba de salida, este porcentaje se mantuvo igual; pero, un 14,8 % alcanzó el nivel "muy bueno". En cuanto a la redacción de textos argumentativos, en la prueba de entrada el 48,1 % se situó en el nivel "bueno", mientras que, en la salida, este porcentaje aumentó al 51,9 %, con un 25,9 % alcanzando el nivel "muy bueno". Sin embargo, a pesar de estas mejoras observadas, el análisis estadístico reveló que la diferencia entre la prueba de entrada y salida no era estadísticamente significativa. La prueba de muestras emparejadas mostró una diferencia de medias de 13,15; que los investigadores consideraron no significativa. Además, la evaluación entre las pruebas de entrada y salida tuvo un valor P de 0,932; superando el 5 % establecido, concluyendo que las técnicas para desarrollar el pensamiento crítico NO tienen influencia significativa en la redacción de textos argumentativos.

Flores y Neyra (2021), en Lima, tuvieron como propósito determinar el nivel de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de los cursos de Filosofía. El tipo de investigación fue básica, de enfoque cuantitativo, de diseño

descriptivo no experimental. Se evaluó 124 estudiantes a través del cuestionario de pensamiento crítico, el cual alcanzó una confiabilidad de 0,870, para propiciar el pensamiento crítico, se incluyeron actividades como elaboración de ensayos argumentativos, búsqueda de fuentes de información, estudios de casos, debates y trabajos grupales. Según los resultados, el 44,4 % de los estudiantes llegó a un nivel alto y un 55,6 %, a nivel promedio del pensamiento crítico; en el mismo sentido, se evaluaron las dimensiones específicas, resultando en la primera dimensión de reconocimiento de asunciones o supuestos, que el 52,4 % de los estudiantes se ubicó en un nivel alto, en la dimensión de interpretaciones, un 71,8 %, se encuentra en un nivel promedio, mientras que un 25,8 % está en un nivel alto, en la dimensión de evaluación de argumentos, el 54 % de los estudiantes mostró un nivel alto, lo que subraya la relevancia de esta habilidad para resolver problemas y fomentar el liderazgo. Se concluyó que se puede lograr desarrollar competencias académicas en estudiantes que no han estado acostumbradas a una enseñanza remota, siempre y cuando las acciones didácticas estén planificadas haciendo un buen uso de elementos virtuales.

Cunias y Medina (2020), en Chiclayo, se plantearon como objetivo determinar el nivel de lectura crítica en estudiantes universitarios de primer ciclo luego de haber concluido la asignatura de Comprensión de Textos y Redacción Académica. Según su metodología, se trata de una investigación regida por un enfoque cuantitativo, descriptivo y con diseño no experimental. La población estuvo conformada por 83 estudiantes universitarios de primer ciclo; la muestra se constituyó por 56 estudiantes de las escuelas profesionales de Derecho, Administración, Ingeniería Industrial y Psicología. Como resultado, se logró evidenciar que la muestra seleccionada alcanzó un nivel deficiente en lectura crítica lo que demuestra que presentan dificultades para identificar la intención

comunicativa en textos, reconocer sesgos, ideologías y voces ocultas, así como dificultades para identificar el uso del lenguaje connotativo, los estereotipos y falacias presentes en el discurso escrito. Se concluyó que los estudiantes no han alcanzado un desarrollo en sus capacidades de lectura crítica y el nivel promedio alcanzado es deficiente por lo que indispensable hacer énfasis en la formación de estudiantes con habilidades de lectura crítica capaces de expandir sus pensamientos y posicionamientos para reconocer y cuestionar las diversas ideologías imperantes, asumiendo posturas críticas con un sentido ético.

2.1.3. Antecedentes de la investigación a nivel local

Gutiérrez (2023), en Tacna, tuvo por objetivo proponer las prácticas discursivas como estrategia didáctica para fomentar la lectura crítica en estudiante del quinto grado de secundaria. El estudio fue de un enfoque cuantitativo de tipo aplicada con un diseño pre experimental; la muestra se aplicó a 60 estudiantes: 30 del grupo experimental y 30 del grupo control, a quienes se aplicó prueba de conocimiento sobre la técnica estrategias del fomento de lecturas en dos etapas un inicial pretest y la otra posttest después de haber aplicado el programa para comprobar el efecto de la lectura crítica en el aprendizaje, para el desarrollo de la prueba de hipótesis se utilizó las pruebas no paramétricas U Mann- Whitney. Los resultados indicaron que las practicas discursivas como estrategia didáctica influyen positivamente con la lectura crítica, resultado en el pretest ($z = -4,414$ $p < 0,05$), siendo mayor el rango promedio en el grupo de control (31,43) con respecto al grupo experimental (rango promedio =29,57); pero, luego de la aplicación de las practicas discursivas como estrategia didáctica (post test), se observa un diferencial altamente significativas ($z = -6,630$ $p < 0,05$) a favor del grupo experimental siendo su rango promedio (45,43) es superior al grupo de control (25,57). Se concluye que las prácticas discursivas como estrategia didáctica

influyen positivamente con la lectura crítica desde la transversalidad en estudiantes del quinto grado de secundaria en la Institución Educativa Luis Alberto Sánchez, Tacna, 2022.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Lectura crítica

2.2.1.1. Definición. La lectura crítica es un proceso complejo que trasciende la mera comprensión superficial de un texto. Es una habilidad que involucra una interacción profunda entre el lector y el contenido, fusionando la comprensión, la interpretación y la evaluación del material leído en relación con el contexto personal y social del individuo.

Como señalan Cely y Cierra (2011), efectuar una lectura crítica va más allá de solo entender el texto o expresar una opinión escasa de criterio, la lectura crítica implica interpretar el texto basándose en su comprensión y estudio, agregando un significado bajo el contexto de la vida diaria (p. 17).

En este proceso, el lector no solo capta las palabras en sentido literal, sino que interpreta lo que está implícito, evalúa críticamente el contenido y las intenciones del autor, asimismo, relaciona lo leído desde su propia experiencia y entorno. Es a través de este análisis profundo que el lector puede formarse una opinión fundamentada sobre el texto, aplicando su contenido a situaciones reales y generando nuevo conocimiento.

La lectura crítica se desarrolla en tres niveles fundamentales. El primero es el nivel literal donde se limita la comprensión básica del texto y el reconocimiento de palabras y frases. El segundo, el nivel inferencial, en el que se requiere leer, deduciendo significados que no están explícitamente escritos.

Finalmente, el nivel crítico involucra la identificación del significado profundo del texto y su relación con los conocimientos previos del lector.

Cely y Cierra (2011) señalan que, al aprender a interpretar un texto, el lector debe navegar continuamente a través de las dimensiones literal, inferencial y crítica. Literalmente, los lectores deben decodificar palabras y frases, y relacionarlas con significados. La dimensión inferencial es donde el lector comprende el significado de un contenido dado, mientras que la dimensión crítica es donde el lector establece el significado del texto en relación con lo que sabe (pp. 17).

En los enfoques socioculturales, la lectura crítica puede abordarse en tres niveles: 'las líneas' corresponden a la comprensión del significado literal; 'entre las líneas', trata no solo con inferencias, sino también con presuposiciones e ironía; asimismo, 'detrás de las líneas', el lector analiza el contexto, la intención del autor y la relevancia de la realidad social del texto.

La lectura crítica es la habilidad que permite a un lector no solo leer un texto, sino también analizar, evaluar y encontrar relevancia en relación con su propio contexto. Por lo tanto, esta actividad construye conocimiento y crea un camino para el pensamiento crítico que es fundamental en el mundo actual.

La lectura crítica implica un análisis profundo que va más allá de la simple comprensión literal del texto. Cassany (2006) señala que, "detrás de las líneas", se encuentra la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación del autor, lo cual implica que la comprensión del texto debe ser mucho más holística para ser completa (pp. 52). Este nivel de lectura requiere que el lector desentrañe el significado subyacente del discurso del autor.

En el ensayo de Rumelhart (1984, como se citó en Serrano y Madrid, 2007), se explica cómo la lectura crítica implica un proceso de pensamiento dialéctico en el que se integran las estructuras de lenguaje y conocimiento del lector, que pueden consistir en conceptos, representaciones, experiencias y estrategias (p. 61). Significa más que simplemente la decodificación de las palabras del texto.

Baquerizo (2013) argumenta que “la lectura crítica, entonces, presupone la comprensión de diferentes maneras de interpretar, es decir, tener en cuenta tantos significados como sea posible del texto” (pág. 38). Esto significa que el lector debe ser capaz de abordar el texto desde su perspectiva política para descubrir significados que no están capturados de forma textual y literal en la escritura.

Además, la lectura crítica requiere que el lector desarrolle un criterio claro sobre la información que recibe de diversas fuentes. Una postura neutral a favor o en contra del texto leído, exige argumentos en criterio o fondo, “es permitir que el ser humano tome una postura o lado fundamentado frente al texto de uno querer defenderlo o sencillamente cuestionarlo” (Baquerizo, 2013).

La lectura crítica se entiende mejor cuando el lector entiende que puede y tiene que analizar un texto y, además, ideas de varios autores. Dentro de ese marco, cada persona debe tener su opinión y, por supuesto, expresarla y, sobre todo, tener la posibilidad de defenderla. Esto significa que también hay que comprender lo que se hace más allá de lo que se dice en el texto: querer ser enriquecido por la situación, el autor y la persona que la percibe.

2.2.1.2. Pensamiento crítico en la lectura crítica. Según Cazares y López (2005), el pensamiento crítico es un proceso cerebro intelectual que está presente en cada ser humano en alguna o en todas las actividades que realiza, ya sean estas voluntarias o involuntarias. Dicho de otra forma, Richard y Elder (2005) señalan que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento deliberado, controlado y que tiene relación con ciertos estándares de calidad en un pensamiento particular (p. 7).

Facione (2007) ofrece una definición más precisa describiendo el juicio crítico como uno autorregulado y orientado hacia fines específicos a la interpretación, análisis, evaluación o inferencia. Este diseño incluye la toma de evidencias de índole conceptual, metodológica, criterio-lógica y de contexto.

Estas definiciones dan la idea de que una persona crítica tiene un enfoque más amplio, activo y analítico. En el caso de la educación, se traduce en la necesidad de cultivarla entre los alumnos, buscando en primera instancia que sean lectores argumentativos que logren defender sus ideas en lugar de aprender a visitar memorizado y teóricamente. Esto a veces culmina en un gran fenómeno de lector desinterés que se puede llamar simplemente de comprensión lectura (De la Cruz, 2018).

Es fundamental señalar el rol significativo de las instituciones educativas en dicho proceso. De acuerdo con Vigotsky (1988), la lectura se considera una actividad social y a su vez un recurso interactivo, es decir, el lector sostiene una conversación con el autor a través de un texto. Esta forma de pensar refleja la necesidad de preguntar más allá de lo que fue escrito “de las líneas” así como a lo que fue leído “entre líneas” para lograr un entendimiento integral y más contextualizado.

La educación contemporánea considera el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura crítica como uno de los ejes centrales a trabajar. Este enfoque está orientado a lograr que los estudiantes sean capaces de analizar, interpretar y evaluar discursos, no únicamente en su forma literal, sino que el resultado obtenido tenga relevancia social y contextual en el entorno donde se encuentra.

Es imprescindible incentivar la comprensión crítica en los estudiantes. Diferentes investigaciones realizadas por PISA, OCDE y MINEDU muestran que la lectura, por lo que parece no está siendo estimulada de manera correcta dentro de la enseñanza. Para la UNESCO (2020), la crítica a la alfabetización abarca la totalidad de habilidades comunicativas que permiten la integración del individuo al mundo laboral y cultural, con miras a su autorrealización y al desarrollo económico y social.

La lectura en el ámbito escolar debe contribuir a la formación de alumnos críticos que ejerzan la autocrítica a través de la identificación y cuestionamiento de diferentes posiciones y que, contados con los recursos suficientes, puedan analizar, criticar y argumentar sobre los problemas sociales y culturales.

2.2.1.3. Niveles de lectura. Los niveles de lectura, establecidos por Hoces (2017), consideran cada nivel como un paso hacia la extracción de un significado más profundo y complejo de un texto, ofreciendo una estimación de la comprensión e interpretación que un lector es capaz de realizar. Estos niveles se ralentizan a medida que aumentan la variedad de habilidades del lector para entender e interpretar un texto. A pesar de que la lectura que se analiza, se centra en la lectura crítica, que es la más avanzada, es importante explicar y comprender todos los niveles para tener una idea completa del proceso de lectura y comprensión.

a) Nivel literal. El primer nivel es básico y se considera de bajo grado. Se define como la habilidad para leer. En este nivel, un lector puede leer el texto en orden y localizar detalles relevantes. En el caso de una pieza narrativa, un lector podría identificar el escenario, determinar el marco temporal, reconocer a los personajes e identificar las acciones principales de la historia. En el caso de un texto descriptivo, el objetivo principal de los lectores es entender la tesis y las principales ideas de apoyo relacionadas con el tema. Aunque este nivel no ayuda a comprender el texto en profundidad, sirve como un pilar fuerte para los siguientes niveles avanzados.

Luscher (2000) profundiza sobre el proceso de lectura al sugerir que progresamos gradualmente hacia la capacidad de apreciar no solo las ideas, sino también cómo estas ideas se interrelacionan y se conectan con el contexto o tema general. En esta etapa, el lector comienza a aplicar herramientas de organización de la información como mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. Tales ayudas permiten al lector organizar la información del texto en una forma más estructurada y, por lo tanto, comprenderla a un nivel más profundo.

El Ministerio de Educación (2008) ofrece una perspectiva interesante sobre cómo el lector utiliza los recursos del lenguaje mientras trata de comprender un texto. Desde esta perspectiva, el lector no se limita al vocabulario formal de la lengua escrita; más bien, todos los recursos a los que ha estado expuesto desde el momento de su nacimiento están a su disposición. Esto incorpora no solo la comunicación informal del lenguaje, sino también cualquier conocimiento académico relacionado con los usos del lenguaje. Esto significa que la experiencia lingüística previa es muy importante durante los procesos de comprensión lectora.

b) Nivel Inferencial. En este nivel, el lector comienza a establecer relaciones que van más allá de lo que se expresa en el texto. Esta es la etapa donde los lectores comienzan a “leer entre líneas”, lo que implica llegar a conclusiones mediante inferencias, así como utilizando el conocimiento previo del lector.

Hernández, Fernández y Baptista (1998) describen un nivel de lectura más avanzado referido como el tercer nivel o nivel crítico. En este nivel, el lector no solo comprende el texto, sino que es capaz de modificarlo en su mente relacionándolo con información y experiencias existentes. En esta etapa, el lector formula hipótesis, crea ideas y saca conclusiones que trascienden más allá del texto. Comprender un nivel así implica un alto grado de abstracción y una cantidad significativa de pensamiento crítico.

Los autores señalan que el nivel más alto de comprensión rara vez se utiliza en entornos escolares tradicionales, quizás debido a lo difícil y abstracto que es. Pero, en realidad, este es el nivel que permite al estudiante comprender el texto de manera profunda y significativa. También permite al estudiante responder preguntas y relacionar el texto con otras áreas de conocimiento, lo que a su vez facilita la integración de información nueva.

c) Nivel crítico. El nivel crítico de lectura es el más alto dentro de la comprensión lectora, el cual combina el uso de habilidades cognitivas trabajadas anteriormente con una relación elevada entre el lector y el texto. Este nivel ultrapasa la comprensión simple y básica de la interpretación, ya que requiere que el lector juzgue, evalúe y asuma los diferentes aspectos que el texto presenta.

Como indica el autor Luscher (2000), para este nivel de lectura, el lector formula juicios analíticos del texto y lo argumenta, ya sea aceptándolo o rechazándolo. Este tipo de lectura se encuentra determinado por la enseñanza recibida por el lector, su juicio personal y la información a priori sobre el asunto. La lectura crítica no es un acto pasivo, sino más bien un fenómeno activo entre el lector y el autor del texto.

2.2.1.4. Importancia. En el contexto educativo actual, es de gran importancia desarrollar una capacidad crítica completa de lectura. Luscher afirma que la formación de individuos críticos es una cuestión vital con respecto a la escuela moderna. Sin embargo, este proceso solo puede llevarse a cabo en una cultura de libre expresión y consideración mutua en la que los estudiantes se sientan seguros para discutir sus opiniones y razonar sus posiciones.

En el sector universitario, la habilidad de leer críticamente se vuelve aún más importante. Se observa una alarmante preocupación a las dificultades que los estudiantes enfrentan con respecto a textos disciplinares complejos e incluso en lo que respecta a cosas tan básicas como la información en su entorno. Este fenómeno ha hecho necesario cambiar los conceptos tradicionales de lectura para adaptarlos a las necesidades contemporáneas.

Cassany (2006) aborda el tema de la lectura crítica con más detalle, diciendo que implica más que una mera decodificación lingüística. Para este autor,

la lectura crítica es una comprensión del texto en su conjunto, una visión que va más allá de la interpretación literal de las palabras y juicios del autor e involucra realizar evaluaciones y críticas razonadas. Esto es diferente de opiniones más limitadas de la lectura que la consideran como un proceso de decodificación o adquisición de información.

Freire (2008) introdujo el término de "lectura funcional", que se ajusta al concepto de lectura crítica. Desde este punto de vista, entender la información permite al lector tomar la decisión de estar de acuerdo o en desacuerdo con las ideas del autor. La lectura crítica desde esta perspectiva requiere que un lector aprecie las ideas que se sugieren en un texto dado, realice una crítica que sea reflexiva y activa, y ejerza el razonamiento.

Una de las características más importantes de la lectura crítica, indicada por Cassany (2006), tiene que ver con el contexto social de la producción del texto. Todo discurso está ligado a un tiempo y espacio determinado, asimismo, es producido por un escritor que es miembro de una comunidad particular. Estos aspectos contextuales son importantes para una lectura crítica del texto, ya que hacen posible la comprensión.

Leer es una actividad multidimensional que implica más que reconocer letras y palabras. Involucra la necesidad del lector de ser consciente de las diversas dimensiones y tipos de lectura en los que está participando, así como de los diversos textos con los que se enfrenta en diferentes contextos. Tal conciencia es necesaria para que los procesos de comprensión puedan funcionar en los diferentes contextos en los que opera el lector.

Es fundamental que las instituciones de educación primaria, secundaria y superior aborden progresivamente el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora tanto literal como inferencial, porque estas habilidades forman la base para

leer y comprender de manera crítica. La comprensión lectora va más allá del texto e incluye la realización de inferencias, mientras que la comprensión literal asegura que el lector entienda el contenido del texto en el nivel más básico. Juntas permiten que el lector eventualmente se convierta en un lector lo suficientemente competente como para poder "leer entre líneas" y obtener significados e implicaciones más profundas del texto.

Estas habilidades deben desarrollarse a lo largo de todas las etapas del aprendizaje de manera holística, en lugar de en un método singular y estático paso a paso. Esto requiere una amalgama de enfoques tecnológicos que apoyan los procedimientos estándar de entrega de información, junto con un fuerte énfasis en el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades analíticas de los estudiantes.

En este caso, resulta pertinente abordar las consideraciones de Bernstein (2013) acerca las "enmarcaciones" dentro del contexto educativo. La cita mencionada contrasta dos enfoques pedagógicos:

- a) La "enmarcación fuerte": Este enfoque se caracteriza por una relación de verticalidad entre el docente y el alumno. El modelo se caracteriza por un orden de arriba hacia abajo en el que la información se transmite desde el docente hacia el estudiante, quien, por su parte, no posee muchas opciones para interactuar en el proceso de aprendizaje. Este tipo de relación es habitual en muchas instituciones de educación media y superior.
- b) La "enmarcación débil": Este enfoque, a diferencia del anterior, desarrolla relaciones más horizontales y dialógicas entre docentes y alumnos. En este caso, los estudiantes tienen la posibilidad de participar en la construcción del conocimiento. El modelo permite

construir el conocimiento de una manera más colaborativa, a la vez que se fomenta el pensamiento crítico.

El esfuerzo de los profesores consiste en tratar de lograr un punto intermedio entre ambas posturas. Si bien hay aspectos que deben ser controlados y dirigidos de modo específico en el proceso educativo (enmarcación fuerte), igualmente, es necesario que se busquen condiciones para el diálogo, la reflexión y la construcción del conocimiento (enmarcación débil) y el equilibrio es fundamental en el desarrollo de habilidades de lectura crítica.

En la educación superior, es imperativo adoptar estrategias pedagógicas que permitan desarrollar lectores críticos; entre ellas tenemos:

- a) Diálogo en clase: Fomentar y permitir que los estudiantes aborden y mantengan discusiones sobre los textos leídos.
- b) Socialización de interpretaciones: Fomentar que los estudiantes compartan y contrastar sus interpretaciones de las lecturas.
- c) Argumentación: Permitir que los estudiantes articulen y justifiquen sus interpretaciones de manera satisfactoria.
- d) Contextualización: Permitir que los estudiantes sitúen los textos dentro de marcos históricos, sociales y culturales.
- e) Reflexión metacognitiva: Fomentar que los estudiantes reflexionen sobre cómo leen y comprenden la información.

2.2.1.5. Didáctica de la lectura crítica en la educación superior. El papel de la didáctica es crucial en el desarrollo de habilidades de lectura crítica, particularmente en el nivel de educación superior. La didáctica se refiere a las estrategias y métodos de enseñanza que un docente utiliza para facilitar el aprendizaje de un contenido o concepto particular. No obstante, en lo que respecta a la didáctica de la lectura crítica en la educación de nivel superior, se ha observado que las técnicas utilizadas por muchos docentes parecen ser inadecuadas y, en algunos casos, incluso totalmente incorrectas, para enseñar lectura crítica.

Para Pérez y Hospital (2014), hay una tendencia alarmante entre los educadores de nivel superior de preocuparse más por la cantidad de lecturas que los alumnos realizan en cumplimiento con los programas de estudio (syllabus), en vez de evaluar la calidad de la comprensión de los textos. Los instructores tienen que cambiar su mirada y dejar de preguntarse si el alumno ha simplemente “leído” un texto, para fijarse en si el estudiante ha formado juicio sobre lo leído. Este cambio resulta relevante para poder realizar una didáctica eficaz de la lectura crítica.

Los estudios sobre la metodología de enseñanza de la lectura crítica por los autores Carlino, Cassany, Costa y Marín muestran que, para construir la comprensión que yace en el núcleo del pensador crítico, es necesario especificar qué habilidades particulares de lectura crítica se van a enseñar y formar las técnicas pedagógicas apropiadas para ellas. En la opinión de Serrano (2008), cualquier diseño instructivo destinado a fomentar el desarrollo de habilidades de lectura crítica debe trabajar con dos componentes fundamentales: las habilidades de un lector crítico y las condiciones necesarias para apoyar el aprendizaje.

Para lograr una lectura crítica, los educadores deben implementar técnicas pedagógicas concretas. Algunas de estas pueden ser crear una conciencia respecto al poder que un texto puede provocar, seleccionar para su análisis textos de los medios de comunicación masivos, utilizar textos que resalten el contexto y necesidades del estudiante, y poder ofrecer diferentes posturas de un solo tema. Además de eso, los docentes también deben alentar a sus estudiantes a tener otras habilidades como conocer los diferentes tipos de discurso, reconocer la ideología que un texto particular intenta promover, y apreciar la lectura como un medio para satisfacer necesidades personales y académicas.

Este tipo de lectura reconoce su carácter principalmente social. Es necesario que los estudiantes de todas las especialidades entiendan que la lectura crítica no es solo una habilidad de las ciencias humanas, sino un requisito básico para ejercer cualquier profesión en la esfera laboral y de la vida cotidiana. La lectura crítica se puede utilizar en el estudio de innumerables aspectos, como en la evaluación de decisiones financieras o en el análisis de situaciones sociales complejas.

Resulta significativo mencionar que el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes universitarios requiere de tiempo y es a largo plazo. Se debe aplicar una estrategia didáctica de manera efectiva y de forma cronológica a fin de que se logre el avance necesario en las competencias ya referidas. Esta no es una destreza que se adquiera en un periodo corto, es un proceso que toma tiempo, práctica y mucho perfeccionamiento bajo la supervisión adecuada del educador (Pérez y Hospital, 2014).

El marco de la enseñanza universitaria debe entender que la lectura también se desarrolla de forma continua y de forma progresiva. Al realizar la transición a la educación superior, los alumnos deben continuar mejorando sus

competencias en lengua escrita para la elaboración de teorías complejas, conceptos abstractos y la descripción de procesos y fenómenos. Esta postura va en contra de la creencia generalizada entre la mayoría de los profesores que suponen que los estudiantes llegan a la universidad con desarrollos completos de lectura (Serrano, 2008, p. 510).

Lo cierto es que existe mucha heterogeneidad en la competencia lectora que se observa en los estudiantes universitarios. Algunos estudiantes tienen alguna competencia, mientras que otros se encuentran en un nivel más básico en el desarrollo de sus habilidades lectoras.

Los docentes educativos asumen que sus alumnos poseen habilidades de lectura avanzada, pero este no es el caso para muchos. Algunos pueden haber adquirido ciertas habilidades, pero otros no. Esto significa que cada documento asignado para la lectura por el docente debe trabajarse en profundidad. El docente necesita diseñar métodos didácticos para que los estudiantes logren una comprensión crítica del texto; no deben limitarse a aceptar un texto en su significado literal, sino que deben avanzar gradualmente hacia la lectura inferencial y, posteriormente, la lectura crítica.

El sistema educativo tiene sus fallas. No obstante, siempre hay espacio para la mejora. Cada texto propuesto debe ser abordado en profundidad, utilizando estrategias didácticas que guían a los estudiantes hacia una comprensión crítica. Establecer criterios de enseñanza sobre las habilidades de la lectura es un objetivo inaplazable porque de no hacerse los niños nunca alcanzarán el nivel esperado de lectura crítica.

2.2.1.6. Ventajas del fortalecimiento de la lectura crítica en la educación superior. El desarrollo de habilidades de lectura crítica en la educación superior tiene muchos beneficios para la superación personal y el desarrollo profesional. Muchos graduados se preocupan más por obtener el diploma que por aprender habilidades básicas como la lectura crítica. Esta habilidad es transversal y multidisciplinaria, aplicable a cualquier campo profesional. Serrano (2008) destaca que la lectura crítica no solo sirve como una herramienta vital en la competencia profesional; también facilitar la ciudadanía activa y mejorar las condiciones de vida generales de la sociedad.

En el contexto de la globalización actual, se exige a los ciudadanos un aprendizaje significativo y adaptable. La lectura crítica permite el desarrollo de personas con un contexto más amplio que el de su área de especialización. Esta habilidad permite la adopción de funciones personales y sociales en un entorno que es complejo y multifacético (Pérez y Hospital, 2014).

Vivir dentro de una sociedad requiere una amplia comprensión de una variedad de discursos para participar en una democracia. Como ciudadanos, los estudiantes necesitan contar con herramientas integrales que les permitan dar sentido a la variedad de discursos que encuentran. La lectura crítica proporciona las herramientas necesarias para interpretar no solo textos escritos, sino también orales, imágenes, videos y realidades sociales, familiares y personales.

Los estudiantes y egresados deben notar la relevancia que posee ser un lector crítico en la sociedad actual. Estas habilidades no solo crean oportunidades profesionales, sino que también ayuda a mejorar la calidad de vida de un individuo y de su familia. Efectivamente, la capacidad de analizar críticamente la información disponible y las narrativas que se nos presentan es de máxima importancia para poder tomar decisiones racionales y participar en una ciudadanía productiva.

En cuanto a los docentes, es importante que gestionen el desarrollo de la habilidad de leer críticamente de manera competente. A menudo, los estudiantes están dispuestos a aprender y poseen la capacidad necesaria, pero las metodologías pedagógicas básicas tienden a interferir. Por ejemplo, asignar un texto para que se lea durante la noche y esperar que se escriba un ensayo al día siguiente no favorece el desarrollo de habilidades de lectura matizadas y secuenciadas.

Serrano (2008) considera que para el docente implementar estrategias que promuevan la comprensión crítica en la educación superior es una labor ardua. Encontrar un equilibrio entre las experiencias de lectura y aprendizaje relacionadas con cada campo es, de hecho, un desafío. Sin embargo, esta afirmación proviene de todos los docentes, independientemente del campo que enseñen. El papel de las instituciones educativas en todos los niveles debería ser desarrollar las experiencias, pensamientos, deseos y sentimientos de un individuo mientras se les prepara para simular la cultura y satisfacer las demandas del mundo profesional. Este enfoque es importante para desarrollar profesionales competentes y ciudadanos comprometidos de manera crítica.

2.2.2. El mentefacto argumental

2.2.2.1. El mentefacto. El mentefacto se considera una herramienta que permite la representación gráfica de la estructura de un concepto, idea o texto. Este último puede variar en extensión, sin embargo, siempre constituye un todo inteligible con un propósito comunicativo específico en un contexto dado. Se realiza una descripción de un texto basada en sus características comunicativas, pragmáticas y estructurales. En el análisis de un texto, los factores que pertenecen a la competencia discursiva, la situación comunicativa y las normas del nivel del texto son integrales.

Según Carneiro (2015), un texto se define como un conjunto de ideas asociadas con un tema central, que forma una secuencia lógica y es coherente. Estas ideas se incluyen en párrafos que abordan subtemas relacionados con un tema central. Esta definición llama la atención sobre la necesidad de coherencia y estructura en la composición escrita de un texto. Para construir un texto, deben existir reglas y regulaciones lingüísticas adecuadas para el texto y para el contexto que rodea la producción y recepción del mismo.

De forma simple, los textos son conjuntos de signos y símbolos correspondientes a un idioma, el cual al ser un código envía un mensaje que tiene contenido y significado. Este mensaje resulta comprensible únicamente para quienes manejan dicho código o lengua; por lo que un texto puede ser afirmado como un conjunto de oraciones y palabras que son coherentes y organizadas, las cuales se pueden interpretar y que comunican las propuestas de un autor.

2.2.2.2. La argumentación. Una de las dimensiones del mentefacto es la argumentación. A su vez, la argumentación es un elemento fundamental en muchos tipos de textos. Se explica como la presentación de razones o justificativos para apoyar una afirmación o conclusión. Esta actividad mental no puede ser entendida como la mera generación de una o más afirmaciones en torno a un postulado u opinión; necesita de un trabajo de síntesis analítica que permita dar fundamentos, comparar, contrastar, discutir o reestructurar un concepto demandado. En una motivación comunicativa de argumentación, los hablantes de una lengua tienen que cuestionar sus creencias, proporcionar nuevas fórmulas de información y reforzar o cambiar sus puntos de vista sobre una determinada teoría o práctica.

Díaz (2006) tiene la consideración de argumentar como uno de los procedimientos para convencer a un determinado grupo, utilizando un argumento basado en razón. Argumentar es más que persuadir, sobre todo cuando se espera que una audiencia muy crítica se deje convencer. La argumentación trata de lograr la aceptación de una manera de comprender un hecho o situación en específico, no de obligar a alguien a hacer algo.

2.2.2.3. Texto argumentativo. Los textos argumentativos son escritos que se centran en defender o sustentar una o varias afirmaciones. A diferencia del texto expositivo, que relata una serie de datos de una manera impersonal, el texto argumentativo persigue razonar la necesidad de adoptar una postura a partir de ciertos razonamientos lógicos y evidencias concretas.

En este tipo de texto, el autor no solo expone ideas, sino que también ofrece su opinión personal sobre el asunto en discusión. Carneiro (2015) establece que la argumentación está basada en un proceso de razonamiento en el que cada afirmación está supeditada a la fuerza lógica y de los hechos. Esto implica que el

escritor debe presentar una posición clara y defenderla con argumentos sólidos y bien estructurados.

Los expertos en el tema concuerdan al afirmar que el texto argumentativo es una herramienta fundamental para expresar juicios y opiniones de manera fundamentada. Al argumentar, el autor se compromete a defender una tesis proporcionando pruebas y razones que respalden su punto de vista. Este proceso es necesario para persuadir a aquellos lectores que necesitan evidencias concretas antes de aceptar una idea o cambiar su perspectiva sobre un tema determinado.

Fuentes y Alcaide (2007) profundizan en la naturaleza de la argumentación y la describen como un proceso relacional donde se establece una conexión lógica entre los argumentos presentados y la conclusión que se extrae. El objetivo principal de este proceso es guiar al receptor hacia una conclusión específica, respaldada por razones sólidas y convincentes. En este sentido, la argumentación tiene un razonamiento perlocutivo, es decir, busca generar un efecto en el receptor, ya sea para que acepte una idea o para persuadirlo de que adopte una determinada postura o acción.

2.2.2.4. Características del texto argumentativo. La elección de un tipo específico de texto por parte de los hablantes está estrechamente relacionada con el contexto comunicativo con el que están lidiando. En este contexto, el texto argumentativo escrito se destaca como una herramienta fundamental para aquellos que buscan establecer y defender su punto de vista sobre un tema o hecho particular. Este tipo de texto se basa en el conocimiento profundo del tema y en un razonamiento sólido, permitiendo al autor presentar su perspectiva de manera convincente y bien fundamentada.

La estructura de un discurso de argumentación generalmente está compuesta por tres componentes: la afirmación (la idea central que se quiere defender), la información (hechos y evidencias que respaldan esta idea), y las consideraciones generales que conectan los dos elementos anteriores. Esta estructura, conocida como el modelo de Toulmin, enfatiza la importancia de la coherencia y la cohesión en la construcción de argumentos sólidos. Para lograr un texto argumentativo claro y preciso, es fundamental que exista una serie de premisas que avanza y se desarrollan a través ejemplos, analogías y definiciones, fortaleciendo así la posición del autor frente a otras perspectivas.

Sanjuán (2009) profundiza en la construcción del significado del texto argumentativo diferenciando tres niveles interrelacionados de representación: microestructura, macroestructura y superestructura. La microestructura se ocupa de las proposiciones o cláusulas individuales de las oraciones del texto, que deben ser localmente coherentes entre sí. Estas proposiciones forman una estructura semántica más comprensiva llamada macroestructura que proporciona el significado general del texto. Finalmente, la superestructura es el esbozo del texto que abarca su contenido en términos de introducción, cuerpo o desarrollo y conclusión, lo que hace posible entender la justificación del punto de vista del autor

de manera integral. Un argumento a nivel de superestructura tiene tres componentes que deben combinarse por separado o en alguna combinación (pp.155-156).

a) Tesis. Es la posición que el escritor sostiene respecto al tema o problema en cuestión. En este sentido, un texto argumentativo adecuadamente desarrollado tiene una tesis que está directamente relacionada con la situación comunicativa y se expresa de la manera más clara posible.

b) Argumentación. En la construcción de un argumento, hay un conjunto de hechos y circunstancias que necesitan cumplir criterios específicos para ser utilizados en la argumentación. Un escritor puede construir una estructura argumentativa que esté incompleta si, por ejemplo, evita anticipar influencias adversas sobre la conclusión final, no proporciona la garantía necesaria de la validez de su justificación, o un argumento es irrelevante porque no hay un reforzador especial que lo haga relevante (Van, 2003).

c) Conclusión. En el texto argumentativo, esta puede proporcionar nueva información que sigue de la cadena de argumentos o servir, casi siempre, para reafirmar la tesis que generalmente se encuentra al final del texto. Los autores concuerdan en que los problemas más significativos de incoherencia global en los textos argumentativos se deben, con frecuencia, a que la o las conclusiones que se obtienen del razonamiento no son lógicas ni guardan relación con las proposiciones que se desarrollan a modo de defensas de la tesis o asunto y los argumentos presentados; en adición a esto, en ocasiones, las conclusiones son limitadas o se oponen a lo que se ha dicho antes.

El texto argumentativo, de acuerdo con Sanjuán, comprende al menos tres partes principales: la introducción, el desarrollo de la argumentación (en el que se justifican los argumentos) y la conclusión. Todas estas partes necesitan

conectarse de forma lógica, la cual corresponde a la forma en que el tema se aborda y cómo se construye la tesis central. Esta no solo distribuye la información, sino que también orienta al lector hacia el pensamiento del autor en argumentación.

Parodi (2000) añade una perspectiva interesante al señalar que la superestructura del texto argumentativo existe independientemente del contenido semántico específico, pero se actualiza en cada texto concreto. Esto implica que, al producir un texto argumentativo escrito, el autor debe organizar la información siguiendo ciertos cánones establecidos dentro de la tipología textual argumentativa. Estos cánones típicamente incluyen una tesis central y una serie de argumentos que la respaldan. En muchas variantes de textos argumentativos, se añade un tercer componente esencial: la conclusión, que cierra el argumento y refuerza la posición del autor.

2.2.2.5. Componente del mentefacto precategorial. La estructura de un mentefacto precategorial se compone de tres elementos esenciales que trabajan en conjunto en busca de la interpretación. Estos elementos son la tesis, la argumentación y las derivadas. Cada uno juega un papel crucial en la construcción de un texto argumentativo efectivo.

a) Tesis. Es el elemento fundamental que establece la posición del autor sobre el tema en cuestión. Es la afirmación central que el escritor busca defender a lo largo del texto. Para que un texto argumentativo sea considerado bien construido, la tesis debe cumplir con dos criterios principales: estar directamente relacionada con la situación comunicativa que se aborda y ser expresada de manera clara y precisa. La tesis actúa como el eje central alrededor del cual se desarrolla todo el argumento, por lo que su formulación adecuada es crucial para la efectividad del texto.

b) Argumentación. La argumentación constituye el cuerpo principal del texto y es donde el autor presenta las evidencias y razonamientos que respaldan su tesis. Este elemento requiere una construcción cuidadosa, ya que la validez y la fuerza del argumento dependen de cómo se presentan y conectan los hechos y circunstancias. Van (2003) señala que existen varios errores comunes en la construcción de argumentos que pueden debilitar la estructura argumentativa. Estos incluyen la omisión de circunstancias que podrían afectar negativamente la conclusión, la falta de garantía de la validez general de una justificación, o la presentación de argumentos irrelevantes que no están adecuadamente reforzados. Un argumento sólido debe anticipar y abordar posibles contraargumentos, presentar evidencias relevantes y establecer conexiones lógicas entre las ideas presentadas.

c) Derivadas. Las derivadas son el elemento final que cierra el mentefacto precategorial y puede cumplir diversas funciones. Una de ellas es proporcionar nueva información derivada de la cadena de argumentos presentados, ofreciendo así una síntesis que va más allá de lo ya expuesto. Alternativamente, la conclusión o derivada puede optar por parafrasear la tesis inicial, reforzando así la posición del autor. Sin embargo, los expertos señalan que la conclusión es a menudo la fuente de problemas significativos de coherencia global en los textos argumentativos. Estos problemas pueden surgir cuando las conclusiones no son consistentes con las proposiciones desarrolladas en la tesis o los argumentos presentados. En algunos casos, las conclusiones pueden ser escasas, no logrando sintetizar adecuadamente los puntos clave del argumento. En otros casos más problemáticos, las conclusiones pueden incluso contradecir lo expuesto anteriormente, socavando así la integridad del argumento en su conjunto.

Para evitar estos problemas y crear un texto argumentativo efectivo, es crucial que el autor mantenga una coherencia estricta entre la tesis, los argumentos y la conclusión o derivadas. La conclusión debe fluir lógicamente de los argumentos presentados y reforzar la tesis inicial de manera convincente. Además, debe proporcionar un cierre satisfactorio al argumento, ya sea resumiendo los puntos clave, reafirmando la posición del autor de manera más fuerte a la luz de las evidencias presentadas, o sugiriendo implicaciones o acciones futuras basadas en el argumento desarrollado.

2.2.3. Definición de términos básicos

a) Aprendizaje. Se presenta como un proceso activo y constructivo, fundamental para el desarrollo integral del individuo. No solo en conocimiento, sino en habilidades cognitivas, emocionales y sociales, preparando a las personas para actuar de manera efectiva en su entorno.

b) Argumentación. Proceso mediante el cual la persona explica y expone sus ideas con razones y sustento, su propósito es demostrar o justificar una cosa.

c) Coherencia externa. Es una relación de carácter lógico que van desde las ideas del texto hacia la realidad referida.

d) Cohesión proposicional. Es una de las propiedades del texto que permite una relación entre las ideas del mismo y conlleva a hacerlas comprensibles.

e) Competencia. Son las habilidades, actitudes, destrezas y/o valores de un sujeto, los cuales le van a permitir desempeñarse dentro de determinados contextos logrando resultados satisfactorios.

f) Conclusión o derivadas. Es la idea final con la cual se concluye el proceso de argumentación. Se genera luego de haber considerado una serie de razonamientos lógicos. Su formulación debe ser coherente.

g) Discurso. Es la forma de comunicación, generalmente oral y pública, estructurada para transmitir información, ideas o argumentos. Utiliza recursos retóricos y se adapta al contexto y audiencia, siendo fundamental en política, educación y liderazgo.

h) Enseñanza. Es el proceso de instrucción, dirección o gestión. de logros, busca un cambio en quien aprende involucrando el dialogo y la interacción.

i) Mentefacto. Es un organizador visual que representa de forma gráfica la estructura de un concepto, idea o texto.

j) Lectura crítica. Es la competencia avanzada que permite desarrollar una postura propia frente al texto, identificando ideas principales, evaluando argumentos y proponiendo planteamientos alternativos. Fomenta el pensamiento analítico y la evaluación crítica de la información.

k) Pensamiento crítico. Es un proceso bajo el cual se entiende, analiza, evalúa y se emite juicios o puntos de vista respaldado por evidencia. Habilidad aplicable en diferentes aspectos de la vida, en particular las opiniones o afirmaciones que en la vida cotidiana suelen aceptarse como verdaderas.

l) Texto. Es una composición de signos codificados que forma una unidad de sentido.

m) Tesis. Es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona; puede aparecer al principio o al final del texto y ocupa un párrafo, también al inicio o al final.

n) Texto argumentativo. Su finalidad es dar sustento a la tesis formulada por el autor, utiliza una exposición coherente, cohesiva y lógica de

justificaciones o razones, que tienen como propósito el persuadir o convencer al lector sobre un punto de vista determinado.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Lugar de la investigación

3.1.1. Ubicación geográfica y temporal

El presente estudio se desarrolló en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (UNJBG), ubicada en la ciudad de Tacna, al sur del Perú, región fronteriza que limita con Chile y Bolivia. En cuanto al marco temporal, la investigación se llevó a cabo durante el año académico 2024, centrándose específicamente en los estudiantes de segundo año de la carrera de Lengua y Literatura. Este contexto geográfico y temporal proporcionó un escenario único para examinar cómo el uso del mentefacto precategorial puede emplearse para mejorar la lectura crítica en un entorno universitario contemporáneo y culturalmente diverso.

3.2. Tipo y diseño de investigación

3.2.1. Tipo de investigación

El estudio se enmarcó dentro de la investigación cuantitativa de tipo experimental. Específicamente, se trató de un diseño preexperimental con pretest y posttest en un solo grupo. Este tipo de investigación permitió evaluar el impacto de una intervención educativa mediante la comparación de los resultados antes y después de su aplicación. Se realizó una medición inicial de las habilidades de lectura crítica de los participantes (pretest), seguida de la implementación de la estrategia didáctica basada en textos argumentativos, y finalmente, se llevó a cabo una medición posterior (posttest) para evaluar los cambios en dichas habilidades.

Este diseño permitió determinar si existe una mejora significativa en la capacidad de lectura crítica de los estudiantes tras la intervención, proporcionando así evidencia sobre la efectividad de los textos argumentativos como estrategia didáctica en el contexto específico de la investigación.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Unidad de estudio

La unidad de estudio para esta investigación fueron los estudiantes de segundo año de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (UNJBG) en Tacna, matriculados en el año académico 2024.

3.3.2. Población y muestra

3.3.2.1. Población. Según Silvestre y Huamán (2019), se conoce como población al conjunto de personas, objetos u organizaciones. En esta investigación, la población es finita y estuvo constituida por los estudiantes de segundo año de la especialidad de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna, matriculados en el año académico 2024. El total de la población fue de 30 estudiantes.

3.3.2.2. Muestra. Dado que el tamaño de la población en estudio es finita y pequeña, se optó inicialmente por tomar una muestra censal, buscando trabajar con toda la población. Al considerar los criterios de inclusión y exclusión, se redujo a 28 participantes.

Criterios de inclusión.

- Estudiantes matriculados en el segundo año de la especialidad de Lengua y Literatura en la UNJBG para el año académico 2024.
- Estudiantes que asisten regularmente a clases (mínimo 80 % de asistencia).
- Estudiantes que acepten participar voluntariamente en el estudio y firmen el consentimiento informado.

Criterios de exclusión.

- Estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran adaptaciones significativas en la intervención.

3.3.2.3. Muestreo. La selección de la muestra fue no probabilística, dado que las unidades estaban bajo criterio de los investigadores.

3.4. Materiales y métodos**3.4.1. Materiales**

a) Textos argumentativos. Se utilizó una selección cuidadosa de textos argumentativos de diversas fuentes, incluyendo ensayos, artículos de opinión, editoriales y debates escritos. Estos textos abordaron temas relevantes y actuales, adecuados para el nivel académico de los estudiantes universitarios de segundo año.

b) Guías de lectura. Se desarrollaron guías específicas para cada texto, diseñadas para fomentar el análisis crítico y la identificación de elementos argumentativos clave.

c) Rúbricas de evaluación. Se empleó una rúbrica detallada para evaluar las habilidades de lectura crítica de los estudiantes tanto en el pretest como en el postest.

d) Cuestionarios. Se diseñaron cuestionarios para evaluar la comprensión y el análisis crítico de los textos argumentativos.

e) Mentefactos precategorial. Se diseñaron ejemplos y esquemas para evaluar el análisis crítico y comprensión de los textos.

3.4.2. Métodos

La presente investigación contempló los siguientes métodos:

a) Pretest y postest. Se aplicó una evaluación estandarizada de lectura crítica al inicio y al final del estudio para medir el progreso de los estudiantes.

b) Sesiones de instrucción. Se llevaron a cabo sesiones dedicadas a la enseñanza de estrategias de lectura crítica y análisis de textos argumentativos.

c) Talleres prácticos. Los estudiantes participaron en talleres donde aplicaron las estrategias aprendidas a nuevos textos argumentativos.

d) Discusiones grupales. Se fomentó el debate y la discusión en clase promoviendo el pensamiento crítico y la argumentación oral.

e) Tareas de análisis. Los estudiantes realizaron tareas individuales y grupales de análisis de textos argumentativos.

f) Retroalimentación continua. Se proporcionó retroalimentación detallada y constructiva sobre el desempeño de los estudiantes en las tareas y evaluaciones.

g) Análisis estadístico. Se utilizaron métodos estadísticos apropiados (como la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas) a fin de comparar los resultados del pretest y postest y determinar la significancia de los cambios observados.

3.5. Técnicas aplicadas en la recolección de datos

Para este estudio, se emplearon diversas técnicas de recolección de datos que permitieron obtener información precisa y relevante sobre la mejora de la lectura crítica en los estudiantes, siendo las siguientes:

a) Prueba

Se aplicaron pruebas preintervención y postintervención para obtener información de sus saberes en lectura crítica y comprensión de textos argumentativos.

b) Análisis documental

Se llevó a cabo un análisis detallado de las respuestas de los estudiantes a los textos argumentativos.

3.6. Instrumentos de medición

Para garantizar una recolección de datos precisa y confiable, se utilizaron los siguientes instrumentos de medición:

a) Prueba estandarizada de lectura crítica

Se aplicaron dos pruebas considerando los momentos pretest y postest para medir objetivamente las habilidades de lectura crítica de los estudiantes. Esta prueba evaluó aspectos como la identificación de argumentos, la evaluación de evidencias, la detección de sesgos y la capacidad de síntesis.

b) Rúbrica de evaluación de lectura crítica

Se utilizó una rúbrica detallada para evaluar las respuestas de los estudiantes a los textos argumentativos. Esta rúbrica incluyó criterios como comprensión del argumento principal, identificación de premisas y conclusiones, evaluación de la lógica argumentativa y capacidad de contraargumentación.

3.7. Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo en dos etapas: estadística descriptiva y el análisis inferencial que incluyó la prueba de normalidad. Este enfoque permitió una comprensión completa de los datos recolectados y una evaluación rigurosa de la efectividad de la intervención.

a) Estadística descriptiva

Para resumir y presentar los datos, se utilizaron medidas de tendencia central para comparar la dispersión entre el pretest y el posttest; asimismo, tablas de frecuencia y representaciones gráficas para visualizar la distribución de los puntajes y comparar los resultados del pretest y posttest.

b) Prueba de normalidad

Para determinar la distribución de los datos se realizó la prueba de normalidad a través de la prueba de Shapiro-Wilk, adecuada para muestras pequeñas ($n < 50$). Esta prueba se realizó con los valores obtenidos durante el pretest y posttest. La hipótesis nula (H_0) establece que los datos siguen una distribución normal, mientras que la hipótesis alternativa (H_1) sugiere lo contrario. Dado que los valores obtenidos de significancia fueron menores de $\alpha = 0,05$, se aceptó la hipótesis alternativa concluyendo que los datos no siguen distribución normal.

c) *Análisis inferencial*

Dado que los datos no siguen distribución normal y se trabaja con datos de una muestra relacionada, se empleó la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo, el equivalente no paramétrico de la prueba t para muestras relacionadas. Se utilizó un nivel de significancia $\alpha = 0,05$ para la toma de decisiones estadísticas. Estos análisis se realizaron utilizando el software estadístico SPSS (versión 26). Los resultados permitieron determinar que existe una mejora estadísticamente significativa en las habilidades de lectura crítica de los estudiantes tras la intervención del mentefacto argumental, así como la magnitud de esta mejora.

3.8 Trabajo de campo

La lectura crítica se aplicó en el taller de lectura crítica, que se desarrolló entre los meses de noviembre a diciembre del 2024. Se realizaron un total de 10 sesiones de taller. Todos los participantes recibieron los conceptos básicos del mentefacto argumental y la lectura crítica, asimismo, realizaron las actividades propuestas por los investigadores, como, por ejemplo, dinámicas, preguntas detonadoras, situaciones significativas, lectura de textos de nivel académico acorde a los estudiantes, entre otros.

En total, fueron 32 actividades y se distribuyeron de la siguiente forma:

Actividad para desarrollar el criterio léxico.	Actividad para desarrollar la coherencia externa.	Actividad para desarrollar la cohesión proposicional.	Actividad para desarrollar la cohesión estructural.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicios de lectura de vuelo de pájaro. 2. Desigualdad Social en el Perú. 3. Impacto de la Tecnología en la Educación. 4. ¿Debería ser obligatorio el servicio militar en el Perú? 5. El pensamiento crítico en el aula" Por López Aymes, G. (2012). 6. La posverdad desde la perspectiva de la pedagogía crítica. 7. Introducción al mentefacto argumental. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El uso de teléfonos celulares debe prohibirse en las aulas universitarias. 2. El quechua y la Historia Social Andina. 3. Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano (INEI, 2018). 4. La política de castellanización forzada durante el siglo XX. 5. Ensayos sobre migración y pandemia global retos y reflexiones (R Moreno). 6. Dinámica del semáforo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La marginación sistemática de las humanidades en la educación superior contemporánea. 2. La Universidad en la era digital: desafíos y transformaciones. 3. La Transformación Digital en la Educación Peruana Post-Pandemia. 4. <i>Artículo de Boaventura de Sousa Santos</i> "Descolonizar el saber, reinventar el poder" (2010). 5. Ejercicios de problematización. 6. La Transformación Digital de la Educación Superior: Desafíos Epistemológicos y Metodológicos. 7. Dinámica "Tejiendo Saberes". 8. EL PRÍNCIPE "De aquellas cosas por las cuales los hombres y especialmente los príncipes, son alabados o censurados". 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de oraciones desordenadas. 2. El impacto del teletrabajo en la productividad empresarial. 3. La inteligencia artificial en la medicina moderna 4. La intertextualidad dialógica en la narrativa contemporánea latinoamericana. 5. La evolución del discurso científico contemporáneo. 6. "La crisis de la democracia liberal" 7. Construcción del mentefacto. 8. La interseccionalidad en la era digital: reconfiguraciones epistémicas y nuevas formas de inequidad. 9. La construcción social del conocimiento en la era digital. 10. La legitimación del conocimiento en la era de la posverdad: tensiones entre experticia científica y narrativas alternativas. 11. Artículo de Achille Mbembe: "Necropolítica".

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 1

Estadísticos descriptivos PRE Y POS intervención del mentefacto argumental

		Estadísticos	
		PRETEST	POSTEST
N		28	28
Media		9,93	14,82
Mediana		9,00	15,00
Moda		9,00	16,00
Desv. Desviación		2,84	2,48
Mínimo		5,00	10,00
Máximo		15,00	19,00
Percentiles	25	8,00	12,25
	50	9,00	15,00
	75	12,75	16,00

Nota. Datos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos.

Los datos estadísticos presentados muestran los resultados de una intervención pedagógica basada en el mentefacto argumental, aplicada a estudiantes universitarios en Tacna, 2024.

En el primer momento denominado pretest, los estudiantes alcanzaron una calificación promedio de 9,93 puntos, dicho promedio oscila entre 5 y 15 puntos comprendido como puntaje mínimo y máximo alcanzado por algunos de los estudiantes. La mediana del puntaje obtenido indica que el 50 % de los estudiantes obtuvo 9 puntos o menos, siendo esta también la calificación más frecuente. Por otro lado, se observa una variabilidad considerable en los resultados, como lo indica la desviación estándar de 2,84.

El segundo momento denominado posttest, bajo la intervención del mentefacto argumental, revela una mejora sustancial. La puntuación media

ascendió a 14.82 puntos, lo que representa un incremento de casi 5 puntos. La mediana subió a 15 puntos y la calificación más común se elevó a 16 puntos. Los valores mínimo y máximo también experimentaron un aumento significativo, situándose en 10 y 19 puntos respectivamente.

El análisis de los percentiles confirma esta tendencia positiva. El cuartil inferior (percentil 25) pasó de 8 a 12,25 puntos, el cuartil medio (percentil 50) aumentó de 9 a 15 puntos y el cuartil superior (percentil 75) se elevó de 12,75 a 16 puntos. Estos incrementos a través de todos los segmentos de la distribución sugieren que la mejora alcanzó a estudiantes de todos los niveles de rendimiento inicial.

4.1.1. Resultados del objetivo general

Determinar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Tabla 2

Lectura crítica antes y después de la implementación del mentefacto argumental

		Momento de prueba			
		Pretest		Posttest	
		fi	%	fi	%
Lectura Crítica	Inicio	16	57,14	1	3,57
	En proceso	8	28,57	9	32,14
	Logrado	4	14,29	12	42,86
	Destacado	0	0,00	6	21,43
	Total	28	100,00	28	100,00

Nota. Datos obtenidos tras la aplicación de la prueba de lectura crítica aplicada a estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

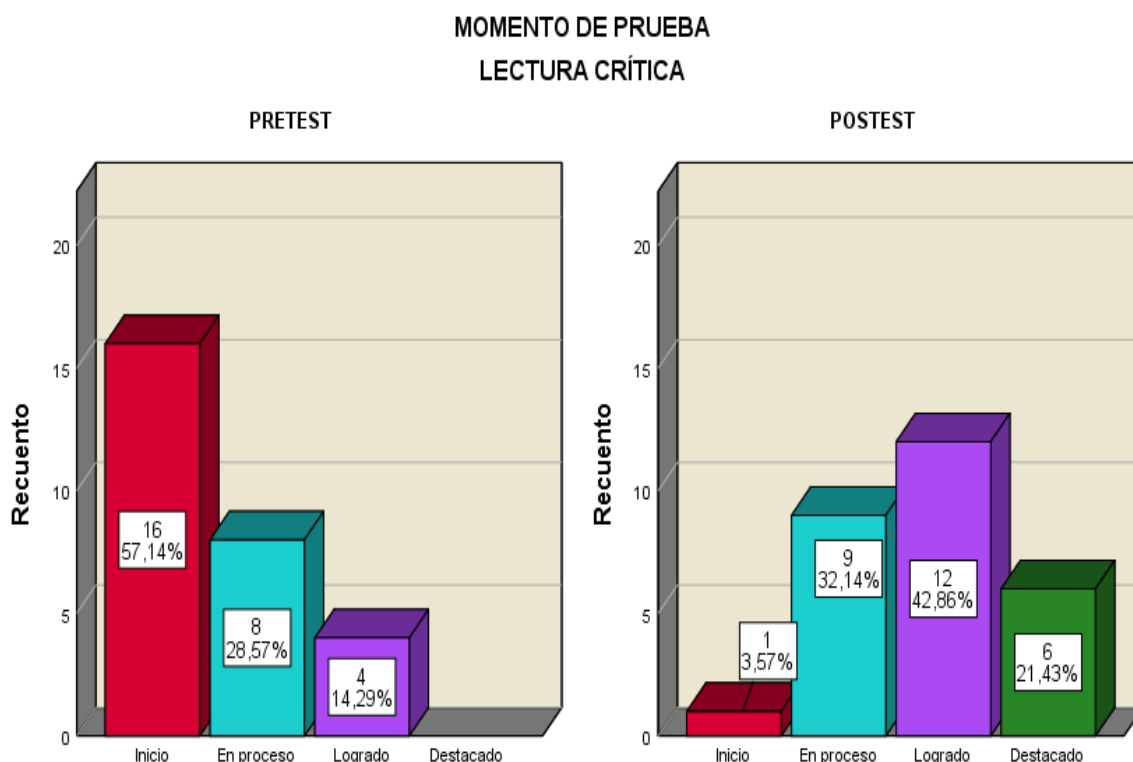
Los resultados muestran cambios significativos de los niveles de lectura crítica antes y después de implementar la estrategia basada en el mentefacto

argumental. En el pretest, la mayoría de los estudiantes (57,14 %) se encontraba en el nivel "Inicio", lo que indica que más de la mitad del grupo presentaba deficiencias importantes en sus habilidades de lectura crítica antes de la intervención. Un 28,57 % se ubicaba "en proceso"; un 14,29 % alcanzó el nivel "logrado" y ningún estudiante (0 %) alcanzó en la prueba inicial el nivel "destacado".

Tras la implementación del mentefacto argumental, el segundo momento de la evaluación (postest) se observó un cambio notable. Solo un estudiante (3,57 %) permaneció en el nivel "inicio", representando una reducción de 53,57 % en este mismo nivel, pero en el primer momento. El nivel "en proceso" mostró un incremento representado por el 32,14 %, sugiriendo que algunos estudiantes avanzaron desde el nivel inicial pero aún están desarrollando sus habilidades. Sin embargo, el mayor cambio se observa en los niveles superiores: el nivel "logrado" aumentó significativamente a 42,86 % (un incremento de 28,57 puntos porcentuales) y el nivel "destacado" alcanzó un 21,43 %, categoría que inicialmente no tenía representación.

Figura 1

Nivel de lectura crítica antes y después de la implementación del mentefacto argumental



Nota. Tabla 1

A través de la figura, se observa el contraste entre los resultados de los momentos de prueba (pretest y postest), se puede apreciar un cambio notable en la distribución de los niveles de logro. En primer momento (pretest), muestra un notable dominio en la columna del nivel "inicio", evidenciando la concentración inicial de estudiantes en este nivel básico. Mientras que las columnas del nivel "en proceso" y "logrado" son considerablemente menores, asimismo, la ausencia de valores en el nivel "destacado" confirma que ningún estudiante alcanzó este nivel de excelencia. Por otro lado, el momento postest muestra una inversión de esta distribución. La columna del nivel "inicio" se reduce drásticamente, mientras que las columnas de los niveles "logrado" y "destacado" se elevan significativamente, demostrando visualmente el impacto positivo de la intervención. Esta representación gráfica permite identificar de forma inmediata que la mayoría de

los estudiantes (64,29 % en total) alcanzaron niveles superiores de lectura crítica (sumando los niveles "logrado" y "destacado") tras la implementación del mentefacto argumental, en contraste con el escaso 14,29 % que se ubicaba en estos niveles antes de la intervención.

4.1.2. Resultados del primer objetivo específico

Evaluar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Tabla 3

Dimensión criterio léxico antes y después de la implementación del mentefacto argumental

		Momento de prueba			
		Pretest		Postest	
		fi	%	fi	%
D1: Criterio Léxico	Inicio	7	25.00	0	0.00
	En proceso	13	46.43	5	17.86
	Logrado	8	28.57	7	25.00
	Destacado	0	0.00	16	57.14
	Total	28	100.00	28	100.00

Nota. Datos obtenidos tras la aplicación de la prueba de lectura crítica aplicada a estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

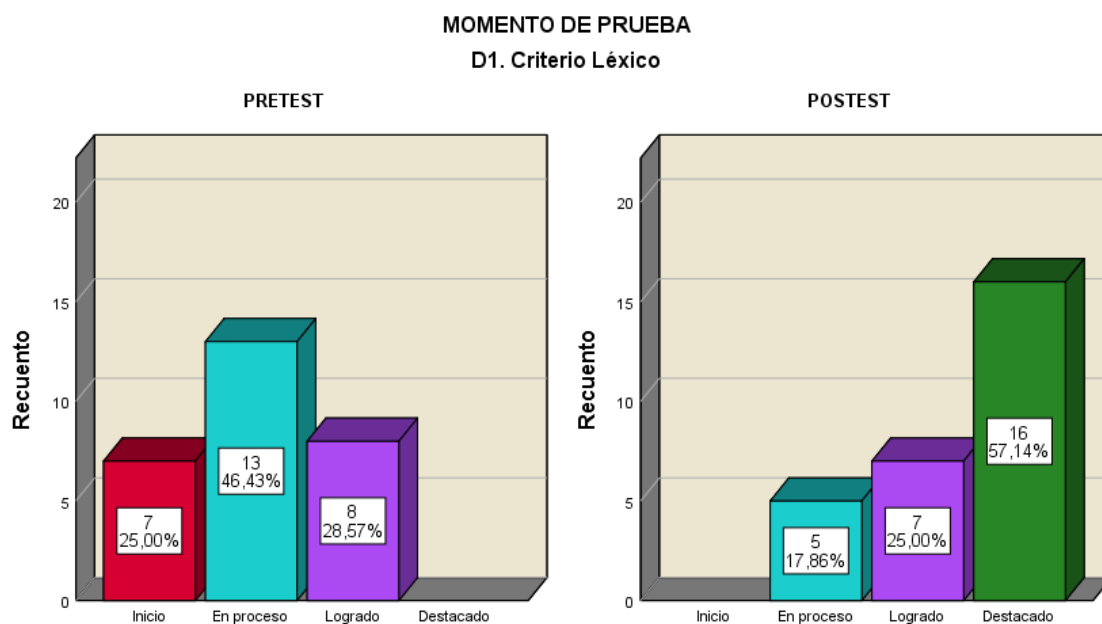
La tabla 2 presenta los resultados relativos al primer objetivo específico. En el pretest, los datos revelan que un 25 % de los estudiantes se encontraba en el nivel "inicio" en cuanto a su dominio del criterio léxico, lo que sugiere dificultades significativas para analizar y comprender aspectos vinculados al vocabulario y significado de términos en textos. Sin embargo, un 46,43 % se ubicaba en el nivel "en proceso", es decir que aproximadamente la mitad de los estudiantes tenía un desarrollo parcial de estas habilidades. Por otro lado, solo el 28,57 % había

alcanzado el nivel "logrado", mientras que ningún estudiante se ubicaba en el nivel "destacado".

Tras la implementación del mentefacto argumental (postest) se observa una transformación significativa. Ningún estudiante (0 %) permaneció en el nivel "inicio", lo que representa una mejora completa en este segmento. El porcentaje de estudiantes "en proceso" se redujo considerablemente a 17,86 %, mientras que aquellos en nivel "logrado" disminuyeron ligeramente a 25 %. El cambio más notable se observa en el nivel "destacado", que aumentó de 0 % a 57,14 %, indicando que más de la mitad de los estudiantes alcanzaron un dominio sobresaliente de esta dimensión.

Figura 2

Nivel de la dimensión criterio léxico antes y después de la implementación del mentefacto argumental



Nota. Tabla 2

En el pretest, la figura muestra una concentración de estudiantes en los niveles "en proceso" e "inicio", con una presencia moderada en el nivel "logrado" y ausencia total en el nivel "destacado". Esta distribución inicial revelaría que la

mayoría de los estudiantes (71,43 % sumando "inicio" y "en proceso") presentaban limitaciones significativas en su dominio del criterio léxico antes de la intervención.

En contraste, el gráfico del postest muestra una inversión notable de esta tendencia, con una columna dominante en el nivel "destacado" que representaría al 57,14 % de los estudiantes. La ausencia de una columna para el nivel "inicio" confirmaría visualmente que todos los estudiantes superaron este nivel básico. las columnas de los niveles "en proceso" y "logrado" aparecerían significativamente reducidas en comparación con el pretest.

4.1.3. Resultados del segundo objetivo específico

Analizar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Tabla 4

Dimensión coherencia externa antes y después de la implementación del mentefacto argumental

		Momento de prueba			
		Pretest		Postest	
		fi	%	fi	%
D2: Coherencia externa	Inicio	2	7,14	0	0,00
	En proceso	12	42,86	2	7,14
	Logrado	13	46,43	13	46,43
	Destacado	1	3,57	13	46,43
	Total	28	100,00	28	100,00

Nota. Datos obtenidos tras la aplicación de la prueba de lectura crítica aplicada a estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

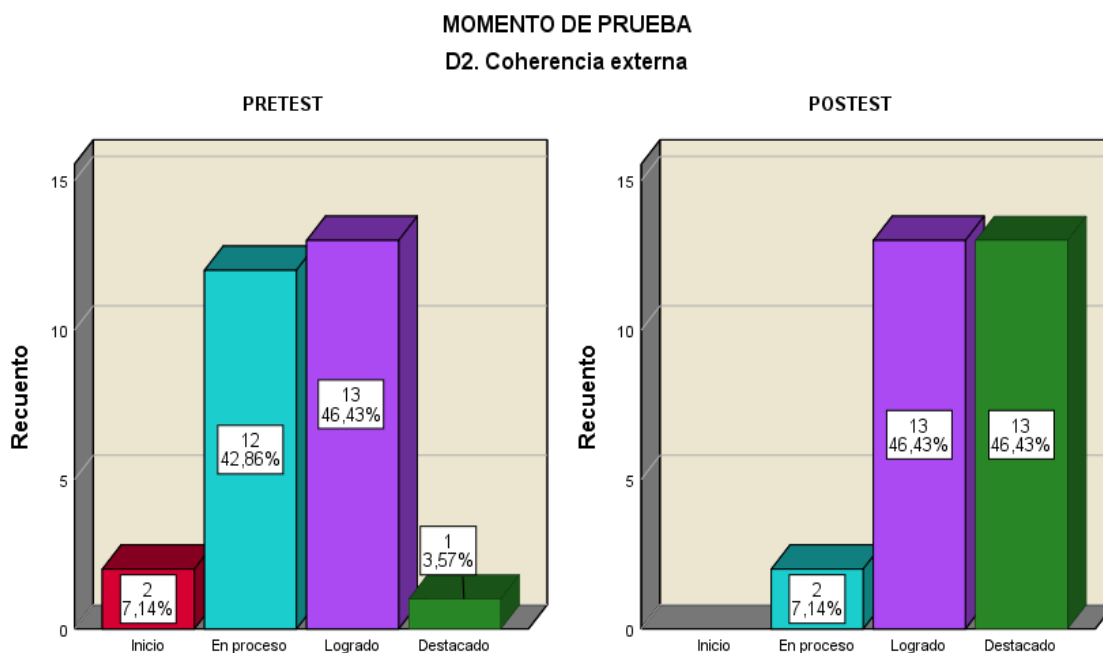
La tabla 3 muestra la mejora del mentefacto argumental en la dimensión de coherencia externa. En el pretest, los estudiantes mostraban un nivel relativamente mejor en esta dimensión en comparación con otras áreas evaluadas. Solo un 7,14 % (2 estudiantes) se encontraba en el nivel "inicio",

mientras que un 42,86 % estaba "en proceso". La mayor parte del grupo (46,43 %) ya había alcanzado el nivel "logrado" antes de la intervención, y un estudiante (3,57 %) incluso se ubicaba en el nivel "destacado". Estos datos sugieren que los estudiantes ya contaban con ciertas habilidades para identificar y analizar la coherencia externa de los textos.

Por otro lado, en el postest, ningún estudiante permaneció en "inicio" (0 %), y solo dos estudiantes (7,14 %) continuaron "en proceso", lo que representa una disminución considerable en este nivel. El porcentaje de estudiantes en nivel "logrado" se mantuvo estable en 46,43 %, mientras que el cambio más notable se observa en el nivel "destacado", que aumentó de un solo estudiante (3,57 %) a 13 estudiantes (46,43 %), evidenciando un incremento de 42,86 puntos porcentuales en esta categoría superior.

Figura 3

Nivel de la dimensión coherencia externa antes y después de la implementación del mentefacto argumental



Nota. Tabla 3

La figura ilustra la transformación en los resultados del pretest y postest para la dimensión coherencia externa. En el pretest, se observa una concentración predominante en los niveles intermedios ("en proceso" y "logrado"), con presencia mínima en los extremos ("inicio" y "destacado"). Esta distribución inicial indicaría que los estudiantes ya poseían un desarrollo moderado de estas habilidades antes de la intervención.

Sin embargo, en el postest, también se observa una migración hacia los niveles superiores. La ausencia de una columna para el nivel "inicio" y la reducción significativa en el nivel "en proceso" confirmarían visualmente la superación de los niveles básicos. Lo más destacable sería la equivalencia entre las columnas de los niveles "logrado" y "destacado", ambas con exactamente el mismo porcentaje (46,43 %), lo que crearía una imagen de equilibrio en los niveles superiores.

4.1.4. Resultados del tercer objetivo específico

Comparar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Tabla 5

Dimensión cohesión proposicional antes y después de la implementación del mentefacto argumental

		Momento de prueba			
		Pretest		Postest	
		fi	%	fi	%
D3: Cohesión Proposicional	Inicio	1	3,57	0	0,00
	En proceso	19	67,86	7	25,00
	Logrado	7	25,00	13	46,43
	Destacado	1	3,57	8	28,57
	Total	28	100,00	28	100,00

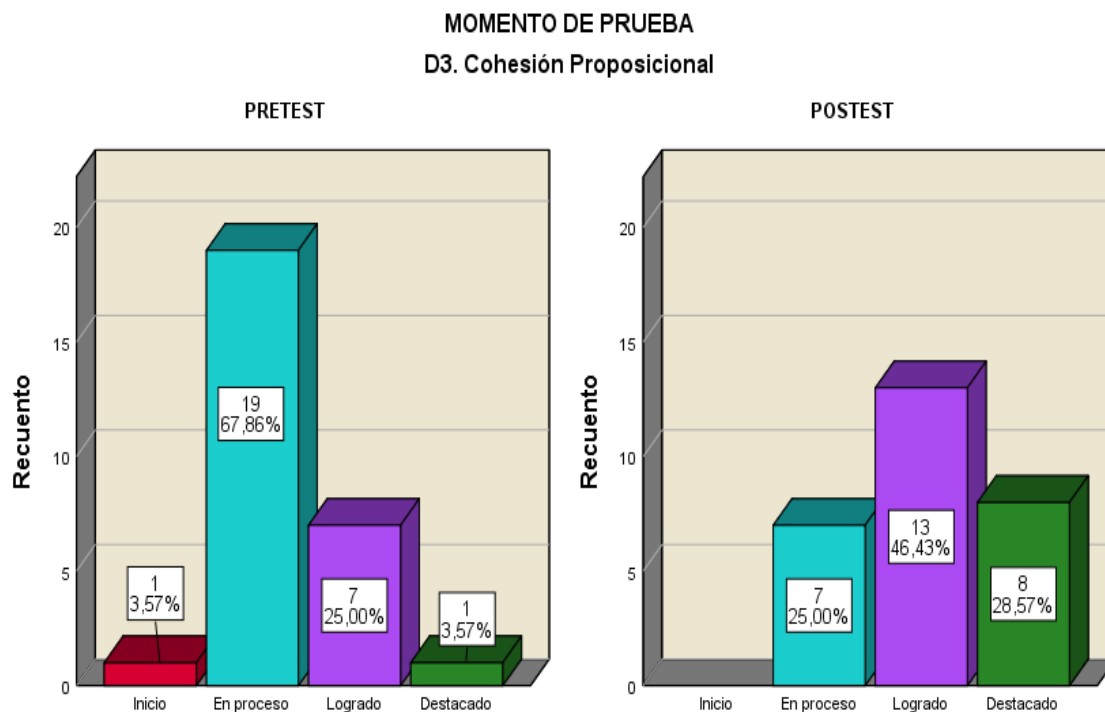
Nota. Datos obtenidos tras la aplicación de la prueba de lectura crítica aplicada a estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

La tabla 4 busca comparar cómo el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión de cohesión proposicional. En el pretest, se observa que solo un estudiante (3,57 %) se encontraba en el nivel "inicio". Sin embargo, una mayoría (67,86 %) se ubicaba en el nivel "en proceso", lo que indica que más de dos tercios del grupo presentaban un desarrollo intermedio en sus habilidades para identificar y analizar la cohesión proposicional en los textos. El 25 % había alcanzado el nivel "Logrado", mientras que apenas un estudiante (3,57 %) se situaba en el nivel "Destacado".

Tras la implementación del mentefacto argumental, los resultados del postest muestran cambios notables. Ningún estudiante permaneció en el nivel "inicio" (0 %), y el porcentaje de estudiantes "en proceso" se redujo significativamente a 25 %, los niveles superiores experimentaron incrementos importantes: el nivel "logrado" aumentó a 46,43 % (un incremento de 21,43 puntos porcentuales) y el nivel "destacado" creció hasta 28,57 % (un aumento de 25 puntos porcentuales).

Figura 4

Nivel de la dimensión cohesión proposicional antes y después de la implementación del mentefacto argumental



Nota. Tabla 4

En el pretest, la representación gráfica muestra una columna claramente dominante en el nivel "en proceso", mientras que las columnas de los niveles "inicio" y "destacado" aparecerían mínimamente representadas con apenas un estudiante cada una. En contraste, el gráfico del postest ilustraría una redistribución más equilibrada y desplazada hacia los niveles superiores. La ausencia de una columna para el nivel "inicio" y la reducción considerable de la columna "en proceso" confirmarían visualmente el avance general del grupo. Las columnas de los niveles "logrado" y "destacado" se mostrarían significativamente más altas que en el pretest, con el nivel "logrado" como el más predominante (46,43 %).

Esta transformación gráfica demostraría que el mentefacto argumental ha sido efectivo para mejorar la dimensión de cohesión proposicional, logrando que el 75 % de los estudiantes (sumando los niveles "logrado" y "destacado") alcanzaran niveles superiores, en comparación con el 28,57 % inicial.

4.1.5. Resultados del cuarto objetivo específico

Determinar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Tabla 6

Dimensión cohesión estructural antes y después de la implementación del mentefacto argumental

		Momento de prueba			
		Pretest		Posttest	
		fi	%	fi	%
D4: Cohesión Estructural	Inicio	6	21,43	0	0,00
	En proceso	16	57,14	10	35,71
	Logrado	3	10,71	11	39,29
	Destacado	3	10,71	7	25,00
	Total	28	100,00	28	100,00

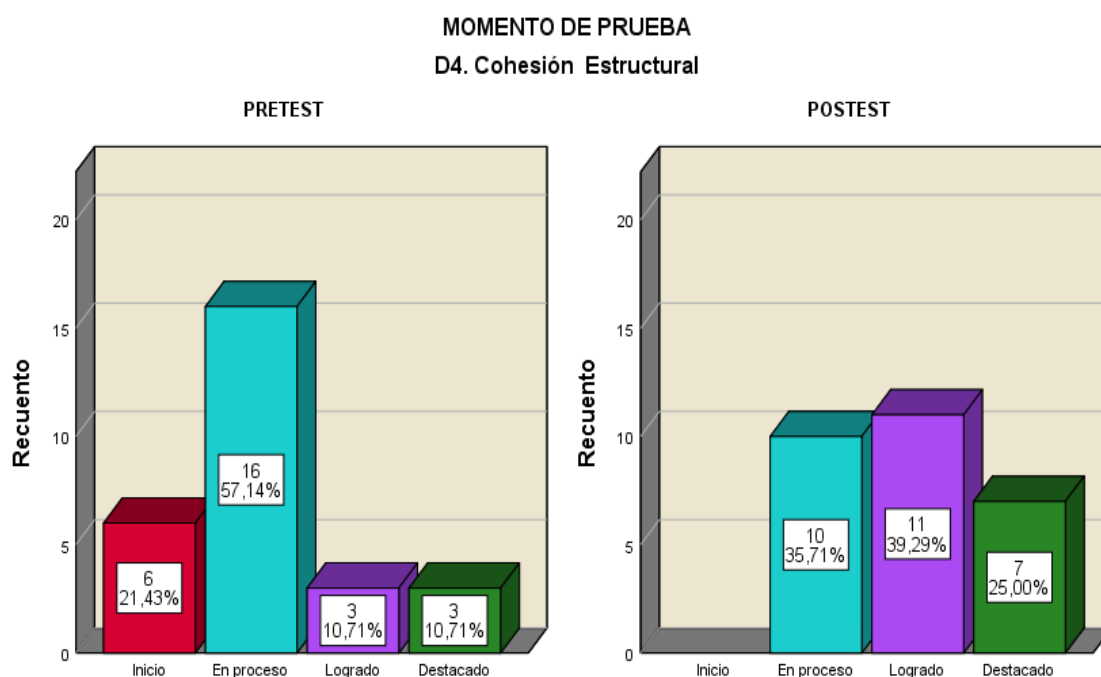
Nota. Datos obtenidos tras la aplicación de la prueba de lectura crítica aplicada a estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

La tabla 5 presenta los resultados correspondientes al cuarto objetivo específico. En el pretest, un 21,43 % de los estudiantes se encontraba en el nivel "inicio" respecto a sus habilidades de cohesión estructural, lo que indica que aproximadamente una quinta parte del grupo presentaba dificultades significativas en esta dimensión. La mayoría (57,14 %) se ubicaba en el nivel "en proceso", mientras que los niveles superiores "logrado" y "destacado" mostraban porcentajes idénticos de 10,71 % cada uno. Tras la implementación del mentefacto

argumental, los resultados del postest evidencian una mejora considerable. Ningún estudiante permaneció en el nivel "inicio" (0 %), lo que representa una eliminación completa de este nivel básico. El porcentaje de estudiantes "en proceso" se redujo a 35,71 %, indicando una disminución de 21,43 puntos porcentuales. Los cambios más notables se observan en los niveles superiores: el nivel "logrado" aumentó significativamente a 39,29 % (un incremento de 28,58 puntos porcentuales) y el nivel "destacado" creció hasta 25 % (un aumento de 14,29 puntos porcentuales).

Figura 5

Nivel de la dimensión cohesión estructural antes y después de la implementación del mentefacto argumental



Nota. Tabla 4

En el pretest, la representación gráfica muestra una columna predominante en el nivel "en proceso", seguida por una columna moderada en el nivel "inicio", mientras que las columnas de los niveles "logrado" y "destacado" aparecerían con valores reducidos e iguales. Por otro lado, el postest ilustra un desplazamiento

evidente hacia los niveles superiores. La ausencia de una columna para el nivel "Inicio" confirmaría visualmente que todos los estudiantes superaron este nivel básico. La columna del nivel "en proceso" aparecería notablemente reducida en comparación con el pretest, mientras que las columnas de los niveles "logrado" y "destacado" se mostrarían significativamente más altas, con el nivel "logrado" como el más predominante (39,29 %).

Esta transformación gráfica demostraría que el mentefacto argumental ha sido efectivo para mejorar la dimensión de cohesión estructural, logrando que el 64,29 % de los estudiantes (sumando los niveles "logrado" y "destacado") alcanzaran niveles superiores, en comparación con el 21,42 % inicial.

4.2. Resultados inferenciales

Antes de realizar el contraste de hipótesis fue necesario realizar la prueba de normalidad. Esta prueba es crucial, porque permite determinar si los datos siguen una distribución normal, lo cual es un requisito previo para decidir qué tipo de pruebas estadísticas se deben aplicar: paramétricas (si los datos son normales) o no paramétricas (si los datos no son normales). Esta decisión es especialmente importante cuando se trabaja con muestras relacionadas, como en este caso, donde se comparan mediciones antes y después de una intervención en los mismos sujetos.

4.2.1. Resultados de la prueba de normalidad

Hipótesis:

Ho: Los datos siguen una distribución normal.

Ha: Los datos no siguen una distribución normal.

Prueba de hipótesis: Shapiro-Wilk, apropiada para muestras pequeñas (n < 50).

Estimación del p-valor: Sig. < 0,05

Tabla 7

Prueba de normalidad Shapiro Wilk sobre las dimensiones y variable

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Lectura crítica	0,724	28	0,000
D1 Criterio léxico	0,515	28	0,000
D2 Coherencia externa	0,855	28	0,001
D3 Coherencia proposicional	0,874	28	0,003
D4 Coherencia estructural	0,884	28	0,005

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación: Los valores de significancia obtenidos para la variable lectura crítica y las dimensiones son menores al nivel crítico establecido ($\alpha=0,05$), rechazando así la hipótesis nula lo que indica que las diferencias entre el pretest y postest no siguen una distribución normal.

Decisión sobre la prueba estadística: Dado que se trata de una muestra relacionada (los mismos sujetos evaluados en dos momentos diferentes) y los datos no siguen una distribución normal, se debe utilizar una prueba no paramétrica. En este caso, la prueba más adecuada es la prueba de rangos con Signo de Wilcoxon, la cual permite determinar si existen diferencias significativas entre el pretest y postest, sin asumir normalidad en los datos

4.2.2. Resultados de la hipótesis general

Ho: El uso del mentefacto argumental no mejora significativamente la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Ha: El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Prueba de hipótesis: Wilcoxon

Nivel de confianza: 95 %

Estimación del p-valor: Sig. < 0,05

Tabla 8

Prueba de Wilcoxon para la lectura crítica antes y después del mentefacto argumental

	Hipótesis nula	Prueba	Z	Sig.	Decisión
1	La mediana de diferencias entre Lectura crítica Pretest y Lectura crítica Posttest es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	4,668	,000	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0,05

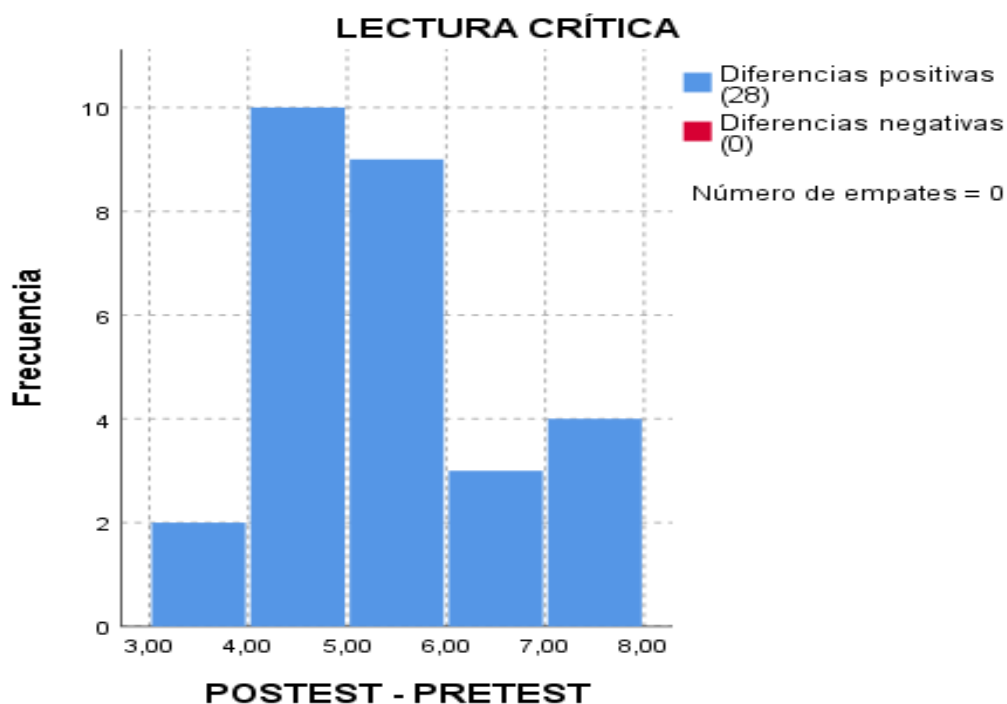
Interpretación: Los resultados indican que se obtuvo un p-valor (significación asintótica) de 0,000, el cual es menor al nivel de significancia establecido de 0,05 rechazando la hipótesis nula (Ho) y aceptando la hipótesis alternativa (Ha) que establece que "el uso del mentefacto argumental mejora significativamente la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024". Esto se sustenta en el estadístico de prueba estandarizado de 4,668 que es considerablemente superior al valor crítico

de 1,96 establecido para un nivel de confianza del 95 %, lo que indica una diferencia sustancial entre las mediciones del pretest y postest.

El signo positivo del valor Z indica que la tendencia general fue hacia un aumento significativo en las calificaciones de lectura crítica después de la implementación del mentefacto argumental. En términos prácticos, esto significa que la implementación del mentefacto argumental tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes evaluados.

Figura 6

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable lectura crítica



4.2.3. Resultados de la primera hipótesis específica

Ho: El uso del mentefacto argumental no mejora significativamente la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Ha: El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Prueba de hipótesis: Wilcoxon

Nivel de confianza: 95 %

Estimación del p-valor: Sig. < 0,05

Tabla 9

Prueba de Wilcoxon para la dimensión criterio léxico antes y después del mentefacto argumental

	Hipótesis nula	Prueba	Z	Sig.	Decisión
1	La mediana de diferencias entre Criterio léxico pretest y Criterio léxico posttest es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	4,686	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0,05.

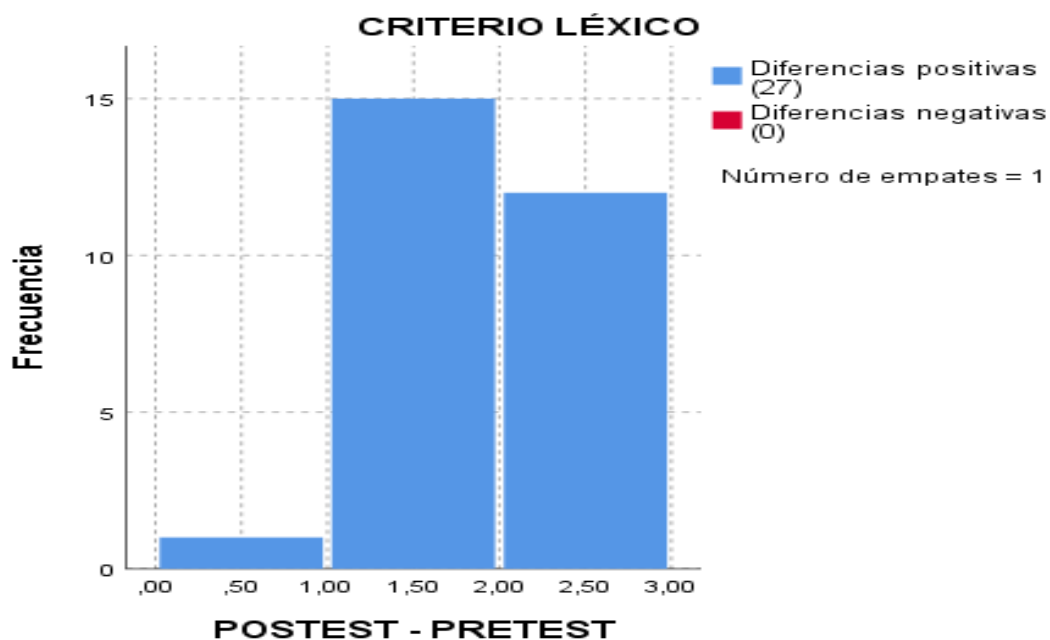
Interpretación: De acuerdo a los resultados mostrados, se realizó una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, comparando el criterio léxico antes y después de la intervención, con un nivel de significancia de 0,05 y un nivel de confianza del 95 %.

Los resultados muestran un p-valor (significación asintótica) de 0,000, el cual es menor al nivel de significancia establecido de 0,05 y, dado que el valor Z es de 4,686 y supera el valor crítico de 1,96 establecido para un nivel de confianza del 95 %, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a) que establece que "el uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024". El valor Z (4,686) indica que las puntuaciones del posttest fueron significativamente mayores que las del pretest.

En términos prácticos, esto significa que la implementación del mentefacto argumental tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo del criterio léxico de los estudiantes evaluados.

Figura 7

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable la dimensión criterio léxico



4.2.4. Resultados de la segunda hipótesis específica

Ho: El uso del mentefacto argumental no mejora significativamente la dimensión criterio de coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Ha: El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Prueba de hipótesis: Wilcoxon

Nivel de confianza: 95 %

Estimación del p-valor: Sig. < 0,05

Tabla 10

Prueba de Wilcoxon para la dimensión coherencia externa antes y después del mentefacto argumental

Resumen de contrastes de hipótesis					
	Hipótesis nula	Prueba	Z	Sig.	Decisión
1	La mediana de diferencias entre Criterio coherencia externa pre y Criterio coherencia externa pos es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	4,914	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0,05.

Prueba de hipótesis: Wilcoxon

Nivel de confianza: 95 %

Estimación del p-valor: Sig. < 0,05

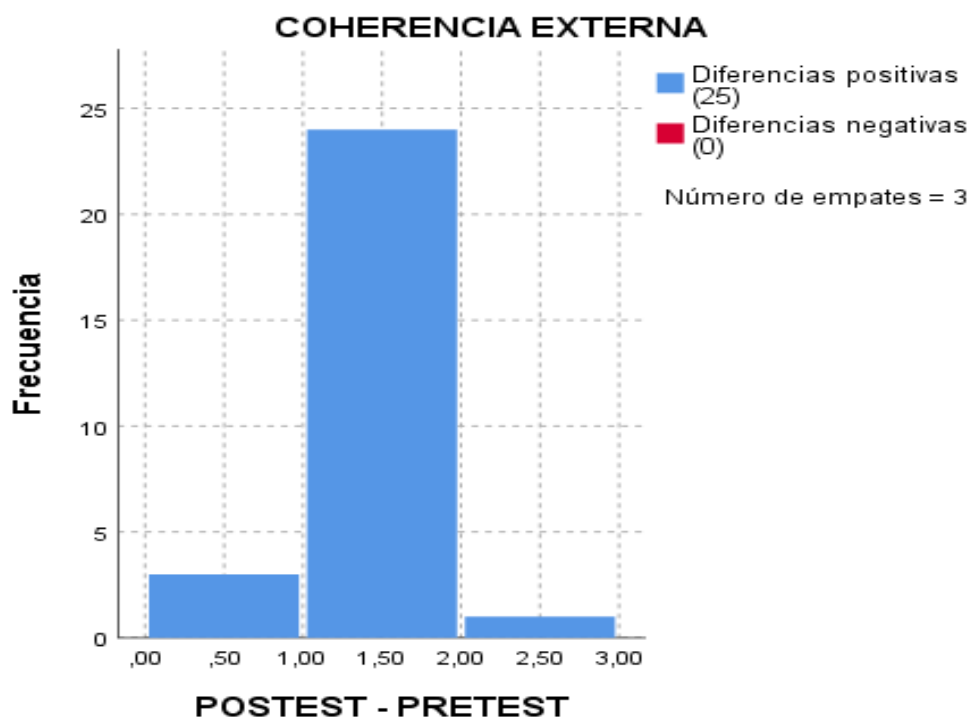
De acuerdo a los resultados mostrados, se realizó una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, comparando el criterio de coherencia externa antes y después de la intervención, con un nivel de significancia de 0,05 y un nivel de confianza del 95 %.

Los resultados muestran un p-valor (significación asintótica) de 0,000, el cual es menor al nivel de significancia establecido de 0,05 y, dado que el valor Z es de 4,914 y supera el valor crítico de 1,96 establecido para un nivel de confianza del 95 %, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a) que establece que "el uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024". El valor Z (4,914) indica que las puntuaciones del postest fueron significativamente mayores que las del pretest.

En términos prácticos, esto significa que la implementación del mentefacto argumental tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo del criterio de coherencia externa de los estudiantes evaluados.

Figura 8

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable la dimensión coherencia externa



4.2.5. Resultados de la tercera hipótesis específica

Ho: El uso del mentefacto argumental no mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Ha: El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Prueba de hipótesis: Wilcoxon

Nivel de confianza: 95 %

Estimación del p-valor: Sig. < 0,05

Tabla 11

Prueba de Wilcoxon para la dimensión cohesión proposicional y antes y después del mentefacto argumental

Resumen de contrastes de hipótesis					
	Hipótesis nula	Prueba	Z	Sig.	Decisión
1	La mediana de diferencias entre Coherencia proposicional pre y coherencia proposicional pos es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	4,253	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0,05.

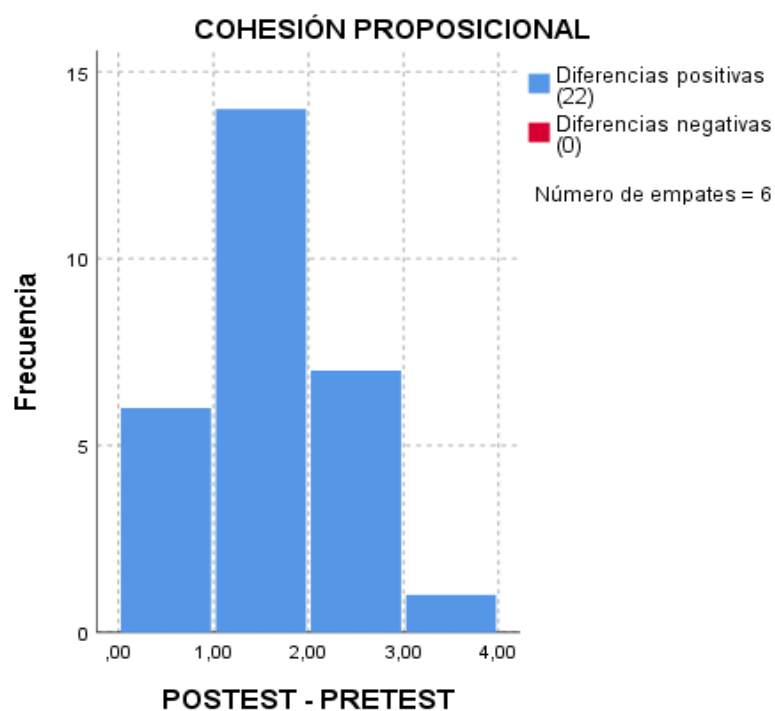
De acuerdo a los resultados mostrados, se realizó una Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, comparando el criterio de cohesión proposicional antes y después de la intervención, con un nivel de significancia de 0.05 y un nivel de confianza del 95 %.

Los resultados muestran un p-valor (significación asintótica) de 0.000, el cual es menor al nivel de significancia establecido de 0.05. y dado que el valor Z es de 4.253 y supera el valor crítico de 1.96 establecido para un nivel de confianza del 95 %, Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a) que establece que "El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024". El valor Z (4.253) indica que las puntuaciones del postest fueron significativamente mayores que las del pretest.

En términos prácticos, esto significa que la implementación del mentefacto argumental tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo del criterio de cohesión proposicional de los estudiantes evaluados.

Figura 9

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable la dimensión cohesión proposicional



4.2.6. Resultados de la cuarta hipótesis específica

Ho: El uso del mentefacto argumental no mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Ha: El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.

Prueba de hipótesis: Wilcoxon

Nivel de confianza: 95 %

Estimación del p-valor: Sig. < 0,05

Tabla 12

Prueba de Wilcoxon para la dimensión cohesión estructural antes y después del mentefacto argumental

Resumen de contrastes de hipótesis					
	Hipótesis nula	Prueba	Z	Sig.	Decisión
1	La mediana de diferencias entre criterio coherencia estructural pre y criterio coherencia estructural pos es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	4,465	0,000	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0,05.

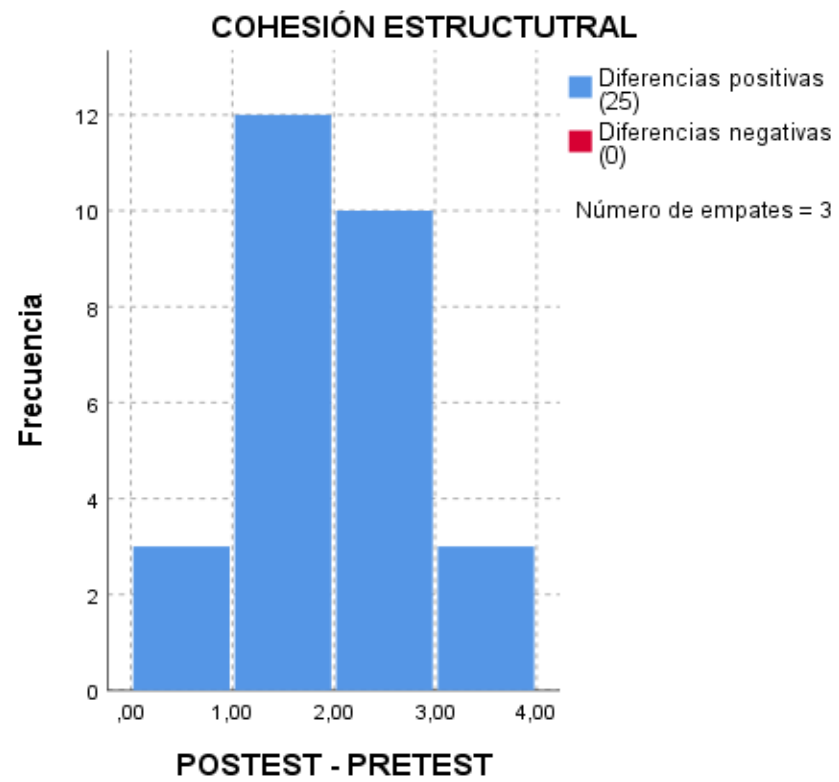
De acuerdo a los resultados mostrados, se realizó una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, comparando el criterio de cohesión estructural antes y después de la intervención, con un nivel de significancia de 0,05 y un nivel de confianza del 95 %.

Los resultados muestran un p-valor (significación asintótica) de 0,000, el cual es menor al nivel de significancia establecido de 0,05 y, dado que el valor Z es de 4,465 y supera el valor crítico de 1,96 establecido para un nivel de confianza del 95 %, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a) que establece que "el uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024". El valor Z (4.465) indica que las puntuaciones del postest fueron significativamente mayores que las del pretest.

En términos prácticos, esto significa que la implementación del mentefacto argumental tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo del criterio de cohesión estructural de los estudiantes evaluados.

Figura 10

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable la dimensión coherencia estructural



DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos respecto al objetivo general, que buscaba determinar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, muestran un impacto positivo significativo. El desplazamiento de estudiantes desde el nivel "inicio" (que se redujo de 57,14 % a solo 3,57 %) hacia niveles superiores, especialmente hacia los niveles "logrado" y "destacado" (que en conjunto pasaron de 14,29 % a 64,29 %), demuestra la efectividad de esta herramienta pedagógica.

Los resultados de la prueba de Wilcoxon ($Z=4,668$; $p=0,000$) permiten rechazar la hipótesis nula y confirmar que el uso del mentefacto argumental mejora significativamente la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024. Estos hallazgos son consistentes con lo encontrado por Araujo y Valenzuela (2020), quienes establecieron al mentefacto argumental como una estrategia didáctica efectiva para la enseñanza del pensamiento crítico, señalando que esta herramienta facilita el entendimiento de conceptos, ideas y textos. De manera similar, los autores Ávila y López (2021) consiguieron mejoras en el nivel crítico de lectura a través del análisis lógico-inferencial en textos argumentativos, logrando un incremento en el promedio de aciertos en las pruebas de nivel crítico. Por su parte, Gutiérrez, (2023) quien realizó su investigación con estudiantes de Tacna, demostró que la aplicación de prácticas discursivas mejora significativamente el nivel de lectura crítica, elevando el nivel de interpretación y valoración de los estudiantes.

A nivel específico, el primer objetivo estuvo enfocado en evaluar la mejora en la dimensión de criterio léxico, los resultados revelaron un contundente avance.

El desvanecimiento completa del nivel "Inicio" (de 25 % a 0 %) y el incremento significativo en el nivel "destacado" (de 0 % a 57,14 %) evidencian que el mentefacto argumental ha sido particularmente efectivo para desarrollar esta dimensión de la lectura crítica.

Los resultados estadísticos ($Z=4,686$; $p=0,000$) revelan que el uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio léxico en los estudiantes. Estos resultados pueden contrastarse con la investigación de Suárez et al. (2020) quienes identificaron dificultades significativas en habilidades como analizar, sintetizar y explicar, todas relacionadas con el criterio léxico, señalando que la lectura crítica es una condición precedente indispensable para el logro de competencias complejas, lo que respalda la importancia de fortalecer esta dimensión específica como base para el desarrollo de otras habilidades.

En cuanto al segundo objetivo específico, centrado en la dimensión de coherencia externa, los resultados muestran un importante desplazamiento hacia los niveles superiores. El incremento de estudiantes en nivel "destacado" (de 3,57 % a 46,43 %) y la ausencia de estudiantes en nivel "inicio" después de la intervención, demuestran la eficacia del mentefacto argumental para mejorar esta dimensión.

La prueba de Wilcoxon ($Z=4,914$; $p=0,000$) confirmó que el uso del mentefacto argumental mejoraba significativamente la dimensión coherencia externa. Estos resultados guardan relación con los hallazgos de Suárez et al. (2020), quienes concluyeron que los estudiantes tenían dificultades significativas en habilidades como analizar, sintetizar y explicar, así como problemas para refutar opiniones de autores, expresar ideas propias, citar correctamente y evaluar críticamente los textos. Sin embargo, en un segundo momento, los estudiantes lograron algunos avances discretos, pero mantuvieron dificultades en aspectos

como contrarrestar opiniones de autores y criticar materiales. El autor concluyó que el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes requiere de una labor interdisciplinaria, metodológica, sistemática y unificada por parte de los docentes del programa. Asimismo, consideró que la lectura crítica es una condición precedente indispensable para el logro de competencias complejas como la investigación, por lo que su ejercicio sistemático y continuo es aplicable y necesario en cualquier contexto de formación de investigadores.

Los resultados del tercer objetivo específico, enfocado en la dimensión de cohesión proposicional, muestran una transformación significativa. La reducción sustancial de estudiantes en nivel "en proceso" (de 67,86 % a 25 %) y el incremento considerable en los niveles "logrado" y "destacado" (que en conjunto pasaron de 28,57 % a 75 %) evidencian el impacto positivo del mentefacto argumental en esta dimensión.

Los datos estadísticos ($Z=4,253$; $p=0,000$) demuestran que el uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión proposicional. Estos resultados pueden contrastarse con los hallazgos de Hernández y Sánchez (2021), quienes identificaron problemas significativos de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios, señalando vacíos en los procesos de formación de habilidades argumentativas. El presente estudio demuestra que el mentefacto argumental puede ser una herramienta efectiva para cerrar estas brechas.

Finalmente, respecto al cuarto objetivo específico, centrado en la dimensión de cohesión estructural, los resultados también muestran mejoras notables. La eliminación del nivel "inicio" (de 21,43 % a 0 %) y el incremento significativo en los niveles "logrado" y "destacado" (que en conjunto pasaron de

21,42 % a 64,29 %) demuestran la efectividad del mentefacto argumental para mejorar esta dimensión.

La prueba de Wilcoxon ($Z=4,465$; $p=0,000$) confirma que el uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión estructural. Estos hallazgos pueden relacionarse con lo reportado por Nieves et al. (2022), quienes, aunque no encontraron una influencia estadísticamente significativa del pensamiento crítico en la redacción de textos argumentativos, sí observaron mejoras descriptivas en las habilidades de los estudiantes tras la implementación de técnicas de pensamiento crítico. Por su parte, Cunias y Medina (2020) evidenciaron que la muestra seleccionada alcanzó un nivel deficiente en lectura crítica, lo que demuestra que presentan dificultades para identificar la intención comunicativa en textos, reconocer sesgos, ideologías y voces ocultas, así como dificultades para identificar el uso del lenguaje. Se concluye que los estudiantes no han alcanzado un desarrollo en sus capacidades de lectura crítica y el nivel promedio alcanzado es deficiente, por lo que indispensable hacer énfasis en la formación de estudiantes con habilidades de lectura crítica.

CONCLUSIONES

- Primera.** El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la lectura crítica en los estudiantes de segundo año, Tacna 2024. Esto se evidencia con un p-valor de 0,000 y un estadístico de prueba estandarizado de 4,668.
- Segunda.** Con relación al criterio léxico, dado que $Z=4,686$ y $p\text{-valor} = 0,000$, se concluye que el uso del mentefacto argumental mejora de forma significativa esta dimensión. Demostrando así que los estudiantes desarrollaron una mejor comprensión y manejo del vocabulario.
- Tercera.** La dimensión coherencia externa obtuvo valores de $Z = 4,914$, $p = 0,000$, los cuales llevan a concluir que el mentefacto argumental mejora significativamente esta dimensión, es decir, los estudiantes han desarrollado una mayor capacidad para establecer relaciones entre el texto, así como para contextualizar la información dentro de un marco más amplio de referencias.
- Cuarta.** La dimensión de cohesión proposicional, con un valor Z de 4,253 y p-valor de 0,000 se concluye que el mentefacto argumental mejora significativamente esta dimensión, demostrando que los estudiantes han mejorado su capacidad para comprender y establecer relaciones lógicas entre las diferentes proposiciones del texto.
- Quinta.** El mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión cohesión estructural ($Z = 4,465$, $p = 0,000$). Esto indica que los estudiantes han desarrollado una mejor comprensión de la organización y estructura de los textos.

RECOMENDACIONES

- Primera.** Incorporar el uso del mentefacto argumental en el desarrollo de las asignaturas vinculadas a métodos de estudio, didáctica general y específica. Esto permitirá fortalecer la lectura crítica a partir del uso de herramientas pedagógicas alternativas. Además, se sugiere capacitar a los docentes en el uso efectivo de esta herramienta para maximizar su impacto en el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes.
- Segunda.** Fortalecer el uso de recursos léxicos dirigidos a cada disciplina académica para complementar el uso del mentefacto argumental. Resulta importante que los docentes diseñen actividades específicas que enfatizen la adquisición y uso contextual del vocabulario académico, aprovechando la efectividad demostrada del mentefacto argumental en esta dimensión.
- Tercera.** Enriquecer la aplicación del mentefacto argumental promoviendo la conexión entre los textos académicos y situaciones de la vida real, incorporando debates, estudios de casos y proyectos de investigación que permitan a los estudiantes establecer conexiones más profundas entre el contenido académico y sus experiencias previas. Esto implicará la implementación de sesiones de práctica en la cual los estudiantes puedan analizar y construir textos con diferentes estructuras, utilizando el mentefacto argumental como herramienta. Además, se recomienda crear rúbricas específicas para evaluar la comprensión de la estructura textual.

REFERENCIAS

- Araujo, F. y Valenzuela, L. (2020). El mentefacto argumental como estrategia didáctica para la enseñanza del pensamiento crítico en los estudiantes de ciencias políticas. *FRÓNESIS*, 44-74.
- Arque, E. (2022). *Pensamiento crítico y redacción de textos argumentativos de los estudiantes del nivel de educación secundaria del centro rural de formación en alternancia mosoq llacta sector de Chapo Chico del Distrito de Quellouno – La Convencion – Cusco, 2019*. Cusco. https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/6657/253T20220199_TC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ávila, M. y López, J. (2021). Lectura crítica de textos argumentativos a partir del proceso lógico-inferencial. *Voces y Realidades Educativas*. <https://vocesyrealidadeseducativas.com/ojs/index.php/vyc/article/view/4/112>
- Baquerizo, C. (2013). Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andrológicos. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1023/1/TESIS%20CARMEN%20BAQUERIZO.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector para entender la lectura*.
- Cely, A. y Cierra, G. (2011). *Lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Universidad EAN.

<http://repository.ean.edu.co/bitstream/10882/2771/9/la%20lectura%20critica%2c%20creativa%20e%20investigativa.pdf>

Collahuazo, G. (2024). *Leer y escribir textos argumentativos en el nivel inferencial en estudiantes de décimo de básica*. Cuenca, Ecuador. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/44827/1/Trabajo-de-Titulaci%c3%b3n.pdf>

Cunias, M. y. (2020). Nivel de lectura crítica en estudiantes de la Universidad Señor de Sipán. *Hacedor*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rch.v5i1.1612>

De la Cruz, J. (2018). *Lectura crítica y producción de textos argumentativos en estudiantes del 5to grado de primaria en una Institución Educativa Pública, Sapallanga*. Universidad Nacional de Huancavelica. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/07bd4533-6c81-45db-9ec0-d2c4829cd426>

Elder, R. y. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*.

Escalante, V. (2018). *Hábito de lectura y producción de textos argumentativos en los estudiantes del quinto grado "A" de los P.A. "Guamán Poma de Ayala"*. Ayacucho, 2018. <https://repositorio.unsch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fdbbe4bb-4aca-4588-8af6-47d76f25ce30/content>

Facione, A. (. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <http://www.eduteka.org/Pensamiento>

Flores, J. y Neyra, L. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes en una universidad privada de Lima, 2020. *Fides Et Ratio*, 22, 109-128. http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v22n22/v22n22_a07.pdf

Freire, P. (2008). *Concientización y liberación: una charla con Paolo Freire. La importancia de leer y el proceso de liberación.*

Gutierrez, C. (2023). *Las prácticas discursivas como estrategia didáctica para fomentar la lectura crítica desde la transversalidad en estudiante del quinto grado de secundaria en la Institución Educativa "Luis Alberto Sánchez", Tacna, 2022.* Tacna.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=340670>

Hernández, G. Y. (2021). *Textos argumentativos: principales factores que inciden en la comprensión y producción en estudiantes universitarios.* Bogotá, Colombia.
<https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/cf07d41b-a44d-49c0-9451-3deafbd0f864/content>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill Interamericana. 850p.

Hoces, Z. (2017). *Estrategias de lectura: manual para estudiantes universitarios.*

López, C. Y. (2005). *Pensamiento crítico.* Barcelona.

Mendoza, G. (2013). *La lectura crítica y el nivel de redacción del ensayo argumentativo de las estudiantes de quinto año de la I.E. "Santísima Niña María" de Tacna, 2013.* Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna.

Muhammad, D. (2020). Evaluating university students' critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan. *Thinking Skills and Creativity*, 35.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100627>

Nieves, A., Masías, I., Sarayasi, Y. y Pacco, S. (2022). Pensamiento crítico y redacción de textos argumentativos en estudiantes de pregrado. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/inudi.c.01.28>

Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ta edición). Ediciones de la U.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Resultados de PISA 2018 (Volumen I)*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a89c90e1-es.pdf?expires=1725966181&id=id&accname=guest&checksum=39D12D19DAA5E8CC4279F1F68C427441>

Pérez, D. y Hospital, J. (2014). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado.

Pérez, M. y Rincón, G. (2018). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* <https://wac.colostate.edu/docs/books/colombian/highered.pdf>

Rengifo, G. (2023). Estrategia metodológica para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de ingeniería de sistemas de información de una Universidad Privada de Lima. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/de1d8153-fb34-4a5d-8cb6-423209ec21c8/content>

Rodríguez, Solano, Martínez y Villar, D. (2013). *La lectura*.

- Rojas, E. (2021). *Textos argumentativos para el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de educación primaria, Institución Educativa 16211 de Bagua Grande.*
- Serrano, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf
- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68.
- Suárez, N., Pérez, I., Rodríguez, A. y Sevilla, S. (2020). Lectura crítica en el desarrollo de habilidades de investigación en profesores de postgrado. *Revista de Ciencias Sociales*.
<https://www.redalyc.org/journal/280/28064146022/28064146022.pdf>
- Tolentino, R. y Sánchez, M. (2025). Lectura crítica en las competencias investigativas de estudiantes de posgrado. *Desde el Sur*, 17(2), 1-25.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v17n2/2415-0959-des-17-02-e0023.pdf>
- Torres, J. (2024). *Entornos virtuales de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes Universitarios de la escuela profesional de educación, Tacna 2023.* Tacna.
<https://repositorio.unjbg.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a75a76aa-0bab-425b-957f-ff535bb8b6a1/content>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos significan todos.* Ediciones UNESCO.
- UNICEF. (2022). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple.*
<https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco->

ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-
texto-simple

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTO

EVALUACIÓN ESCRITA PRETEST - POSTEST

PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA

Código del alumno: _____

Género: F__ M__ fecha: _____

INSTRUCCIONES:

Estimado (a) estudiante a continuación te presentamos una serie de preguntas relacionadas con el conocimiento que posees acerca de la lectura. Te solicitamos que las leas atentamente y respondas conscientemente las preguntas propuestas. La información obtenida será muy valiosa para la presente investigación.

El futuro de la Inteligencia Artificial no son sólo robots

John Vladimir Slamecka

La inteligencia artificial (IA) ha dejado de ser una fantasía de ciencia ficción. Ya está aquí y encaja perfectamente en un mundo con un gran volumen de datos. De hecho, a diario utilizamos la tecnología de IA y no nos damos cuenta. Por ejemplo, si has hecho uso del reconocimiento de voz en tu Smartphone, estás usando inteligencia artificial. A pesar del impresionante crecimiento de la IA en las últimas décadas, todavía está en su fase embrionaria. Sólo estamos arañando la superficie. Esto hace que sea un momento crucial para formar parte de esta emergente industria.

Entonces, ¿cómo evoluciona la IA? y, lo que es más importante, ¿cómo cambiará nuestras vidas? La respuesta no es sencilla, pero muy probablemente, la IA mejorará la mayoría, si no todos, los aspectos de nuestra vida cotidiana. Ayudará a que los drones, los robots, los dispositivos y automóviles conectados sean una realidad diaria. Dentro de 3 años, el Internet de las cosas y otras nuevas tecnologías crearán una explosión de comunicación.

Hoy en día, los smartwatches monitorizan el ritmo cardíaco, la presión arterial y la cantidad de pasos que damos a lo largo del día. Dentro de muy poco, los dispositivos inteligentes serán capaces de recopilar signos vitales avanzados como análisis de sangre y mediciones de glucosa, entre otros. Y la tecnología recogerá todos estos datos de forma rutinaria, como si fuéramos al médico.

El sol y la luna estarán en fase delta cuando la tierra llegue a una fase alfa. La IA está preparada para cambiar la industria médica. Podría ayudar a identificar alteraciones y signos tempranos de enfermedades, reduciendo así las visitas al hospital y los tiempos de espera. Y, quizás lo que más importante, será capaz de detectar los problemas de salud más rápido que las revisiones rutinarias. Incluso podría sugerir el mejor tratamiento, basándose en miles de millones de datos.

Emplea el texto para responder a las siguientes interrogantes:

CAPACIDAD 1: EVALUACIÓN CRÍTICA

1. Identifica la estructura expositiva-argumentativa del texto. Describe cómo el autor desarrolla su argumentación sobre la Inteligencia Artificial.

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____

2. Argumenta tus puntos de vista sobre las ideas principales del autor, ¿Consideras que las predicciones del autor son realistas o exageradas?

3. Emite tu opinión sobre el lenguaje empleado por el autor del texto. Fundamenta el "porqué"

4. Opina sobre el impacto de la IA en la sociedad según el texto:

5. Expresa tu acuerdo o desacuerdo con la propuesta del autor:

6. Escribe los conectores que has identificado en el texto leído.

7. Opina sobre la coherencia entre las ideas que se encuentran en los párrafos que forman el texto que leíste

CAPACIDAD 2: APRECIACIÓN CRÍTICA

8. Argumenta por escrito tu opinión personal sobre el texto leído.

9. Explique por qué es importante analizar críticamente la información sobre nuevas tecnologías:

10. Identifique el número de párrafos, palabras claves y conceptos centrales contenidas en ellos que justifiquen tus respuestas.

SEGUNDO INSTRUMENTO

**EVALUACIÓN ESCRITA POSTEST
PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA**

Código del alumno: _____

Género: F ___ M ___ **fecha:** _____

INSTRUCCIONES:

Estimado (a) estudiante a continuación te presentamos una serie de preguntas relacionadas con el conocimiento que posees acerca de la lectura. Te solicitamos que las leas atentamente y respondas conscientemente las preguntas propuestas. La información obtenida será muy valiosa para la presente investigación.

Inteligencia artificial: un paradigma tecnológico transformador más allá de las representaciones robóticas

La inteligencia artificial (IA) ha trascendido los límites de la especulación científico-ficcional para consolidarse como un paradigma tecnológico con profundas implicaciones epistemológicas y sociotécnicas. Su desarrollo actual representa un punto de inflexión en la comprensión de la inteligencia computacional, desafiando las concepciones tradicionales sobre la cognición y la capacidad de procesamiento de información.

El ecosistema de la IA se caracteriza por una complejidad multidimensional que sobrepasa las representaciones reduccionistas centradas únicamente en artefactos robóticos. Su verdadera potencialidad radica en su capacidad para generar sistemas de procesamiento cognitivo distribuido, capaces de analizar conjuntos de datos complejos mediante algoritmos de aprendizaje profundo, producir insights predictivos y integrar múltiples fuentes de información en sistemas de conocimiento dinámicos y adaptativos.

Las interfaces biomédicas inteligentes emergen como uno de los campos más prometedores de aplicación. Estos sistemas superan el mero monitoreo de parámetros fisiológicos convencionales, permitiendo la detección temprana de alteraciones patológicas mediante análisis estadísticos avanzados, la personalización de protocolos diagnósticos y la generación de estrategias terapéuticas individualizadas con un nivel de precisión previamente inimaginable.

La evolución de la IA no puede comprenderse desde una perspectiva meramente instrumental. Representa un complejo fenómeno sociocognitivo que implica la redefinición de los límites entre inteligencia humana y computacional, la transformación de los paradigmas de producción de conocimiento y la emergencia de nuevas formas de interacción cognitiva entre sistemas artificiales y entornos de creciente complejidad.

En un horizonte temporal próximo, la IA se proyecta como un ecosistema tecnológico caracterizado por la hiperconectividad inteligente, con sistemas de dispositivos dotados de capacidades de aprendizaje autónomo, personalización biomédica y adaptabilidad algorítmica. Esta transformación supera la mera automatización para constituirse en una verdadera revolución en la comprensión y gestión de la información.

La inteligencia artificial representa más que una tecnología emergente; constituye un nuevo paradigma tecnocientífico que reconfigura nuestra comprensión de la inteligencia, la comunicación y la resolución de problemas complejos. Su verdadero potencial no reside en la reproducción mimética de capacidades humanas, sino en la generación de nuevas modalidades de procesamiento cognitivo que expanden los límites del conocimiento y la intervención tecnológica.

El devenir de la inteligencia artificial requiere una aproximación interdisciplinaria que contemple sus implicaciones éticas, sociales y epistemológicas, trascendiendo las visiones reduccionistas centradas en la materialidad robótica. No se trata solo de desarrollar tecnologías más avanzadas, sino de comprender y orientar su potencial transformador en beneficio del conocimiento y el bienestar humano.

Emplea el texto para responder a las siguientes interrogantes:

DIMENSIÓN 1: CRITERIO LÉXICO

1. Analiza tres términos técnicos relacionados con la IA presentes en el texto. Explica si su uso es apropiado para el público objetivo

- a. _____
- b. _____
- c. _____

2. ¿Qué tipo de registro lingüístico (formal, técnico, informal) utiliza el autor? ¿Es efectivo para su propósito comunicativo?

DIMENSIÓN 2: CRITERIO DE COHERENCIA EXTERNA

3. Basándote en evidencias y tendencias tecnológicas actuales, analiza críticamente la viabilidad de las predicciones que hace el autor sobre el futuro de la IA en el campo médico.

- 4. Compara los ejemplos de aplicaciones de IA mencionados en el texto con la realidad tecnológica actual. ¿Qué aspectos han evolucionado de manera diferente a lo planteado?

DIMENSIÓN 3: CRITERIO DE COHESIÓN PROPOSICIONAL

- 5. Identifica los principales conectores utilizados en el texto. Explica cómo estos contribuyen a desarrollar la argumentación sobre el futuro de la IA

- 6. Explica cómo el autor desarrolla su argumentación desde la introducción de la IA hasta sus aplicaciones futuras. ¿La progresión de ideas es lógica y coherente? Justifica.

- 7. Identifica y analiza dos relaciones causa-efecto que el autor establece entre el desarrollo de la IA y sus impactos en la vida cotidiana. ¿Son estas relaciones válidas?

CAPACIDAD 4: CRITERIO DE COHESIÓN ESTRUCTURAL

- 8. Elabora un esquema que muestre la organización jerárquica del texto, identificando sus elementos

- 9. ¿En qué medida la estructura elegida por el autor resulta efectiva para comunicar su mensaje? Fundamenta.

- 10. Analiza cómo se relacionan entre sí los párrafos del texto. ¿Existe una transición lógica y fluida entre las ideas principales de cada uno?

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ASPECTOS / CRITERIOS	SUFICIENTE (2)	MEDIANAMENTE SUFICIENTE (1)	INSUFICIENTE (0)
DIMENSIÓN 1: EVALUACIÓN CRÍTICA			
Evalúa la pertinencia del lenguaje especializado usado en el texto	Identifica y analiza con precisión tres términos técnicos, explica detalladamente su pertinencia y evalúa efectivamente su relación con el público objetivo.	Identifica al menos dos términos técnicos, explica parcialmente su pertinencia y menciona superficialmente su relación con el público objetivo.	No identifica términos técnicos o los identifica incorrectamente, no analiza su pertinencia ni su relación con el público objetivo.
Analiza el registro lingüístico empleado	Identifica con precisión el tipo de registro, proporciona múltiples ejemplos pertinentes y analiza profundamente su efectividad comunicativa.	Identifica el registro lingüístico, proporciona al menos un ejemplo y realiza un análisis superficial de su efectividad.	No identifica el tipo de registro, no proporciona ejemplos ni analiza su efectividad.
Evalúa la validez de las predicciones presentadas	Analiza detalladamente la viabilidad de las predicciones, proporciona múltiples evidencias actuales y establece conexiones sólidas y fundamentadas.	Analiza parcialmente la viabilidad, menciona al menos una evidencia actual y establece conexiones básicas.	No analiza la viabilidad de las predicciones, no menciona evidencias ni establece conexiones con la realidad.
Contrasta la información del texto con el contexto actual	Realiza comparaciones detalladas y precisas, identifica múltiples diferencias evolutivas y proporciona ejemplos pertinentes bien explicados.	Realiza comparaciones básicas, identifica al menos una diferencia evolutiva y proporciona ejemplos limitados.	No realiza comparaciones, no identifica diferencias evolutivas ni proporciona ejemplos.
Analiza la función de los elementos cohesivos en el texto	Identifica múltiples conectores con precisión, analiza detalladamente su función y establece relaciones claras con la argumentación.	Identifica algunos conectores, analiza parcialmente su función y establece relaciones básicas con la argumentación.	No identifica conectores, no analiza su función ni establece relaciones con la argumentación.
Analiza la progresión lógica de las ideas	Explica detalladamente el desarrollo argumentativo, evalúa profundamente la coherencia y proporciona justificación sólida.	Explica parcialmente el desarrollo, evalúa superficialmente la coherencia y proporciona justificación básica.	No explica el desarrollo argumentativo, no evalúa la coherencia ni proporciona justificación.
Identifica relaciones causa-efecto	Identifica y analiza dos o más relaciones causa-efecto con precisión, analiza detalladamente su validez y proporciona ejemplos pertinentes.	Identifica una relación causa-efecto, analiza parcialmente su validez y proporciona ejemplos limitados.	No identifica relaciones causa-efecto, no analiza su validez ni proporciona ejemplos.
Reconoce la estructura argumentativa global	Elabora un esquema completo y claro, identifica todos los elementos solicitados y muestra una jerarquía precisa.	Elabora un esquema básico, identifica algunos elementos y muestra una jerarquía parcial.	No elabora esquema, no identifica elementos básicos ni muestra jerarquía.
Evalúa la eficacia de la estructura textual	Evalúa completamente la efectividad de la estructura, analiza todos los aspectos estructurales y fundamenta sólidamente.	Evalúa parcialmente la efectividad, analiza algunos aspectos estructurales y fundamenta básicamente.	No evalúa la efectividad, no analiza aspectos estructurales ni fundamenta su respuesta.
Analiza la coherencia entre párrafos	Analiza todas las relaciones entre párrafos, identifica transiciones con precisión y proporciona ejemplos pertinentes y claros.	Analiza algunas relaciones, identifica algunas transiciones y proporciona ejemplos limitados.	No analiza relaciones entre párrafos, no identifica transiciones ni proporciona ejemplos.

ANEXO 2. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS



PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez experto: Gamez Quintanilla Esmila Silvia
- 1.2. Profesión : Lic. en Educación – Lengua y Literatura
- 1.3. Grado académico : Magister en Administración de la Educación
- 1.4. Institución donde labora : UNJBG
- 1.5. Cargo que ocupa : Docente
- 1.6. ORCID : 0000-0002-8401-5669
- 1.7. Nombre del instrumento evaluado : Pre test de Lectura Crítica
- 1.8. Autor (es) del instrumento : Brandon Derian Cruz Chipana y Denilsson Antony Bonifacio Brio

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Malo 2	Regular 3	Bueno 4	Excelente 5
1. CLARIDAD	El lenguaje utilizado es apropiado y comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos o conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	La cantidad y calidad de ítems son suficientes para la medición.					X
6. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y valores permiten conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
7. CONSISTENCIA	Pretender conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Existe relación entre variables, indicadores e ítems.					X

CONTEO POR CATEGORÍA DE RESPUESTA		A	B	C	D	E
Fórmula de cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC)		Aplicación del CVC				Puntaje final
$cvc = \frac{(1 \cdot A) + (1 \cdot B) + (1 \cdot C) + (1 \cdot D) + (1 \cdot E)}{40}$		$cvc = \frac{(1 \cdot -) + (1 \cdot -) + (1 \cdot -) + (1 \cdot -) + (1 \cdot -)}{40}$				$cvc = 0,925$

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

Intervalo	Categoría	Decisión (X)
0.00 – 0.60	No favorable	
0.61 – 0.70	Requiere mejorar	
0.71 – 1.00	Favorable	X

IV. OBSERVACIONES O SUGERENCIAS

Tacna, 5 de noviembre del 2024.

Lugar y fecha

04433858



PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez experto : Mariela del Rocío Morales Vaccari
- 1.2. Profesión : Lic. En Educación con esp. en Lengua y Literatura.
- 1.3. Grado académico : Mag. En Gerencia y Administración educativa.
- 1.4. Institución donde labora : I.E.P. "San Martín de Porres"
- 1.5. Cargo que ocupa : Docente del área de Comunicación.
- 1.6. ORCID :
- 1.7. Nombre del instrumento evaluado : Pre test de lectura crítica
- 1.8. Autor (es) del instrumento : Brandon Derian Cruz Chipana y Denilsson Antony Bonifacio Brio

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Malo 2	Regular 3	Bueno 4	Excelente 5
		1. CLARIDAD	El lenguaje utilizado es apropiado y comprensible.			
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos o conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	La cantidad y calidad de ítems son suficientes para la medición.					X
6. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y valores permiten conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
7. CONSISTENCIA	Pretender conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Existe relación entre variables, indicadores e ítems.				X	

CONTEO POR CATEGORÍA DE RESPUESTA		A	B	C	D	E
Fórmula de cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC)		Aplicación del CVC				Puntaje final
$cvc = \frac{(1 \cdot A) + (1 \cdot B) + (1 \cdot C) + (1 \cdot D) + (1 \cdot E)}{40}$		$cvc = \frac{(1 \cdot -) + (1 \cdot -) + (1 \cdot -) + (1 \cdot -) + (1 \cdot -)}{40}$				$cvc = 0,875$

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

Intervalo	Categoría	Decisión (X)
0.00 – 0.60	No favorable	
0.61 – 0.70	Requiere mejorar	
0.71 – 1.00	Favorable	X

IV. OBSERVACIONES O SUGERENCIAS

Tacna, 5 de noviembre del 2024.

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO
DNI: 40198713



PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez experto : Benito Santos, Jilberth Alán
- 1.2. Profesión : Licenciado en Educación, especialidad, en Lengua, Literatura y Gestión Educativa
- 1.3. Grado académico : Magister Scientiae en Lingüística Andina y Educación
- 1.4. Institución donde labora : Universidad Nacional Jorge Basadre Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que ocupa : Docente
- 1.6. ORCID : 0000-0003-2535-6516
- 1.7. Nombre del instrumento evaluado : Pre tes de lectura Crítica
- 1.8. Autor (es) del instrumento : Brandon Derian Cruz Chipana y Denilsson Antony Bonifacio Brio

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Malo	Regular	Bueno	Excelente
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	El lenguaje utilizado es apropiado y comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos o conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	La cantidad y calidad de ítems son suficientes para la medición.			X		
6. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y valores permiten conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
7. CONSISTENCIA	Pretender conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.			X		
8. COHERENCIA	Existe relación entre variables, indicadores e ítems.					X

CONTEO POR CATEGORÍA DE RESPUESTA		A	B	C	D	E	
Fórmula de cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC)		Aplicación del CVC					Puntaje final
$CVC = \frac{(1 \cdot A) + (1 \cdot B) + (1 \cdot C) + (1 \cdot D) + (1 \cdot E)}{40}$		$CVC = \frac{(1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _)}{40}$					CVC = 0,875

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

Intervalo	Categoría	Decisión (X)
0.00 – 0.60	No favorable	
0.61 – 0.70	Requiere mejorar	
0.71 – 1.00	Favorable	X

IV. OBSERVACIONES O SUGERENCIAS

Tacna, 05 de noviembre del 2024
Lugar y fecha

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO
DNI: 44068295



PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez experto: Gamez Quintanilla Esmila Silvia
- 1.2. Profesión : Lic. En Educación-Lengua y Literatura
- 1.3. Grado académico : Magister en Administración de la Educación
- 1.4. Institución donde labora : UNJBG
- 1.5. Cargo que ocupa : Docente
- 1.6. ORCID : 0000-0002-8401-5669
- 1.7. Nombre del instrumento evaluado : Pos test de Lectura Crítica
- 1.8. Autor (es) del instrumento : Brandon Derian Cruz Chipana y Denilsson Antony Bonifacio Brio

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Malo	Regular	Bueno	Excelente
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	El lenguaje utilizado es apropiado y comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos o conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	La cantidad y calidad de ítems son suficientes para la medición.					X
6. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y valores permiten conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
7. CONSISTENCIA	Pretender conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Existe relación entre variables, indicadores e ítems.					X

CONTEO POR CATEGORÍA DE RESPUESTA		A	B	C	D	E	
Fórmula de cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC)		Aplicación del CVC					Puntaje final
$CVC = \frac{(1 \cdot A) + (1 \cdot B) + (1 \cdot C) + (1 \cdot D) + (1 \cdot E)}{40}$		$CVC = \frac{(1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _)}{40}$					CVC = 0,95

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

Intervalo	Categoría	Decisión (X)
0.00 – 0.60	No favorable	
0.61 – 0.70	Requiere mejorar	
0.71 – 1.00	Favorable	X

IV. OBSERVACIONES O SUGERENCIAS

Tacna, 5 de febrero del 2025.
Lugar y fecha

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO
DNI: 04432858



**PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR
CRITERIO DE EXPERTOS**

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez experto: Morales Vaccarí Mariela del Rocío
 1.2. Profesión : Lic. en Educación con esp. Lengua y Literatura.
 1.3. Grado académico : Mag. En Gerencia y Administración educativa.
 1.4. Institución donde labora : I.E.P. "San Martín de Porres".
 1.5. Cargo que ocupa : Docente del área de Comunicación.
 1.6. ORCID :
 1.7. Nombre del instrumento evaluado : Pos test de Lectura Crítica
 1.8. Autor (es) del instrumento : Brandon Derian Cruz Chipana y Denilsson Antony Bonifacio Brio.

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Malo	Regular	Bueno	Excelente
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	El lenguaje utilizado es apropiado y comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos o conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una presentación ordenada.				X	
5. SUFICIENCIA	La cantidad y calidad de ítems son suficientes para la medición.				X	
6. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y valores permiten conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
7. CONSISTENCIA	Pretender conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Existe relación entre variables, indicadores e ítems.					X

CONTEO POR CATEGORÍA DE RESPUESTA	A	B	C	D	E

Fórmula de cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC)	Aplicación del CVC	Puntaje final
$CVC = \frac{(1 \cdot A) + (1 \cdot B) + (1 \cdot C) + (1 \cdot D) + (1 \cdot E)}{40}$	$CVC = \frac{(1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _)}{40}$	CVC = 0,85

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

Intervalo	Categoría	Decisión (X)
0.00 – 0.60	No favorable	
0.61 – 0.70	Requiere mejorar	
0.71 – 1.00	Favorable	X

IV. OBSERVACIONES O SUGERENCIAS

Tacna, 6 de diciembre del 2024

Lugar y fecha

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO



**PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR
CRITERIO DE EXPERTOS**

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez experto: Benito Santos, Jilberth Alán
 1.2. Profesión : Lic. en educación, especialidad, en Lengua, Literatura y Gestión educativa
 1.3. Grado académico : MSc. en Lingüística Andina y Educación
 1.4. Institución donde labora : Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
 1.5. Cargo que ocupa : Docente
 1.6. ORCID : 0000-0003-2535-6516
 1.7. Nombre del instrumento evaluado : Pos test de Lectura Crítica
 1.8. Autor (es) del instrumento : Brandon Derian Cruz Chipana y Denilsson Antony Bonifacio Brio.

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Malo	Regular	Bueno	Excelente
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	El lenguaje utilizado es apropiado y comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos o conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	La cantidad y calidad de ítems son suficientes para la medición.				X	
6. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y valores permiten conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
7. CONSISTENCIA	Pretender conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Existe relación entre variables, indicadores e ítems.					X

CONTEO POR CATEGORÍA DE RESPUESTA	A	B	C	D	E

Fórmula de cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC)	Aplicación del CVC	Puntaje final
$CVC = \frac{(1 \cdot A) + (1 \cdot B) + (1 \cdot C) + (1 \cdot D) + (1 \cdot E)}{40}$	$CVC = \frac{(1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _) + (1 \cdot _)}{40}$	CVC = 0,875

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

Intervalo	Categoría	Decisión (X)
0.00 – 0.60	No favorable	
0.61 – 0.70	Requiere mejorar	
0.71 – 1.00	Favorable	X

IV. OBSERVACIONES O SUGERENCIAS

Tacna, 21 de febrero del 2025

Lugar y fecha

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO

ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO**Anexo 4: Consentimiento informado****Consentimiento informado**

YO, _____, identificado con número de DNI: _____; autorizo mi participación en la investigación titulada:

EL MENTEFACTO ARGUMENTAL Y LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE
SEGUNDO AÑO
DE UNA UNIVERSIDAD DE TACNA, 2024

Afirmo que he sido informado de las pautas e instrumentos utilizados en dicho trabajo.

Los resultados serán confidenciales, anónimos, y serán utilizados solo para fines de investigación académica.

En señal de conformidad; por lo antes expuesto, firmo al pie.

|

Firma: _____

Nombres y Apellidos: _____

DNI: _____

ANEXO 4. SESIONES DE APRENDIZAJE

SESIONES DE APRENDIZAJE

SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 1

I. Datos informativos

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	"Introducción al mentefacto argumental"
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Jueves 07 de noviembre
Tiempo	90 minutos

II. Capacidades

- Identifica las características y componentes de un mentefacto argumental.
- Reconoce la estructura y función de cada elemento del mentefacto.

III. Momentos de la sesión

INICIO (20 min)**Caso de análisis:**

En un seminario de investigación, dos estudiantes de Ciencias Sociales abordan el tema "Desigualdad Social en el Perú". María selecciona información de libros académicos y estadísticas oficiales. Carlos busca artículos de opinión en diferentes medios de comunicación.

Responde:

a. ¿Qué diferencias observas en el enfoque de María y Carlos?

b. ¿Qué tipo de estructura argumentativa cree que desarrollará María?

- Mentefacto argumental
- Ensayo tradicional

Explica tu respuesta:

c. ¿Qué tipo de estructura argumentativa cree que desarrollará Carlos?

Mentefacto argumental

Ensayo tradicional

Explica tu respuesta:

DESARROLLO (50 min)

Construcción del aprendizaje

1. ¿Qué es un mentefacto y qué tipos existen?

Un mentefacto es una representación gráfica que ayuda a organizar y visualizar el conocimiento de manera estructurada. Permite descomponer y analizar conceptos, ideas o argumentos, facilitando la comprensión y el aprendizaje.

Existen varios tipos de mentefactos, entre ellos:

- Mentefacto conceptual: Representa las relaciones entre conceptos. Se usa para definir y clasificar ideas, mostrando sus características esenciales y no esenciales.
- Mentefacto argumental: Sirve para estructurar y analizar argumentos. Ayuda a identificar las premisas y conclusiones de un argumento, así como la relación entre ellas.
- Mentefacto proposicional: Permite visualizar la estructura de una proposición o enunciado. Se usa para descomponer oraciones complejas en sus partes constitutivas.

2. ¿Qué es un mentefacto argumental?

Un mentefacto argumentativo es una representación gráfica que ayuda a comprender y organizar las ideas principales de un texto. Es una estructura conceptual que permite organizar, jerarquizar y representar argumentos de manera sistemática y lógica. Su propósito es presentar una tesis central y desarrollar sus componentes argumentativos de forma clara y estructurada, busca convencer al lector a través de argumentos y conclusiones

La palabra mentefacto proviene de la unión de “mente” y “facto”, donde el primero se refiere al cerebro y el segundo a los hechos.

3. ¿Cuáles son los componentes de un mentefacto argumental?

a. Tesis

- Proposición central que se va a defender
- Debe ser clara, precisa y argumentable.

b. Argumentos

- Razones que sostienen la tesis
- Deben ser sólidos, verificables y relevantes

c. Derivadas

- Consecuencias lógicas de los argumentos
- Extensiones que refuerzan la comprensión de la tesis

d. Contraargumentos

- Posibles objeciones a la tesis
- Refutación anticipada de argumentos contrarios

4. Características del mentefacto argumental

a. Claridad

- Estructura sintáctica comprensible
- Lenguaje preciso y directo
- Evitar oraciones complejas o ambiguas

b. Precisión

- Uso de términos exactos
- Evitar vaguedad en la argumentación
- Selección cuidadosa de fuentes

c. Verificabilidad

- Respaldo de fuentes confiables
- Cita adecuada
- Capacidad de comprobación de los argumentos

d. Objetividad

- Presentación de argumentos sin sesgos personales
- Basado en evidencia y razonamiento lógico

5. Ejemplo de mentefacto argumental

Tema: Impacto de la Tecnología en la Educación

Tesis: La integración de tecnologías digitales mejora significativamente el proceso de aprendizaje en educación superior

Argumentos:

1. Facilita el acceso a información actualizada
2. Permite metodologías de aprendizaje interactivo.
3. Desarrollar competencias digitales

Derivadas:

- Mayor autonomía del estudiante
- Personalización del aprendizaje
- Preparación para entornos laborales digitales.

Contraargumentos:

- "Reduce interacción presencial" → Se mitiga con estrategias mixtas.
- "Genera distracción" → Se contrarresta con diseño instructivo adecuado.

TALLER DE APLICACIÓN

1. Identifique en el ejemplo anterior:
 - La tesis
 - Los argumentos
 - Las derivadas
 - Los contraargumentos
2. Construya un mentefacto argumental sobre un tema de su interés académico.

CIERRE (20 min)

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

1. ¿Qué aprendió sobre la estructura del mentefacto argumental?
2. ¿Cómo puede aplicar esta herramienta en su práctica académica?
3. ¿Qué dificultades identificó en la construcción de argumentos?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 2

I. Datos informativos

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	"Construcción de argumentos"
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Lunes 11 de noviembre
Tiempo	90 minutos

II. Capacidades

- Identifica los elementos básicos de un argumento
- Diferencia entre premisas y conclusiones
- Construye argumentos siguiendo una estructura lógica
- Evalúa la validez de argumentos propios y ajenos

III. Momentos de la sesión

INICIO (20 min)

Motivación

- Se presenta a los estudiantes el siguiente dilema: "¿Debería ser obligatorio el servicio militar en el Perú?"
- Se solicita que expresen su posición inicial y razones brevemente.

Recuperación de saberes previos

- Se recuerda brevemente los elementos del mentefacto vistos en la sesión anterior.
-
-

- Mediante lluvia de ideas, los estudiantes comparten qué entienden por "argumento".
-
-

Conflicto cognitivo

- Se presentan dos argumentos sobre el mismo tema con diferente nivel de solidez.

TEMA DE DEBATE: "El uso de teléfonos celulares debe prohibirse en las aulas universitarias"	
ARGUMENTO 1 (Débil)	ARGUMENTO 2 (Sólido)
"Los celulares deben prohibirse en las aulas universitarias porque son malos y distraen a los estudiantes. Además, antes no existían los celulares y la gente estudiaba mejor. Los jóvenes de ahora están todo el tiempo en el celular y eso no es bueno".	"El uso de teléfonos celulares debe prohibirse en las aulas universitarias por tres razones fundamentales. Primero, estudios recientes de la Universidad de Stanford demuestran que los estudiantes que utilizan celulares durante las clases tienen un 23 % menos de retención de información. Segundo, las interrupciones por notificaciones reducen la capacidad de concentración continua de 45 minutos a intervalos de 15 minutos, según investigaciones de la Universidad de Michigan. Tercero, el uso de celulares durante las clases no solo afecta al usuario, sino que distrae a los compañeros en un radio de 1.5 metros, impactando negativamente en el rendimiento grupal".
Análisis de debilidades	Análisis de fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> • Usa generalizaciones vagas ("son malos"). • Se basa en opiniones sin evidencia. • Utiliza argumentos nostálgicos sin fundamento ("antes era mejor"). • No establece relaciones causales claras. • Carece de datos o ejemplos específicos. • Uso de lenguaje emocional en lugar de racional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta una estructura clara y organizada. • Incluye datos específicos y cuantificables. • Cita fuentes confiables • Establece relaciones causales claras. • Considera múltiples perspectivas. • Utiliza lenguaje objetivo y preciso.

- Se pregunta: ¿Qué hace que un argumento sea más convincente que otro?

DESARROLLO (55 min)

Construcción del aprendizaje

1. ¿Qué es un argumento?

Un argumento es la expresión de un razonamiento, ya sea oral o escrita, como parte del intento lógico por demostrar la validez o invalidez de una tesis o proposición, mediante su vínculo con una serie de conclusiones.

2. ¿Cuáles son sus elementos básicos?

- Premisas: afirmaciones que apoyan la conclusión.
- Conclusión: afirmación que se deriva de las premisas.
- Conectores lógicos: palabras que vinculan premisas y conclusión.

3. ¿Qué es la validez de un argumento?

La validez de un argumento no tiene que ver con que el argumento sea cierto o no. Tiene que ver con la relación entre las premisas y la conclusión. Así, la validez de un argumento depende de si la conclusión se deriva de manera lógica de las premisas.

4. ¿Cuándo es válido un argumento?

Un argumento es válido si la conclusión es cierta cuando las premisas son ciertas. Los argumentos válidos tienen una forma perfecta porque cuando las premisas son ciertas, la conclusión es también cierta. Que un argumento sea válido no garantiza que la conclusión del argumento sea cierta. Un argumento válido sólo garantiza que, si todas las premisas son ciertas, su conclusión es cierta. Por ejemplo: Si es una ballena, tiene cola (premisa) Es una ballena (premisa) Por lo tanto, tiene cola (conclusión)

5. ¿Cuándo un argumento no es válido?

Un argumento no es válido si la conclusión resulta falsa incluso siendo ciertas todas las premisas. Un argumento no es válido si la conclusión no se deduce irremediabilmente de las premisas. Algunos argumentos no válidos proporcionan buena evidencia sobre la veracidad de sus conclusiones, pero no garantizan que la conclusión sea cierta. Por ejemplo: Todos los gorriones son pájaros (premisa). Los gorriones pueden volar (premisa). Por lo tanto, todos los pájaros pueden volar (conclusión).

Ejemplificación

a) Se presenta a los estudiantes diferentes situaciones cotidianas donde se requiere argumentar

EN LA FAMILIA	EN EL TRABAJO	EN LA UNIVERSIDAD	EN LA COMUNIDAD
Situación: "Convencer a los padres sobre un permiso".	Situación: "Proponer una mejora en los procesos".	Situación: "Defender un punto de vista en un debate académico".	Situación: "Proponer una iniciativa vecinal".
Contexto: Un estudiante universitario quiere asistir a un congreso en otra ciudad.	Contexto: Un empleado identifica una forma más eficiente de realizar una tarea.	Contexto: Discusión sobre un tema controversial en clase	Contexto: Proyecto para mejorar un espacio público
Elementos a considerar: <ul style="list-style-type: none"> • Beneficios académicos • Responsabilidad demostrada • Plan de seguridad • Manejo del presupuesto 	Elementos a considerar: <ul style="list-style-type: none"> • Ahorro de tiempo • Reducción de costos • Beneficios para el equipo • Facilidad de implementación 	Elementos a considerar: <ul style="list-style-type: none"> • Evidencia científica • Fuentes académicas • Diferentes perspectivas • Contraargumentos 	Elementos a considerar: <ul style="list-style-type: none"> • Beneficio común • Viabilidad • Recursos necesarios • Participación ciudadana

b) **Análisis de un argumento modelo:**

Se explica que analizaremos tres tipos de argumentos:

1. **Argumento simple**
2. **Argumento compuesto**
3. **Argumento en contexto real**

Construcción paso a paso de un argumento simple.

ARGUMENTO SIMPLE	
<p>Tema: Necesidad del agua para la vida</p> <p>Premisa 1: Todo ser vivo necesita agua para sobrevivir.</p> <p>Premisa 2: Las plantas son seres vivos.</p> <p>Conclusión: Por lo tanto, las plantas necesitan agua para sobrevivir.</p>	<p>Elementos a identificar:</p> <p>1. Estructura básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Premisa mayor (general) ○ Premisa menor (específica) ○ Conclusión <p>2. Conectores lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ "Por lo tanto" introduce la conclusión <p>3. Relación lógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La conclusión se deriva necesariamente de las premisas ○ Hay una progresión clara del pensamiento
ARGUMENTO COMPUESTO	
<p>Tema: Importancia del ejercicio físico</p> <p>Premisa 1: El ejercicio físico regular mejora la circulación sanguínea.</p> <p>Premisa 2: Una mejor circulación sanguínea aumenta el rendimiento cerebral.</p> <p>Premisa 3: Los estudiantes necesitan un buen rendimiento cerebral para aprender. Conclusión intermedia: El ejercicio físico mejora el rendimiento cerebral.</p> <p>Conclusión: Por consiguiente, los estudiantes deberían hacer ejercicio regularmente</p>	<p>Elementos a identificar:</p> <p>1. Estructura compleja:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Múltiples premisas ○ Conclusión intermedia ○ Conclusión final <p>2. Cadena de razonamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ejercicio → Circulación → Cerebro → Aprendizaje <p>3. Conectores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de conectores intermedios ○ Conector final "por consiguiente"
ARGUMENTO EN CONTEXTO REAL	
<p>Tema: Implementación de energía solar en Tacna</p> <p>Premisa 1: Tacna recibe un promedio de 7 horas de luz solar directa al día (según SENAMHI 2023). Premisa 2: La energía solar es más económica a largo plazo que la energía tradicional (reduce costos en 40 % después de 5 años).</p> <p>Premisa 3: La energía solar no produce emisiones de CO₂, a diferencia de las fuentes tradicionales.</p> <p>Premisa fundamentada: Los estudios del Ministerio de Energía muestran que las regiones con alta radiación solar pueden cubrir el 60 % de su demanda energética con paneles solares.</p> <p>Conclusión: Por lo tanto, Tacna debería implementar un programa masivo de conversión a energía solar.</p>	<p>Elementos a identificar:</p> <p>1. Uso de datos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estadísticas ○ Porcentajes ○ Fuentes citadas <p>2. Estructura persuasiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Premisas con datos verificables ○ Premisa fundamentada con estudio ○ Conclusión práctica y aplicable

c) Práctica guiada

1. En parejas, los estudiantes identifican premisas y conclusiones en argumentos dados
2. Retroalimentación grupal sobre los argumentos construidos

CIERRE (15 min)**ACTIVIDAD METACOGNITIVA**

- ¿Qué aprendí hoy sobre la construcción de argumentos?
- ¿Qué dificultades encontré al construir mis propios argumentos?
- ¿Cómo puedo mejorar mis argumentos?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 3

IV. Datos informativos

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	Análisis léxico en el mentefacto
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Martes 19 de noviembre
Tiempo	90 minutos

V. Capacidades

- Identifica términos clave en textos académicos.
- Construye campos semánticos relacionados con la temática del texto.
- Establece relaciones léxicas dentro del mentefacto argumental.

VI. Momentos de la sesión

INICIO (20 min)

a. Motivación

- Presentación de una nube de palabras interactivas con términos especializados de un texto académico.
- Activación de conocimientos previos mediante preguntas sobre relaciones léxicas.

A. TEXTO BASE

"El pensamiento crítico en el aula" *Por López Aymes, G. (2012). Docencia e Investigación, 22, 41-60.*

Fragmento:

"El pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones".

B. NUBE DE PALABRAS INTERACTIVA

(Términos clave extraídos del texto)

1. Pensamiento crítico
2. Actividad reflexiva
3. Análisis

4. Resolución de problemas
5. Interacción
6. Reflexión
7. Contexto
8. Fundamentos
9. Naturaleza problemática
10. Acción orientada

C. PREGUNTAS DE ACTIVACIÓN SOBRE RELACIONES LÉXICAS

1. **¿Qué palabras del texto están relacionadas con 'pensamiento'? *Respuestas esperadas:***
 - Reflexión
 - Análisis
 - Crítico
2. **¿Qué términos indican acción en el texto? *Respuestas esperadas:***
 - Disolución
 - Interacción
 - Análisis
 - Reflexión
3. **¿Qué palabras forman pares relacionados? *Respuestas esperadas:***
 - Pensamiento-reflexión
 - Problemas y soluciones
 - Análisis-fundamentos

b. Recuperación de saberes anteriores

➤ **¿Qué entendemos por campo semántico?**

Texto de apoyo:

"Los campos semánticos son conjuntos de palabras que comparten características comunes de significado, es decir, que pertenecen a una misma categoría semántica."

Respuestas esperadas:

- "Conjunto de palabras relacionadas por su significado"

- "Grupo de términos que pertenecen a una misma área temática"
- "Red de palabras conectadas semánticamente"

➤ **¿Cómo se relacionan las palabras dentro de un texto académico?**

Texto de apoyo:

"Las relaciones léxicas construyen redes de significado que sostienen la coherencia global del discurso. Estas relaciones pueden ser de sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia o polisemia".

Respuestas esperadas:

- "Mediante conectores lógicos"
- "A través de relaciones de significado"
- "Por medio de referencias y repeticiones"

➤ **¿Qué es el registro lingüístico?**

Texto de apoyo:

"Un registro lingüístico se refiere a las variaciones en el uso del lenguaje que una persona emplea en diferentes contextos y situaciones. Estas variaciones pueden depender de factores como el propósito de la comunicación, la audiencia, el medio de comunicación y el nivel de formalidad".

Respuestas esperadas:

- "Es una variedad del lenguaje que se adapta a diferentes contextos".
- "Se adapta a diferentes contextos y situaciones comunicativas".
- "Varían según el propósito de la comunicación, la audiencia, el medio o el nivel de formalidad".

➤ **¿Qué importancia tiene el vocabulario especializado?**

Texto de apoyo:

"El vocabulario especializado o terminología específica constituye un elemento fundamental del discurso académico-científico, pues permite expresar con precisión los conceptos propios de cada disciplina".

Respuestas esperadas:

- "Permite la precisión en la comunicación académica".
- "Facilita la comprensión de conceptos específicos".

- "Ayuda a la construcción del conocimiento especializado".

DESARROLLO (60 min)

Construcción del aprendizaje

Texto Base para la Sesión: "La posverdad desde la perspectiva de la pedagogía crítica"

"En la actualidad, la posverdad se erige como un fenómeno que influye significativamente en la construcción del conocimiento y en la formación del pensamiento crítico. La pedagogía crítica, desde la perspectiva de Freire, sostiene que la educación debe promover la liberación del individuo a través de la concientización y el cuestionamiento de las estructuras de poder que legitiman ciertas verdades sobre otras. En este contexto, la posverdad representa un desafío particular, pues opera apelando más a las emociones y creencias personales que a los hechos objetivos, lo cual puede obstaculizar el desarrollo de una conciencia crítica. Los educadores enfrentan así el reto de desarrollar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes distinguir entre información verificable y manipulación emocional, mientras se fomenta simultáneamente el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar las narrativas dominantes".

Fase 1: Identificación de términos clave (20 minutos)

1. Lectura guiada de un texto académico seleccionado
2. Subrayado de términos especializados
3. Clasificación de términos según su función en el texto
4. Reconocimiento de registro lingüístico

Fase 2: Construcción de campos semánticos (20 minutos)

1. Organización de términos en categorías semánticas
2. Establecimiento de relaciones jerárquicas
3. Creación de mapas semánticos
4. Análisis de sinonimia y antonimia

Fase 3: Integración en el mentefacto (20 minutos)

1. Incorporación de términos clave en el mentefacto
2. Establecimiento de relaciones léxicas
3. Verificación de coherencia léxica
4. Presentación de mentefactos elaborados

CIERRE (15 minutos)

- Reflexión metacognitiva sobre el proceso de análisis léxico
- Elaboración de conclusiones colectivas
- Retroalimentación del docente

SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 4

I. Datos informativos

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	"Coherencia externa y contextualización "
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Miércoles 21 de noviembre
Tiempo	91 minutos

II. Capacidades

- Identifica los elementos básicos de un argumento
- Diferencia entre premisas y conclusiones
- Construye argumentos siguiendo una estructura lógica
- Evalúa la validez de argumentos propios y ajenos

III. Momentos de la sesión

INICIO (20 min)

▪ Presentación de fragmentos

Fragmento 1: El quechua y la historia social andina (A. Torero, 1974)

- "El número actual de hablantes del Quechua en todas sus variedades es cosa difícil de determinar en razón de que, habiéndose convertido en un idioma sin prestigio, socialmente desdeñado por ser el propio de los sectores explotados y marginados de la población andina, sus usuarios tienden a negar su empleo ante los encuestadores de los censos nacionales en cuanto logran manejar, mal que bien, el Castellano. La cifra, en todo caso, parece sobrepasar los siete millones de personas."

Fragmento 2: Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano (INEI, 2018)

- "Según el último censo, hay que resaltar, en primer lugar, que *quechua* es la segunda categoría étnica más elegida en el Perú, aunque en bastante menor frecuencia que *mestizo* [...] hay más personas en el Perú que se autoidentifican como *quechuas* que como *blancos*, *aimaras*, *afroperuanos* y *nativos o indígenas de la Amazonía* [...] la cantidad y proporción de personas que se autoidentifican étnicamente

como *quechuas* exceden largamente la cantidad y proporción de personas que declaran tener al quechua como lengua materna."

2. **Dinámica de análisis inicial:** Los estudiantes en parejas identifican:

En el texto de Torero:

- Problemática social identificada
- Estimación histórica de hablantes

En el censo actual:

- Datos estadísticos sobre autoidentificación
- Relación entre identidad y lengua

3. **Preguntas detonadoras**

- ¿Qué relaciones podemos establecer entre ambos textos?
- ¿Qué cambios observamos entre la situación descrita por Torero en 1974 y los datos del último censo?
- ¿Cómo ha evolucionado la realidad social descrita por Torero?
- ¿Cómo ha evolucionado la relación entre identidad quechua y uso de la lengua?

4. **Activación de conocimientos previos**

Lluvia de ideas rápida sobre:

- ¿Qué entendemos por coherencia externa?
- ¿Qué elementos del contexto debemos considerar al analizar un texto?
- ¿Por qué es importante relacionar los textos con su contexto?

DESARROLLO (50 min)

Construcción del aprendizaje

a) **Exposición**

- **Concepto de coherencia externa**

Definición: "Es la relación lógica entre el contenido del texto y los elementos del contexto que lo rodean, incluyendo aspectos históricos, sociales, culturales y situacionales."

- **Importancia:**

Permite comprender el texto en su dimensión completa.

Valida la pertinencia y vigencia de los argumentos.

Facilita la evaluación crítica del contenido.

- **Elementos contextuales**

- *Contexto histórico-social:*

- Marco temporal específico
 - Acontecimientos relevantes
 - Condiciones socioeconómicas
 - Estructuras de poder. Ejemplo: La política de castellanización forzada durante el siglo XX

- *Contexto cultural:*

- Valores y creencias
 - Prácticas culturales
 - Tradiciones
 - Cosmovisiones. Ejemplo: La valoración de la lengua materna en comunidades andinas

- *Contexto lingüístico:*

- Situación de las lenguas
 - Políticas lingüísticas
 - Variedades dialectales
 - Contacto entre lenguas. Ejemplo: El bilingüismo quechua-castellano en zonas urbanas

- *Contexto situacional:*

- Circunstancias específicas
 - Actores involucrados
 - Espacios de interacción
 - Propósitos comunicativos. Ejemplo: El uso del quechua en instituciones educativas

- **El mentefacto argumental como herramienta**

- Características:
 - Organización jerárquica
 - Relaciones bidireccionales
 - Validación empírica

- Contextualización temporal

b) Práctica guiada

- Formación de equipos de trabajo (3-4 estudiantes)
- Entrega de textos diversos para análisis:
 1. Un editorial sobre la minería en Tacna de hace 5 años
 2. Un ensayo sobre tradiciones culturales andinas
 3. Un artículo sobre cambios en el sistema educativo peruano
 4. Un texto sobre migración en la región sur
- Construcción colaborativa de mentefactos argumentales considerando:
 1. Contexto de producción del texto
 2. Referencias culturales y sociales
 3. Contrastación con la realidad actual
 4. Evidencias que validan o actualizan las ideas presentadas

CIERRE (20 min)

- Presentación de mentefactos elaborados
- Retroalimentación entre pares
- Reflexión sobre la importancia del contexto en la interpretación textual

SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 5

I. Datos informativos

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	"Cohesión proposicional básica "
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Jueves 21 de noviembre
Tiempo	▪ 90 minutos

II. Capacidades

- Obtiene información relevante y complementaria, distinguiendo detalles dispersos en el texto con contenido complejo y vocabulario variado.
- Infiere e interpreta información del texto, explicando el tema, propósito y las intenciones del autor.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, emitiendo una opinión crítica sobre aspectos formales, estéticos, contenidos y contextos.

III. Momentos de la sesión

INICIO (20 min)

MOTIVACIÓN

a) Presentación del texto argumentativo:

"La marginación sistemática de las humanidades en la educación superior contemporánea no solo representa una crisis epistemológica, sino que constituye una amenaza fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral del individuo. Si bien el paradigma tecnocrático actual privilegia las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) por su aparente utilidad inmediata y rentabilidad económica, esta visión reduccionista ignora que las humanidades son esenciales para desarrollar capacidades metacognitivas y habilidades analíticas complejas. De hecho, la filosofía, la literatura y las artes proporcionan marcos conceptuales indispensables para abordar dilemas éticos emergentes en campos como la biotecnología y la inteligencia artificial. Más aún, en una era de posverdad y manipulación informativa, las herramientas hermenéuticas y el análisis crítico que proveen las humanidades resultan fundamentales para discernir la veracidad y evaluar las implicaciones sociales del conocimiento. Por consiguiente, es imperativo repensar el rol de las humanidades en la formación universitaria, no como un complemento opcional, sino como un componente medular que potencia el pensamiento complejo y la consciencia social que nuestra época exige."

b) Actividad participativa (Identificación de idea principal):

- Lectura individual analítica
- Discusión en parejas sobre la tesis central
- Socialización de interpretaciones
- El docente guía hacia la identificación precisa: "Las humanidades son esenciales para la formación universitaria integral y el desarrollo del pensamiento crítico en la era contemporánea"

c) Lluvia de ideas sobre conectores lógicos:

- Identificación de conectores y sus funciones:
 - Adición compleja: "no solo... sino que"
 - Concesión: "Si bien"
 - Causalidad: "De hecho"
 - Adición enfática: "Más aún"
 - Conclusión: "Por consiguiente"
- Clasificación según niveles de argumentación:
 - Nivel básico (conectores simples)
 - Nivel intermedio (conectores compuestos)
 - Nivel avanzado (conectores de razonamiento complejo)

II. DESARROLLO (60 minutos)**1. EXPOSICIÓN****a) Explicación de la cohesión proposicional:**

- Definición avanzada: "Sistema de relaciones lógico-semánticas que articulan las proposiciones para construir un entramado argumentativo coherente y progresivo"
- Importancia para el análisis crítico:
 - Permite decodificar estructuras argumentativas complejas.
 - Facilita la identificación de niveles de argumentación.
 - Revela la arquitectura del pensamiento del autor.
 - Posibilita la evaluación de la solidez argumentativa.

b) Elementos clave (análisis del texto):

- TESIS COMPLEJA:

- Componente descriptivo: Crisis actual de las humanidades
- Componente prescriptivo: Necesidad de revalorización
- Componente argumentativo: Justificación de su importancia
- ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA:
 - Argumento contextual:
 - Paradigma tecnocrático actual
 - Privilegio de disciplinas STEM
 - Argumento epistemológico:
 - Desarrollo de capacidades metacognitivas
 - Marcos conceptuales para dilemas éticos
 - Argumento contemporáneo:
 - Crisis de la posverdad
 - Necesidad de herramientas hermenéuticas
 - Argumento propositivo:
 - Replanteamiento del rol educativo
 - Integración como componente medular
- CONECTORES DE PENSAMIENTO COMPLEJO:
 - Conectores de contraste elaborado
 - Conectores de causalidad múltiple
 - Conectores de progresión argumentativa
 - Conectores de conclusión analítica

2. IDENTIFICACIÓN DE TESIS Y ARGUMENTOS

a) Lectura guiada:

LA UNIVERSIDAD EN LA ERA DIGITAL: DESAFÍOS Y TRANSFORMACIONES

La transformación digital de la educación superior no es simplemente una tendencia pasajera, sino una revolución fundamental que está reconfigurando la esencia misma de la universidad como institución. En primera instancia, la digitalización ha modificado radicalmente los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, generando nuevos paradigmas educativos que privilegian la interactividad y la personalización del aprendizaje. No obstante, esta transformación

también presenta desafíos significativos que deben abordarse críticamente.

Por un lado, la implementación de tecnologías educativas avanzadas requiere una inversión sustancial en infraestructura y capacitación docente, lo cual puede exacerbar las brechas existentes entre instituciones con diferentes recursos. Además, la virtualización de la educación, si bien aumenta la accesibilidad, puede comprometer aspectos fundamentales de la experiencia universitaria, como la interacción social directa y el desarrollo de habilidades interpersonales.

Más aún, la sobrevaloración de las competencias digitales no debe eclipsar la importancia del pensamiento crítico y la reflexión profunda. De hecho, diversos estudios demuestran que la sobreexposición a entornos digitales puede afectar negativamente la capacidad de concentración y el procesamiento profundo de información.

Por consiguiente, el verdadero reto de la universidad contemporánea radica en integrar las innovaciones tecnológicas mientras preserva su misión fundamental: formar individuos críticos, reflexivos y socialmente comprometidos. Esto implica necesariamente desarrollar un modelo híbrido que aproveche las ventajas de la digitalización sin sacrificar los elementos esenciales de la formación universitaria tradicional.

b) Ejercicio práctico:

- Los estudiantes en parejas:
 1. Subrayan la tesis principal con rojo
 2. Identifican argumentos con azul
 3. Marcan conectores con verde

c) Puesta en común:

- TESIS PRINCIPAL: "El reto de la universidad contemporánea radica en integrar las innovaciones tecnológicas mientras preserva su misión fundamental"
- ARGUMENTOS:
 1. Transformación de métodos de enseñanza
 - Interactividad
 - Personalización
 2. Desafíos infraestructurales
 - Inversión en tecnología
 - Brecha entre instituciones

3. Impacto en la experiencia universitaria
 - Accesibilidad vs. interacción social
 - Desarrollo de habilidades interpersonales
4. Efectos en el aprendizaje
 - Competencias digitales vs. pensamiento crítico
 - Impacto en la concentración

2. ANÁLISIS DE CONECTORES LÓGICOS

a) Presentación sistemática:

- CONECTORES DE CAUSA-EFECTO:
 - Causa: debido a, puesto que, ya que
 - Consecuencia: por lo tanto, en consecuencia, por ende
 - Finalidad: para que, con el fin de, a fin de
- CONECTORES DE ADICIÓN:
 - Suma simple: y, también, además
 - Intensificación: más aún, incluso, sobre todo
 - Ejemplificación: por ejemplo, tal como, así como
- CONECTORES DE CONTRASTE:
 - Oposición: pero, sin embargo, no obstante
 - Concesión: aunque, si bien, a pesar de
 - Restricción: excepto, salvo, sino
- CONECTORES DE SECUENCIA:
 - Orden: primero, luego, finalmente
 - Temporalidad: antes, después, mientras tanto
 - Jerarquía: principalmente, sobre todo, fundamentalmente

3. CONSTRUCCIÓN DE MENTEFACTOS

Explicación del proceso:

- PASO 1: Identificar proposición central.
 - Debe ser clara y específica
 - Contiene la idea principal completa
 - Se ubica en el centro del mentefacto

- PASO 2: Establecer proposiciones subordinadas
 - Argumentos principales
 - Ideas secundarias
 - Ejemplos o evidencias
- PASO 3: Conectar lógicamente
 - Usar flechas o líneas significativas
 - Indicar relaciones causales
 - Mostrar jerarquías

4. PRÁCTICA GUIADA:

- Los estudiantes:
 1. Identifican y clasifican los conectores del texto.
 2. Analizan su función específica.
 3. Evalúan su efectividad argumentativa.
 4. Elaboran un borrador de mentefacto.

La transformación digital en la educación peruana post-pandemia

La educación peruana experimenta una transformación sin precedentes tras la crisis sanitaria del COVID-19. Si bien la pandemia obligó a una digitalización apresurada del sistema educativo, ahora nos encontramos en un momento crucial donde debemos evaluar qué cambios deben mantenerse y cuáles necesitan replantearse. La implementación de modelos híbridos de enseñanza representa tanto una oportunidad como un desafío para las instituciones educativas del país.

En primer lugar, es importante reconocer que la brecha digital sigue siendo un obstáculo significativo. Según datos del INEI (2023), solo el 65 % de hogares urbanos tiene acceso estable a internet, mientras que en zonas rurales esta cifra apenas alcanza el 15 %. Esta disparidad afecta directamente las posibilidades de implementar soluciones digitales equitativas. Sin embargo, también debemos considerar que la tecnología educativa ha demostrado ser una herramienta valiosa para expandir el alcance y la calidad de la educación cuando se implementa adecuadamente.

Los docentes se encuentran en el centro de esta transformación. Por un lado, muchos han desarrollado nuevas competencias digitales y están entusiasmados con las posibilidades que ofrece la tecnología. Por otro lado, existe un grupo significativo que encuentra desafiante esta transición y requiere mayor apoyo y capacitación. La clave está

en encontrar un equilibrio que permita aprovechar las ventajas de la digitalización sin generar sobrecarga o frustración en el profesorado.

Las instituciones educativas enfrentan decisiones complejas sobre inversión en infraestructura tecnológica. La adquisición y mantenimiento de equipos, la mejora de la conectividad y la implementación de plataformas educativas requieren recursos significativos. No obstante, estas inversiones deben verse como parte fundamental del desarrollo educativo y no como gastos prescindibles.

Finalmente, es crucial considerar el impacto en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Los modelos híbridos ofrecen mayor flexibilidad y pueden favorecer el desarrollo de habilidades digitales esenciales para el futuro. Sin embargo, también debemos asegurar que la socialización y el desarrollo socioemocional, aspectos fundamentales de la educación presencial, no se vean comprometidos.

CIERRE (20 min)

- Presentación de mentefactos elaborados
- Retroalimentación entre pares
- Reflexión sobre: Los argumentos principales, Las relaciones lógicas entre proposiciones, Los conectores utilizados

SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 6

VII. Datos informativos

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	“COHESIÓN ESTRUCTURAL - PARTE I”
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Martes 26 de noviembre
Tiempo	90 minutos

VIII. Capacidades

- Comprende la macroestructura textual.
- Identificar patrones argumentativos.
- Desarrollar organización jerárquica de ideas.

IX. Momentos de la sesión

INICIO (20 min)

- a. **Activación inicial** (5 minutos) Pregunta detonante: "¿Por qué algunos textos son más fáciles de comprender que otros, aunque traten el mismo tema?"

Posibles respuestas esperadas:

- "Por el vocabulario que utilizan".
- "Por cómo están organizados".
- "Por la claridad de las ideas".
- "Por la conexión entre párrafos".

Estimados estudiantes, hoy abordamos un aspecto fundamental en la lectura crítica: la cohesión estructural. Imaginen un edificio - cada elemento sostiene al otro formando una estructura sólida. De la misma manera, en un texto bien construido, cada idea se conecta con los demás formando un todo coherente. Hoy aprenderemos a identificar y analizar estas conexiones, comenzando con un texto sobre una herramienta que todos usamos diariamente: el correo electrónico.

b. Motivación

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (15 minutos)

- Dinámica inicial: "Armando la estructura"
 - Se entrega un texto desordenado
 - En parejas, reorganizan párrafos
 - Justifican el orden propuesto
- Discusión grupal sobre criterios utilizados

- **EJERCICIO DE ORACIONES DESORDENADAS:** (Texto sobre correo electrónico fragmentado para ordenar)

A. "Con el correo electrónico, se puede simplemente copiar a todos los contactos y ya está. Solo ese detalle ha hecho que el flujo de información en las organizaciones sea mucho mejor de lo que era antes".

B. "El correo electrónico o email ha sido una gran innovación tecnológica para la administración de empresas, pues ahora es mucho más fácil para los gerentes comunicarse con muchas personas al mismo tiempo".

C. "Para evitar estas cosas puede aplicar una regla simple. Nunca escriba un correo electrónico con cosas que no le gustaría que se exhiban en la pantalla gigante de Times Square".

D. "Pero hay dos peligros que siempre se debe tener en cuenta al utilizar el correo electrónico. En primer lugar, los correos no son el mejor medio para transmitir tonos y matices de voz".

ORDEN CORRECTO: B - A - D - C

- **ANÁLISIS DE RESPUESTAS:**

P1: "¿Cuál es el tema central del texto?"

Respuestas esperadas (comunes de estudiantes): "El uso del correo electrónico" "Las ventajas del correo electrónico" "Los problemas del correo electrónico"

Respuesta correcta según el texto: "Los beneficios y riesgos específicos del correo electrónico en la gestión empresarial"

P2: "¿Qué estructura argumentativa identifican?"

Respuestas esperadas (comunes de estudiantes): "Ventajas y desventajas" "Problemas y soluciones" "Comparación antes y después"

Respuesta correcta según el texto: "Estructura mixta: beneficio principal + dos riesgos específicos con sus respectivas soluciones"

P3: "¿Qué función cumple la comparación con el pasado?"

Respuestas esperadas (comunes de estudiantes): "Mostrar el cambio" "Explicar la evolución" "Comparar métodos"

Respuesta correcta según el texto: "Establece un contraste temporal que refuerza el beneficio principal de la innovación tecnológica en la comunicación empresarial múltiple".

II. DESARROLLO CONCEPTUAL (60 minutos)

"Después de nuestro análisis inicial, profundizaremos en las estructuras argumentativas y sus patrones de cohesión. En esta etapa, aprenderemos a identificar y analizar cómo los diferentes elementos textuales se entrelazan para construir un argumento sólido. Trabajaremos con textos académicos que nos permitirán reconocer diferentes patrones de organización y sus efectos en la argumentación".

c. EXPOSICIÓN TEÓRICA

El docente explica el concepto de cohesión y sus elementos principales.

➤ CONCEPTOS BÁSICOS FUNDAMENTALES:

a) Cohesión:

- Definición: "Propiedad textual mediante la cual las secuencias oracionales que componen la superficie textual están interconectadas a través de relaciones léxico-gramaticales específicas".
- **Características principales:**
 - Explicitud de las relaciones
 - Materialización lingüística
 - Función estructuradora

b) Diferencia entre Cohesión y Coherencia:

- **Cohesión:** nivel superficial, manifestación lingüística
- **Coherencia:** nivel profundo, relaciones semánticas y pragmáticas

➤ MECANISMOS DE COHESIÓN:

a) Referencia:

- Anáfora: remite a elementos previos.
- Catáfora: anticipa elementos posteriores.
- Deixis: referencia contextual.
- Elipsis: omisión de elementos recuperables.

b) Conectores:

- Aditivos: además, asimismo, también
- Causales: porque, ya que, puesto que
- Consecutivos: por lo tanto, en consecuencia
- Contraargumentativos: sin embargo, no obstante
- Reformuladores: es decir, en otras palabras
- Ordenadores: en primer lugar, finalmente

c) Cohesión Léxica:

- Reiteración
 - Repetición exacta
 - Sinonimia
 - Hiperonimia/hiponimia

- Campos semánticos
- Colocación
 - Relaciones de contigüidad
 - Asociaciones semánticas

➤ **PATRONES DE COHESIÓN ESTRUCTURAL:**

Patrones Argumentativos Básicos:

- a. Deductivo: general → particular
- b. Inductivo: particular → general
- c. Causa-efecto
- d. Problema-solución
- e. Comparación-contraste

➤ **PROGRESIÓN TEMÁTICA:**

a) **Tipos:**

- Progresión lineal
- Progresión de tema constante
- Progresión de temas derivados
- Progresión de tema convergente

b) **Estructura informativa:**

- Tema (información conocida)
- Rema (información nueva)
- Balance informativo

➤ **NIVELES DE ANÁLISIS:**

a) **Nivel Microestructural:**

- Relaciones interoracionales
- Mecanismos de cohesión local
- Conexiones sintácticas

b) **Nivel Macroestructural:**

- Organización global del texto
- Jerarquización informativa
- Relaciones entre párrafos

c) **Nivel Superestructural:**

- Esquemas textuales globales
- Patrones organizativos
- Géneros discursivos

➤ **MENTEFAC TO COMO HERRAMIENTA:**

- Jerarquización conceptual
- Visualización de relaciones
- Sistematización del análisis

d. **PRÁCTICA GUIADA**

TEXTO MODELO: "El impacto del teletrabajo en la productividad empresarial"

La implementación del teletrabajo ha transformado significativamente la dinámica laboral moderna. Estudios recientes demuestran que las empresas que han adoptado esta modalidad reportan un aumento del 20 % en la productividad general. Por ejemplo, la empresa Tech Solutions experimentó un incremento del 25 % en la finalización de

proyectos durante su primer trimestre de teletrabajo. Asimismo, Global Services reportó una reducción del 30 % en el ausentismo laboral. Sin embargo, estos beneficios vienen acompañados de nuevos desafíos: el agotamiento digital, la dificultad para separar la vida laboral y personal, y la pérdida de conexión entre equipos. Para abordar estas problemáticas, las organizaciones están implementando políticas como "derecho a la desconexión", horarios flexibles y sesiones virtuales de team building.

EJERCICIO 1: ANÁLISIS DE PATRONES

Preguntas y respuestas:

P1: "¿Qué patrón predominante presenta el texto?" Respuesta correcta: "Patrón inductivo con elementos de problema-solución. El texto parte de ejemplos específicos (Tech Solutions, Global Services) para llegar a conclusiones generales sobre el teletrabajo, y luego presenta problemas con sus respectivas soluciones."

P2: "Identifique los elementos cohesivos del texto" Respuesta correcta:

- Conectores: "Sin embargo", "por ejemplo", "similarmente"
- Progresión temática: Afirmación → evidencia → contraste → soluciones
- Referencias estadísticas: "20 %", "25 %", "30 %"

EJERCICIO 2: ANÁLISIS DE COHESIÓN ESTRUCTURAL

Texto para análisis: "La inteligencia artificial en la medicina moderna"

La inteligencia artificial (IA) está revolucionando el diagnóstico médico por tres razones fundamentales. En primer lugar, los sistemas de IA pueden procesar millones de imágenes médicas en cuestión de segundos, permitiendo la detección temprana de enfermedades. Segundo, los algoritmos de aprendizaje automático pueden identificar patrones que podrían pasar desapercibidos para el ojo humano. Finalmente, la IA reduce significativamente el margen de error en los diagnósticos. No obstante, estos avances plantean preocupaciones éticas sobre la privacidad de los datos médicos y la dependencia excesiva de la tecnología. Por lo tanto, es crucial establecer protocolos que equilibren la innovación tecnológica con la protección del paciente.

Preguntas y respuestas:

P3: "Identifique la estructura organizativa del texto". Respuesta correcta:

1. Tesis principal
2. Tres argumentos de apoyo (enumerados)

3. Contraargumento
4. Conclusión/solución

P4: "¿Qué elementos cohesivos mantienen la unidad del texto?"

Respuesta correcta:

- Marcadores de secuencia: "En primer lugar", "Segundo", "Finalmente"
- Conectores de contraste: "No obstante"
- Conectores de conclusión: "Por lo tanto"
- Referencia temática consistente: IA en medicina

e. PRÁCTICA GUIADA - ANÁLISIS DE LA COHESIÓN ESTRUCTURAL:

Se entrega a los estudiantes un texto argumentativo. En grupos, los estudiantes:

- Identifican mecanismos de cohesión
- Identifican los elementos de Coherencia global
- Evalúan la estructura argumentativa
- Construyen un mentefacto para analizar la estructura cohesiva
 TEXTO BASE: "La intertextualidad dialógica en la narrativa contemporánea latinoamericana trasciende la mera referencialidad para constituirse en un mecanismo de subversión discursiva. Este fenómeno literario, que problematiza las relaciones entre texto, contexto y significación, se materializa a través de estrategias narrativas complejas como la parodia posmoderna, la metaficción historiográfica y la polifonía textual. Tales mecanismos no solo desestabilizan las convenciones narrativas tradicionales, sino que además cuestionan las estructuras de poder subyacentes en el discurso literario canónico. La resignificación de textos precedentes, por tanto, opera como un acto de resistencia cultural que deconstruye las jerarquías establecidas en el campo literario latinoamericano".

• **Mecanismos de Cohesión. Respuesta correcta:**

A. Conectores Lógicos:

- "para" → establece finalidad
- "no solo...sino que además" → establece relación aditiva
- "por tanto" → indica consecuencia
- "a través de" → introduce medios o instrumentos

B. Referencias Anafóricas:

- "Este fenómeno literario" → refiere a la intertextualidad dialógica.
- "Tales mecanismos" → refiere a las estrategias narrativas mencionadas.
- "La resignificación" → retoma el concepto de intertextualidad

C. Progresión temática:

- Parte de concepto de intertextualidad
- Desarrolla mecanismos específicos
- Concluye con implicaciones culturales

• Elementos de Coherencia global. Respuesta correcta:

A. Unidad temática:

- Mantiene foco en intertextualidad dialógica
- Desarrolla sus manifestaciones y efectos
- Integra dimensiones literarias y sociopolíticas

B. Progresión argumentativa:

- Define el concepto central
- Expone mecanismos específicos
- Establece consecuencias culturales
- Presenta conclusión sobre su impacto

• Estructura argumentativa. Respuesta correcta:

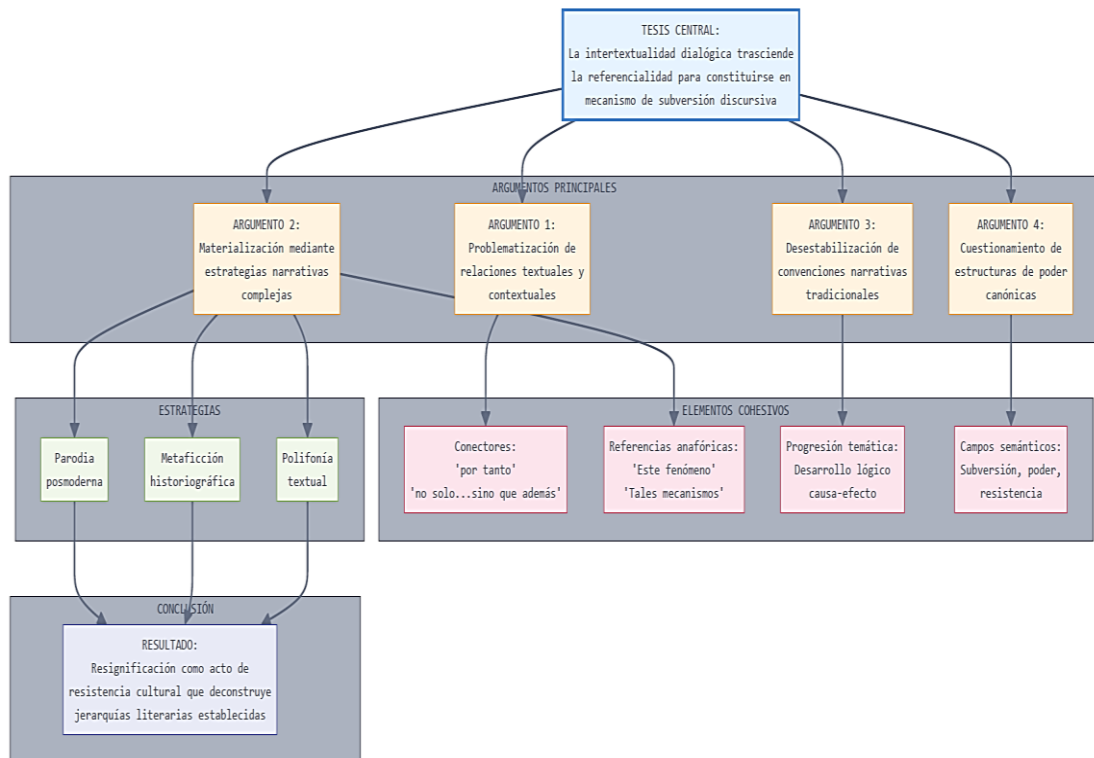
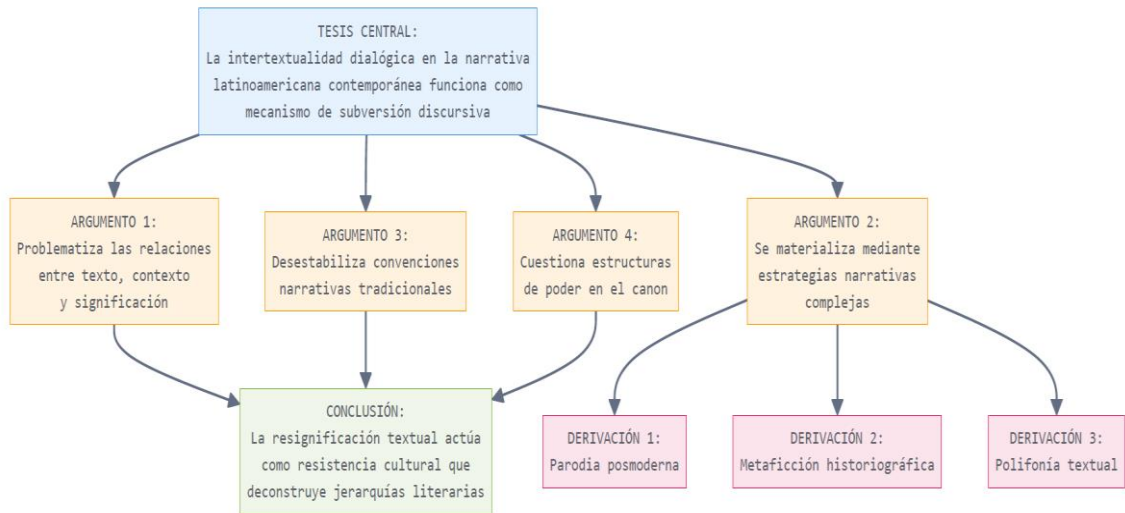
A. Desarrollo conceptual:

- Presentación del concepto de intertextualidad dialógica
- Explicación de estrategias narrativas (parodia, metaficción, polifonía)
- Análisis de efectos en estructuras de poder
- Conclusión sobre resistencia cultural

B. Relaciones lógicas:

- Concepto-manifestación: intertextualidad y sus formas
- Causa-efecto: estrategias y su impacto en el canon
- General-particular: del fenómeno general a manifestaciones específicas

- Problema-solución: cuestionamiento y resistencia cultural
- **El docente modela la construcción de un mentefacto sobre cohesión estructural:**



f. PRÁCTICA INDEPENDIENTE

- Los estudiantes reciben un nuevo texto.
- Aplican el mentefacto de manera individual.
- Identifican y analizan los elementos cohesivos.

TEXTO BASE: "La evolución del discurso científico contemporáneo evidencia una transformación paradigmática en sus mecanismos de legitimación epistemológica. Esta metamorfosis discursiva no solo reconfigura los parámetros tradicionales de validación del conocimiento científico, sino que además problematiza las relaciones jerárquicas entre diferentes campos del saber. Las fronteras disciplinares, otrora rígidamente delimitadas, experimentan actualmente una porosidad significativa que facilita el surgimiento de nuevas intersecciones epistémicas.

La interdisciplinariedad emergente, caracterizada por su naturaleza dialógica y su capacidad de integración metodológica, ha catalizado el desarrollo de marcos conceptuales híbridos que trascienden las limitaciones monodisciplinares. Este fenómeno se materializa particularmente en la convergencia entre ciencias naturales y sociales, donde las herramientas analíticas de ambos campos se entrelazan para generar aproximaciones más comprensivas a fenómenos complejos.

Tales transformaciones epistémicas han propiciado, consecuentemente, una reconceptualización fundamental de los criterios de objetividad y validez científica. La legitimidad del conocimiento ya no descansa exclusivamente en la verificabilidad empírica tradicional, sino que incorpora dimensiones interpretativas y contextuales anteriormente marginadas. Esta expansión de los criterios de validación ha permitido la emergencia de nuevas metodologías que integran perspectivas cuantitativas y cualitativas, generando marcos analíticos más robustos y adaptables.

El impacto de esta evolución paradigmática se refleja significativamente en las prácticas investigativas contemporáneas. Los investigadores, conscientes de las limitaciones inherentes a aproximaciones unidimensionales, adoptan cada vez más frecuentemente marcos metodológicos mixtos que permiten capturar la complejidad multifacética de los fenómenos estudiados. Esta adaptación metodológica, lejos de diluir el rigor científico, lo fortalece al expandir su capacidad explicativa y su relevancia contextual".

- **Mecanismos de cohesión. Respuesta correcta:**

A. Conectores lógicos:

- Aditivos: "no solo...sino que además"
- Consecutivos: "consecuentemente"
- Explicativos: "particularmente", "donde"

- Adversativos: "lejos de"

B. Referencias anafóricas:

- "Esta metamorfosis" → transformación paradigmática
- "Este fenómeno" → interdisciplinariedad
- "Tales transformaciones" → cambios descritos
- "Esta adaptación" → adopción de marcos mixtos

C. Progresión temática:

- Parte de definición general
- Desarrolla mecanismos específicos
- Concluye con implicaciones culturales

• **Elementos de coherencia global. Respuesta correcta:**

A. Unidad temática:

- Mantiene unidad temática.
- Desarrolla ideas sistemáticamente.
- Establece conexiones lógicas.
- Concluye integralmente.

B. Progresión argumentativa:

- Avance lógico de ideas
- Desarrollo sistemático
- Conclusión fundamentada

• **Estructura argumentativa. Respuesta correcta:**

A. Desarrollo conceptual:

- Definición inicial
- Explicación de mecanismos
- Ejemplificación específica
- Conclusión integradora

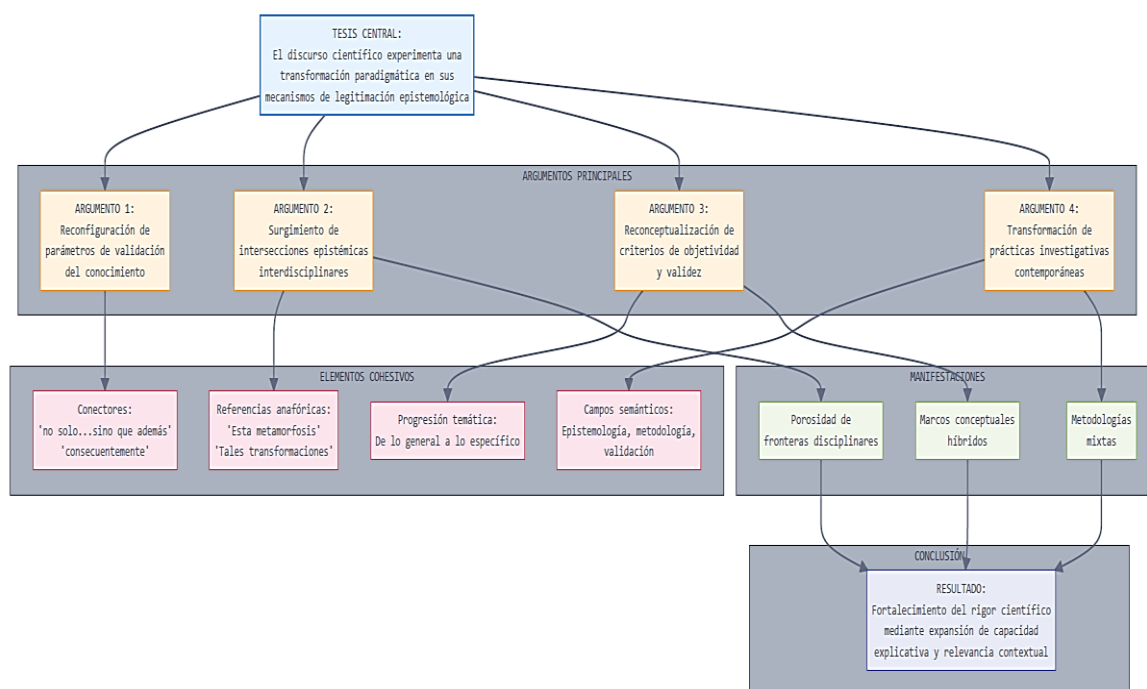
B. Relaciones lógicas:

- Causa-efecto
- Generalización-especificación
- Problema-solución

3. CIERRE (20 minutos)

Estimados estudiantes, hemos llegado al final de nuestra sesión, para ello profundizaremos en el análisis de la cohesión utilizando el mentefacto como herramienta metodológica.

- Los estudiantes presentan sus mentefactos.



Antes de concluir, es importante que reflexionemos sobre nuestro proceso de aprendizaje:

- **Reflexión sobre** la utilidad del mentefacto para analizar la cohesión
- **Metacognición:**
- ¿Qué aprendimos hoy sobre la cohesión estructural?
- ¿Cómo nos ayudó el mentefacto a analizar mejor los textos?
- ¿Qué dificultades encontramos y cómo las superamos?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N. ° 7

○ **Datos informativos**

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	“COHESIÓN ESTRUCTURAL - PARTE II”
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Miércoles 27 de noviembre
Tiempo	90 minutos

○ **Capacidades**

- Analiza estructuras argumentativas complejas.
- Identifica subtesis y argumentos subordinados.
- Construye mentefactos multinivel.
- Desarrolla pensamiento crítico y estructura.

○ **Momentos de la sesión**

INICIO (30 min)

La cohesión estructural no es simplemente una técnica, sino una competencia intelectual que permite desentrañar las conexiones lógicas subyacentes en discursos complejos, revelando capas de significado más allá de lo inmediatamente perceptible.

"Bienvenidos a nuestra sesión sobre cohesión estructural II. En este primer momento, activaremos nuestros conocimientos previos sobre mentefactos y análisis estructural. Comenzaremos a compartir nuestras experiencias previas y luego nos enfrentaremos a un estimulante reto argumentativo que nos preparará para el trabajo más profundo que realizaremos después. Es importante que participen activamente, pues sus experiencias y conocimientos previos son fundamentales para construir un nuevo aprendizaje".

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS ANTERIORES

Propósito

- Recuperar experiencias previas sobre mentefactos.
- Activar esquemas conceptuales de cohesión estructural.
- Preparar el terreno cognitivo para nuevos aprendizajes.

Estrategias de recuperación

1. Socialización de experiencias con mentefactos

- **Pregunta 1:** ¿Qué es un mentefacto y cuál ha sido su experiencia previa?

Respuesta: Un mentefacto constituye un dispositivo cognitivo de representación conceptual que permite:

- ✓ Desarticular estructuras argumentativas.
- ✓ Visualizar relaciones lógicas entre conceptos.
- ✓ Desarrollar pensamiento sistémico.
- ✓ Representar jerárquicamente el conocimiento.

2. Recuperación de Conceptos de Cohesión Estructural

- **Pregunta 2:** ¿Cómo se manifiesta la cohesión estructural en un texto argumentativo?

Respuesta: La cohesión estructural implica:

- ✓ Integración sistemática de proposiciones
- ✓ Continuidad argumentativa
- ✓ Coherencia en la progresión temática
- ✓ Articulación orgánica de niveles argumentativos.
- ✓ Consistencia lógico-semántica

3. Presentación de Objetivos de la Sesión

- ✓ Profundizar en análisis argumentativo multinivel.
- ✓ Desarrollar competencias de lectura crítica.
- ✓ Construir mentefactos de alta complejidad estructural.

MOTIVACIÓN

- Presentación de reto argumentativo
- Contextualización de la importancia del análisis estructural.

Introducción al reto

La siguiente actividad está diseñada para evaluar y desarrollar competencias avanzadas en el análisis de cohesión estructural, trabajando con un texto académico que presenta múltiples niveles argumentativos.

"La crisis de la democracia liberal"

La crisis contemporánea de la democracia liberal no puede reducirse a una simple desafección ciudadana. En primer lugar, existe una erosión sistemática de las instituciones representativas, evidenciada en la creciente desconfianza hacia los mecanismos tradicionales de participación política. Esta erosión se manifiesta, principalmente, en el declive de los partidos políticos como intermediarios efectivos entre ciudadanía y Estado. En segundo lugar, la digitalización de la esfera

pública ha transformado radicalmente los procesos de formación de la opinión pública, fragmentando el debate democrático en múltiples cámaras de eco digitales. Finalmente, el surgimiento de nuevas formas de autoritarismo tecnológico amenaza con transformar los mismos fundamentos de la gobernanza democrática, estableciendo sistemas de control social basados en la vigilancia algorítmica y la manipulación conductual a gran escala.

Reto de cohesión estructural

Parte 1: Análisis estructural (10 minutos)

1. Identificación:

- Tesis principal
- Subtesis subordinadas
- Argumentos de apoyo

SOLUCIÓN:

Tesis principal

"La crisis contemporánea de la democracia liberal es un fenómeno multidimensional que trasciende la simple desafección ciudadana"

Subtesis y argumentos

1. **Primera dimensión: Crisis Institucional**

- Subtesis: "Existe una erosión sistemática de las instituciones representativas"
- Argumento de apoyo: Declive de partidos políticos como intermediarios
- Evidencia: Desconfianza en mecanismos tradicionales de participación

2. **Segunda dimensión: Transformación digital**

- Subtesis: "La digitalización ha transformado la formación de opinión pública"
- Argumento de apoyo: Fragmentación del debate democrático
- Evidencia: Surgimiento de cámaras de eco digitales

3. **Tercera dimensión: Autoritarismo tecnológico**

- Subtesis: "Nuevas formas de autoritarismo tecnológico amenazan la gobernanza democrática"
- Argumentos de apoyo:
 - Sistemas de control social
 - Vigilancia algorítmica
 - Manipulación conductual

Parte 2: Evaluación de cohesión (5 minutos)

Complete la siguiente matriz:

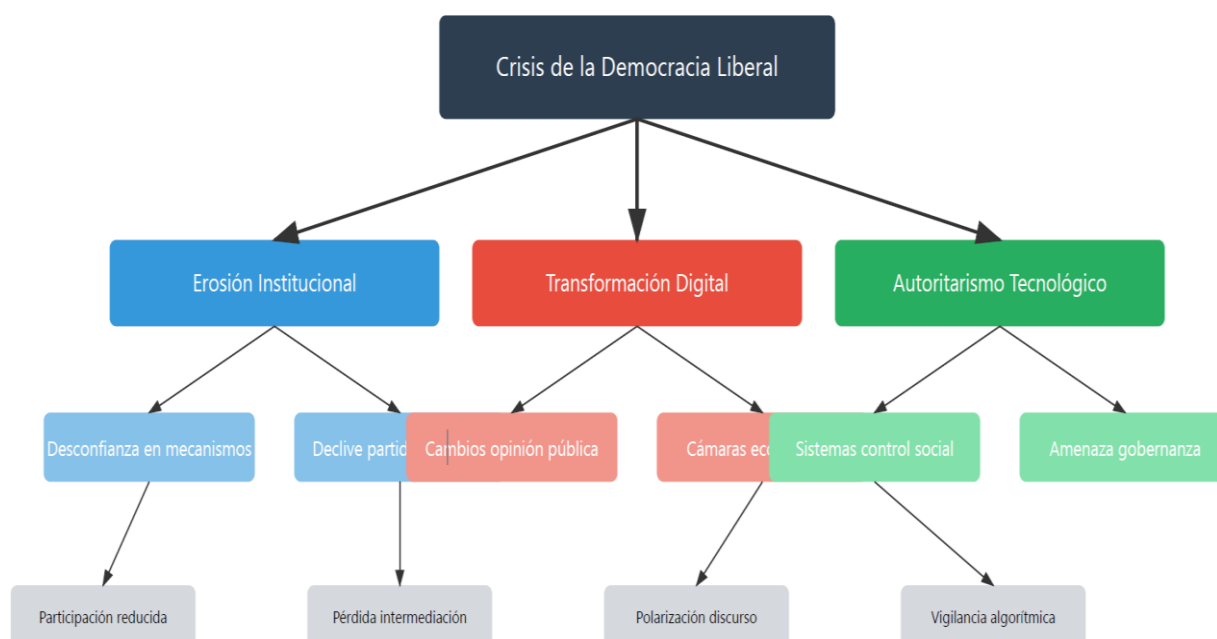
Elemento cohesivo	Identificación	Función	Efectividad
Conectores			
Progresión temática			
Relaciones éticas			
Jerarquía argumentativa			
Elemento cohesivo	Identificación	Función	Efectividad
Conectores	"En primer lugar", "En segundo lugar", "Finalmente"	Organización jerárquica y secuencial	Alta: establece una progresión clara
Progresión temática	De lo institucional a lo tecnológico	Desarrollo lógico de argumentos	Alta: evolución coherente
Relaciones éticas	Causa-efecto, generalización-especificación	Construcción argumentativa	Alta: relaciones bien establecidas
Jerarquía argumentativa	Tres niveles principales con subargumentos	Estructuración del pensamiento	Alta: jerarquía clara y lógica

Parte 3: Construcción de Mentefacto (10 minutos)

Elabora un mentefacto que represente:

- Jerarquía argumentativa
- Relaciones causales
- Conexiones conceptuales
- Niveles de subordinación

Mentefacto argumental detallado



II. Desarrollo (40 minutos)

Ahora que hemos activado nuestros conocimientos previos, pasaremos al momento de desarrollo, que ocupará los siguientes 90 minutos. Este es el corazón de nuestra sesión, donde profundizaremos en el análisis y construcción de estructuras argumentativas complejas. Trabajaremos en tres fases distintas:

1. Primero, realizaremos un análisis argumentativo profundo.
2. Luego, construiremos mentefactos multinivel
3. Finalmente, participaremos en un trabajo colaborativo enriquecedor. Cada fase nos permitirá desarrollar diferentes aspectos de nuestras competencias analíticas.

Fase 1: Análisis argumentativo

- Lectura de texto argumentativo
- Identificación de estructura argumentativa
- Descomposición de argumentos principales y secundarios.

TEXTO PARA ANÁLISIS: "La interseccionalidad en la era digital: reconfiguraciones epistémicas y nuevas formas de inequidad"

"La emergencia de nuevas tecnologías digitales ha reconfigurado sustancialmente los patrones de inequidad social, creando intersecciones previamente inexploradas entre las dimensiones tradicionales de la desigualdad. En primer término, la brecha digital no solo replica las

disparidades socioeconómicas preexistentes, sino que las amplifica mediante mecanismos de exclusión algorítmica. Además, las plataformas digitales, lejos de democratizar el acceso al conocimiento, han generado nuevas jerarquías epistémicas que se intersectan con variables de clase, género y etnicidad. La dataficación de la vida social produce nuevas formas de vulnerabilidad que afectan desproporcionadamente a grupos históricamente marginados."

1. Pregunta Fundamental: ¿Cómo se estructura la argumentación interseccional en el texto?

Respuesta: La argumentación se estructura en tres niveles interrelacionados:

- A. Marco Conceptual Macro:
 - Reconfiguración de patrones de desigualdad
 - Interseccionalidad como paradigma analítico
 - Dimensión temporal (preexistente versus emergente)
- B. Mecanismos Operativos:
 - Exclusión algorítmica
 - Jerarquías epistémicas
 - Datificación social
- C. Impactos diferenciados:
 - Amplificación de disparidades
 - Nuevas vulnerabilidades
 - Afectación desproporcionada

Fase 2: Trabajo colaborativo

Ejercicio de análisis grupal

Analizar el siguiente fragmento sobre epistemología social:

"La construcción social del conocimiento en la era digital no puede reducirse a una simple dicotomía entre verdad y falsedad. Los procesos de validación epistémica están mediados por complejas redes de poder, tecnología y capital social que configuran regímenes de verdad específicos. La autoridad epistémica se distribuye de manera desigual a través de diferentes campos discursivos, creando jerarquías de credibilidad que reflejan y reproducen estructuras sociales más amplias".

Preguntas para discusión

1. **Pregunta analítica:** ¿Cómo se manifiesta la cohesión estructural en el argumento epistemológico?

Respuesta: La cohesión estructural se manifiesta en:

- A. Articulación conceptual:
 - Superación de dicotomías simplistas
 - Integración de dimensiones múltiples

- Interrelación de campos discursivos
- B. Progresión argumentativa:
 - De lo epistemológico a lo social
 - De lo abstracto a lo concreto
 - De lo general a lo específico
- C. Mecanismos de validación:
 - Redes de poder
 - Mediación tecnológica
 - Capital social como factor

Fase 3: Construcción de mentefacto

- Elaboración de mentefacto entre pares
- Representación gráfica de relaciones argumentativas
- Identificación de conexiones lógicas

Ejercicio de construcción

Desarrolle un mentefacto que represente la siguiente problemática epistemológica: "La legitimación del conocimiento en la era de la posverdad: tensiones entre experticia científica y narrativas alternativas".

La legitimación del conocimiento científico representa un proceso complejo y dinámico que trasciende los marcos tradicionales de comprensión epistémica. En la contemporaneidad, los mecanismos de validación del saber se encuentran sometidos a profundas transformaciones que cuestionan los paradigmas establecidos y generan nuevos espacios de construcción y disputa cognitiva.

La dimensión epistemológica se configura como un terreno de permanente tensión entre los criterios de validación científica tradicionales y las emergentes narrativas alternativas. La metodología sistemática, base fundamental de la producción de conocimiento científico, se encuentra interpelada por perspectivas que desafían su pretendida neutralidad y universalidad.

Los criterios de validación científica se han construido históricamente sobre principios de objetividad, reproducibilidad y contrastación empírica. Sin embargo, en la era contemporánea, estos principios son sometidos a un riguroso cuestionamiento que revela las múltiples dimensiones de poder y hegemonía presentes en la producción del conocimiento académico.

La metodología sistemática ya no puede comprenderse como un dispositivo neutral de producción de verdad, sino como un entramado complejo donde intervienen factores sociales, políticos y culturales. La investigación científica se reconoce cada vez más como un proceso situado, atravesado por las condiciones contextuales de su producción.

Las narrativas alternativas emergen como espacios de enunciación que disputan la legitimidad de los discursos hegemónicos. Estas construcciones

cognitivas incorporan saberes marginados, experiencias subalternas y perspectivas que históricamente han sido excluidas de los circuitos académicos tradicionales. Se configuran así nuevos territorios de producción de conocimiento que desafían las estructuras establecidas.

La legitimación social del conocimiento se transforma en un campo de permanente negociación. Las comunidades ya no son receptoras pasivas de discursos expertos, sino productoras activas de narrativas que reinterpretan y confrontan los marcos cognitivos dominantes. Se genera un ecosistema epistémico donde la producción de saber se comprende como un proceso colectivo y dialógico.

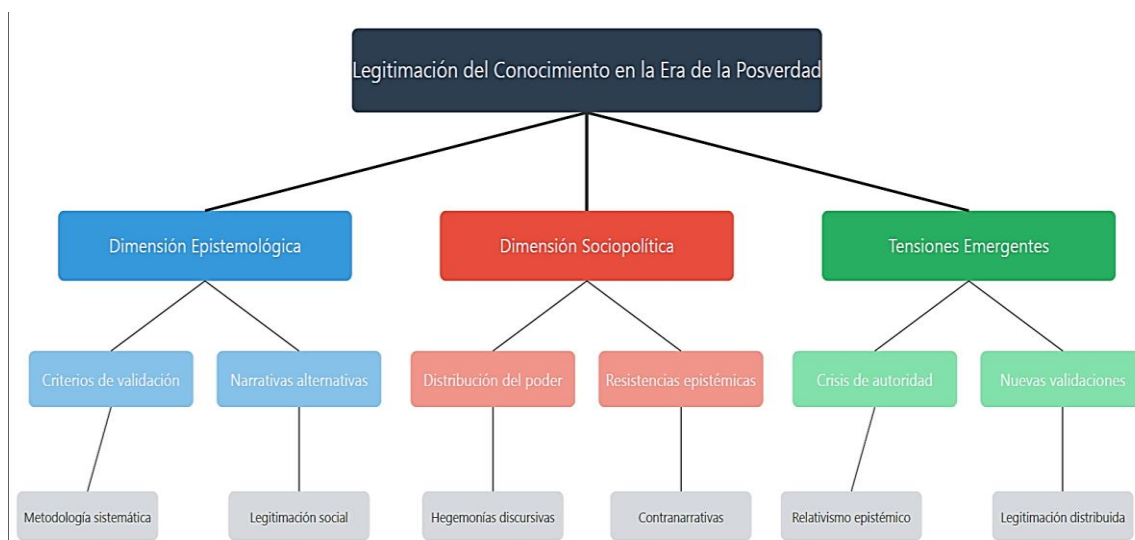
La dimensión sociopolítica revela las complejas dinámicas de distribución del poder epistémico. Las hegemonías discursivas tradicionales encuentran resistencias que desestabilizan sus narrativas monolíticas. Las contranarrativas se constituyen en dispositivos de visibilización de experiencias históricamente silenciadas, generando fisuras en los sistemas de legitimación del conocimiento.

La era de la posverdad introduce una profunda crisis de autoridad experta. La desconfianza institucional se expande como un fenómeno global que cuestiona los tradicionales mecanismos de producción y validación del saber. El relativismo epistémico emerge como una condición característica de un mundo donde las certezas se han transformado en construcciones precarias y contingentes.

Las nuevas formas de validación del conocimiento incorporan procesos más horizontales y participativos. Los consensos ya no se establecen únicamente desde las instituciones académicas, sino que se construyen mediante redes complejas de interacción social. La legitimación se distribuye, se fragmenta y se reconfigura permanentemente.

La legitimación del conocimiento en este contexto se presenta como un campo de permanente negociación. La experticia científica y las narrativas alternativas establecen un diálogo complejo, dinámico y necesariamente controversial. La comprensión de este fenómeno requiere una apertura epistémica que reconozca la multiplicidad de formas de conocer, sin renunciar a los principios fundamentales de rigor, crítica y construcción colectiva del saber.

El desafío contemporáneo consiste en desarrollar marcos interpretativos que integren la rigurosidad metodológica con la capacidad de reconocer la diversidad de experiencias cognitivas. Se trata de construir un modelo de conocimiento que sea simultáneamente crítico, abierto, plural y comprometido con la transformación social.



III. Cierre (20 minutos)

"En los últimos 20 minutos de nuestra sesión, realizaremos una consolidación crucial de nuestro aprendizaje. Este momento final nos permitirá reflexionar sobre lo aprendido, compartir nuestros insights más valiosos y evaluar nuestro progreso. Es un espacio para la metacognición y para establecer conexiones significativas entre los conceptos trabajados".

Socialización

- Presentación de mentefactos elaborados
- Análisis colectivo de estructuras.
- Discusión de dificultades y aprendizajes.

Metacognición

- Autoevaluación del proceso
- Reflexión sobre estrategias de lectura crítica
- Identificación de niveles de comprensión

SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 8

X. Datos informativos

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	“APLICACIÓN PRÁCTICA EN TEXTOS ACADÉMICOS”
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Jueves 28 de noviembre
Tiempo	90 minutos

XI. Capacidades

- Reconocer diferentes tipos de argumentación.
- Aplicar el mentefacto como herramienta de análisis.
- Desarrollar estrategias de lectura crítica.

XII. Momentos de la sesión

INICIO (20 min)

El punto de partida de nuestra sesión nos invita a reconocer la complejidad del conocimiento científico, donde cada texto académico representa un universo de ideas interconectadas. En este momento inicial, buscaremos despertar la curiosidad intelectual, comprender la importancia de la lectura crítica y preparar nuestras mentes para un viaje de descubrimiento y análisis profundo, utilizando el mentefacto como brújula.

1. Presentación del objetivo

- Objetivo: Desarrollar competencias de lectura crítica mediante el mentefacto argumental en textos académicos.

2. Contextualización teórica

Marco conceptual:

- Referencia fundamental: Van Dijk, TA (2006). "Discurso y manipulación". *Discourse y Society*, 17(3), 359-383.

Cita Introductoria: "El análisis crítico del discurso no es simplemente una técnica de interpretación, sino una práctica intelectual que descentra los saberes establecidos y visibiliza las estructuras de poder en la producción del conocimiento" (Van Dijk, 2006, p. 365)

3. Problematización académica

Pregunta generadora: ¿Cómo podemos trascender la lectura superficial para construir un análisis crítico que revele las estructuras profundas de los textos académicos?

Posible respuesta: Utilizando herramientas como el mentefacto argumental, que permite:

- Descomponer la estructura argumentativa
- Identificar relaciones conceptuales
- Revelar supuestos epistemológicos subyacentes
- Construir una interpretación multimodal

4. Selección de textos para análisis

¿Qué criterios debemos tener en cuenta para una adecuada selección?

Posible respuesta:

- Complejidad argumentativa
- Relevancia disciplinar
- Actualidad de la investigación
- Rigor metodológico

Ejemplo de Texto Académico:

Texto: Artículo de Boaventura de Sousa Santos "Descolonizar el saber, reinventar el poder" (2010).

Fragmento para análisis: "La epistemología dominante produce una doble exclusión: no solo desacredita las formas de conocimiento propias de los grupos sociales que han sido históricamente dominados, sino que desacredita también los conocimientos alternativos de los grupos sociales que sufren sistemáticamente las condiciones de dominación. "

Preguntas de Análisis Inicial:

1. ¿Cuál es la tesis central del fragmento?

- Respuesta: La crítica a la epistemología occidental hegemónica que invisibiliza conocimientos alternativos.

2. ¿Qué dimensiones de poder están implicadas?

- Respuesta:
 - Poder epistemológico
 - Poder colonial
 - Poder académico tradicional

3. ¿Qué implica "descolonizar el saber"?

- Respuesta:
 - Reconocer epistemologías subalternas
 - Cuestionar la neutralidad científica
 - Ampliar marcos de legitimidad del conocimiento

DESARROLLO (50 min)

El desarrollo de nuestra sesión se configura como un espacio de encuentro intelectual, donde los artículos científicos se transforman en territorios de exploración compartidos. Cada participante, con su mirada única, contribuirá a tejer una comprensión más rica y compleja, desafiando la lectura lineal y apostando por un análisis que integre múltiples perspectivas y niveles de comprensión.

Construcción colaborativa de análisis crítico

1. Distribución de textos académicos

Texto Propuesto: Artículo de Achille Mbembe: "Necropolítica"

2. Metodología de análisis

Fases del análisis:

a) Lectura individual profunda

- Identificación de conceptos centrales
- Subrayado de argumentos principales
- Anotaciones marginales críticas

RESPUESTA IDENTIFICACIÓN DE CONCEPTOS CENTRALES:

Necropolítica: Paradigma de poder que define la soberanía mediante la capacidad de decidir sobre la vida y la muerte.

Biopoder: Mecanismo de control sobre la vida mediante la distribución y segregación poblacional.

Racismo como tecnología de poder: Instrumento para regular la distribución de la muerte.

b) Preguntas guía:

1. **¿Cuál es el concepto central de "Necropolítica"?** Respuesta:
 - Un nuevo paradigma de poder que define la soberanía a través de la capacidad de decidir quién puede vivir y quién debe morir.
 - Soberanía definida por el derecho de matar
 - Control sobre la mortalidad como manifestación del poder
 - Capacidad de determinar quién vive o muere
2. **¿Cómo se relaciona este concepto con las formas contemporáneas de dominación?** Respuesta:
 - Ampliar el concepto de biopoder de Foucault
 - Analiza la muerte como instrumento de control político

- Revela mecanismos de violencia estructural en sociedades poscoloniales
- Mecanismos de violencia estructural
- Racialización del poder
- Legitimación de la eliminación del "otro"

c) Trabajo Colaborativo

Dinámica:

- Grupos de 3-4 estudiantes
- Confrontación de análisis individuales
- Construcción de mentefacto argumental

Estructura del Mentefacto: tesis, argumento, derivadas, contraargumento y/o conclusión

- Identificación de nudos críticos

Ejemplo de desarrollo:

Núcleo conceptual: Necropolítica

TESIS CENTRAL: La soberanía moderna se define por el poder de decidir quién puede vivir y quién debe morir, manifestándose a través del "biopoder" y el control sobre la mortalidad.

ARGUMENTOS PRINCIPALES

1. Biopoder como mecanismo de control

- El poder opera mediante la segregación biológica.
- Subdivide la población en grupos.
- Establece una ruptura biológica entre diferentes subgrupos.

2. Racismo como tecnología de muerte

- Permite el ejercicio del "viejo derecho soberano de matar".
- Regula la distribución de la muerte.
- Hace "aceptables" las funciones mortíferas del estado.

3. Política como extensión de la guerra

- La política se concibe como una relación guerrera.
- La vida se define por la capacidad de eliminar al "enemigo".
- La soberanía se ejerce mediante la voluntad de matar.

DERIVADAS CONCEPTUALES

- El estado moderno combina mecanismos de preservación y aniquilación.
- La muerte se tecnifica e industrializa.
- Se desarrollan procedimientos impersonales y racionales de eliminación.

CONTRAARGUMENTO

La crítica antropológica cuestiona la definición de lo político como relación guerrera, rechazando que la racionalidad vital pase necesariamente por la muerte del otro.

CONCLUSIÓN

La necropolítica revela cómo los estados modernos ejercen su soberanía mediante el control radical sobre la vida y la muerte, utilizando mecanismos complejos de segregación, clasificación y eliminación.

CIERRE:

En el momento de cierre, nuestra mirada se expande más allá de los textos analizados, reconociendo que el verdadero aprendizaje surge de la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos de comprensión. Este espacio nos permitirá reconocer los caminos recorridos, las transformaciones experimentadas en nuestra forma de abordar los textos académicos y las potencialidades del mentefacto como herramienta de lectura crítica.

Actividades de cierre:

1. Socialización de aprendizajes

- Cada estudiante compartirá su experiencia con el mentefacto
- Reflexión sobre dificultades y descubrimientos en el proceso

2. Autoevaluación preguntas guía:

- ¿Cómo transformé mi lectura de textos académicos?
- ¿Qué nuevas perspectivas descubrí?
- ¿Cómo puedo aplicar el mentefacto en otros contextos?

3. Metacognición colectiva

- Identificar estrategias de lectura crítica
- Reconocer la importancia de cuestionar los saberes establecidos
- Valorar el mentefacto como herramienta de análisis

NECROPOLÍTICA

Achille Mbembe

Este ensayo plantea la hipótesis de que la expresión última de la soberanía reside ampliamente en el poder y la capacidad de decidir quién puede vivir y quien debe morir. Hacer morir o dejar vivir constituye, por tanto, los límites de la soberanía, sus principales atributos. La soberanía consiste en ejercer un control sobre la mortalidad y definir la vida como el despliegue y la manifestación del poder.

He aquí un resumen de lo que Michel Foucault entendía por biopoder, ese dominio de la vida sobre el que el poder ha establecido su control. Pero ¿en qué condiciones concretas se ejerce ese poder de matar, de dejar vivir o de exponer a la muerte? (¿quién es el sujeto de ese derecho? ¿qué nos dice la aplicación de este poder sobre la persona que es condenada a muerte y de la relación de enemistad que opone esta persona a su verdugo? ¿la noción de biopoder acaso da cuenta de la forma en que la política hace hoy del asesinato de su enemigo su objetivo primero y absoluto, con el pretexto de la guerra, de la resistencia o de la lucha contra el terror? Después de todo, la guerra también es un medio de establecer la soberanía, tanto como un modo de ejercer el derecho a dar la muerte. Si consideramos la política como una forma de guerra, debemos preguntarnos qué lugar le deja a la vida, ¡a la muerte y a! Cuerpo humano (especialmente cuando se ve herido y masacrado). ¿cómo se inscriben en el orden del poder?

Tras hacer una lectura de la política como un trabajo de muerte, me ocupo ahora de la soberanía que defino como el derecho de matar. Para mi argumentación, enlazó la noción Foucaultiana de biopoder con dos otros conceptos: el estado de excepción y el estado de sitio. Examinó las trayectorias a través de las cuales el estado de excepción y la relación de enemistad se han convenido en la base normativa del derecho de matar. En estas situaciones, el poder (que no es necesariamente un poder estatal) hace referencia continua e invoca la excepción, la urgencia y una noción "ficcionalizada" del enemigo. Trabaja también para producir esta misma excepción, urgencia y enemigos ficcionalizados. En otras palabras, ¿cuál es la relación entre lo político y la muerte en esos sistemas que no pueden funcionar sin el estado de emergencia?

En la formulación de Foucault, el biopoder parece funcionar segregando a las personas que deben morir de aquellas que deben vivir. Dado que opera sobre la base de una división entre los vivos y los muertos, este poder se define en relación al campo biológico, del cual toma el control y en el cual se inscribe. Este control presupone la distribución de la especie humana en diferentes grupos, la subdivisión de la población en subgrupos, y el establecimiento de una ruptura biológica entre unos y otros. Es aquello a lo que Foucault se refiere con un término aparentemente familiar: el racismo.

Que la raza (o aquí, el racismo) tenga un lugar tan importante en la racionalidad propia al biopoder es fácil de entender. Después de todo, más que el pensamiento en términos de clases sociales (la ideología que define la historia como una lucha económica de clases), la raza ha constituido la sombra siempre presente sobre el

pensamiento y la práctica de las políticas occidentales, sobre todo cuando se trata de imaginar la inhumanidad de los pueblos extranjeros y la dominación que debe ejercerse sobre ellos. Arendt, haciendo referencia tanto a esta presencia in temporal como al carácter espectral del mundo de la raza en general, sitúa sus raíces en la demoledora experiencia de la alteridad y sugiere que la política de la raza está en última instancia ligada a la política de la muerte.

El Racismo es, en términos foucaultianos, ante todo una tecnología que pretende permitir el ejercicio del biopoder, <<el viejo derecho soberano de matar>>. En la economía del biopoder, la función del racismo consiste en regular la distribución de la muerte y en hacer posibles las funciones mortíferas del estado. Es, según afirma, «la condición de aceptabilidad de la matanza».

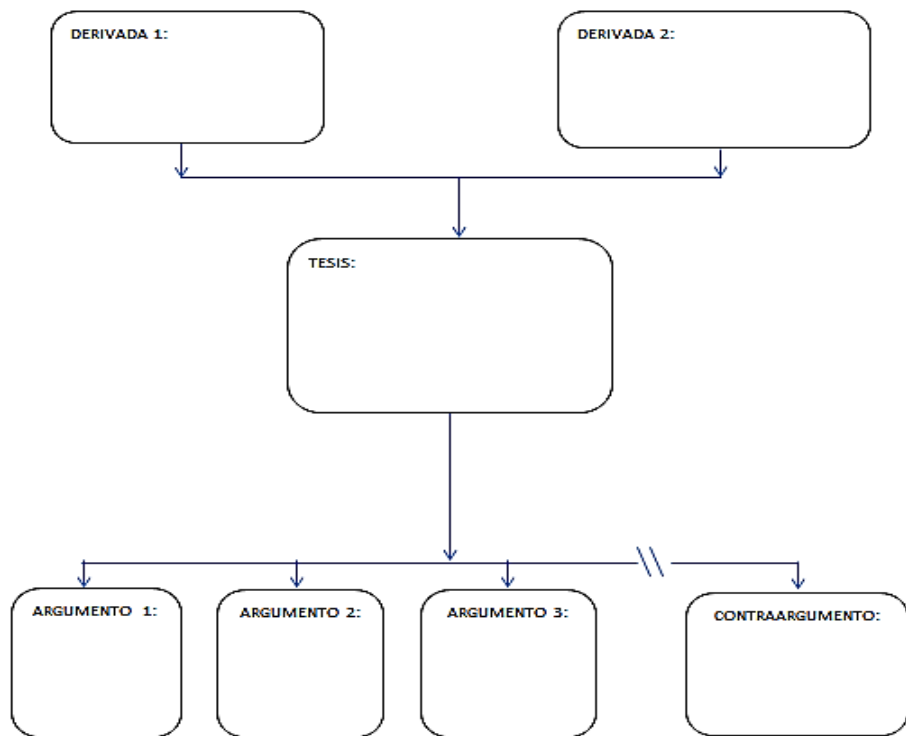
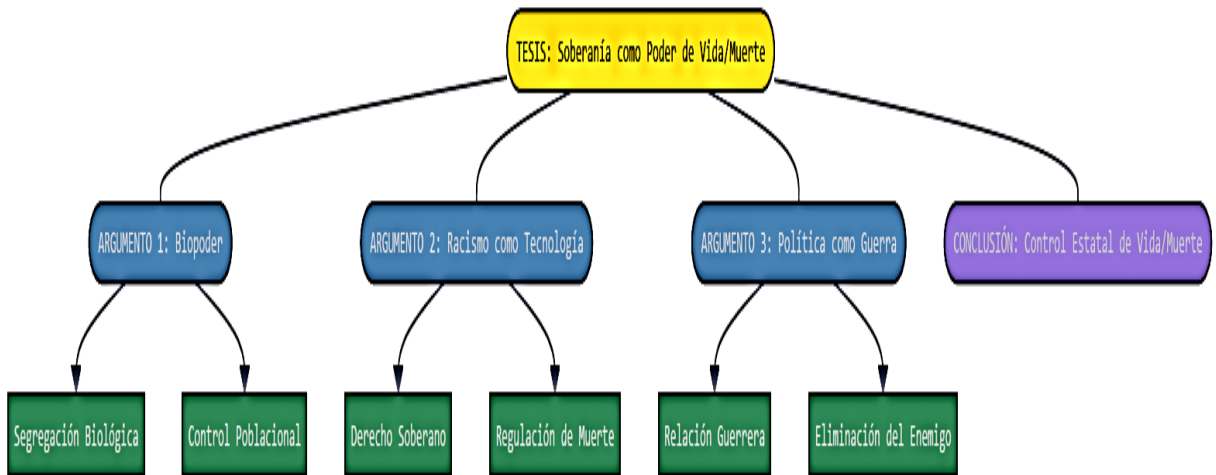
Foucault plantea claramente que el derecho soberano de matar (*droit de glaive*) y los mecanismos del biopoder están inscritos en la forma en la que funcionan todos los estados modernos;⁸ de hecho, pueden ser vistos como los elementos constitutivos del poder del estado en la modernidad. Según Foucault, el estado nazi ha sido el ejemplo más logrado de estado que ejerce su derecho a matar. Este estado, dice, ha gestionado, protegido y cultivado la vida de forma coextendida con el derecho soberano de matar. Por una extrapolación biológica del tema del enemigo político, al organizar la guerra contra sus adversarios y exponer también a sus propios ciudadanos a la guerra, el estado nazi se conceptúa como aquel que abrió la vía a una tremenda consolidación del derecho de matar, que culminó en el proyecto de la «solución final». De esta forma, se convirtió en el arquetipo de una formación de poder que combinaba las características del estado racista, el estado mortífero y el estado suicida.

Se ha afirmado que la fusión completa de la guerra y la política (pero también del racismo, del homicidio y del suicidio) hasta tal punto que no pueden distinguirse uno de otro era una característica única del estado nazi. La percepción de la existencia del otro como un atentado a mi propia vida, como una amenaza mortal o un peligro absoluto cuya eliminación biofísica reforzarla mi potencial de vida y de seguridad; he ahí, creo yo, uno de los numerosos imaginarios de la soberanía propios tanto de la primera como de la última modernidad. El reconocimiento de esta percepción funda en gran medida la mayoría de las críticas tradicionales de la modernidad, ya se dirijan al nihilismo y a su proclamación de la voluntad de poder como esencia del ser, a la cosificación entendida como el devenir-objeto del ser humano o a la subordinación de cada cosa a una lógica impersonal y al reino del cálculo y de la racionalidad instrumental. Lo que estas críticas discuten implícitamente, desde una perspectiva antropológica, es una definición de lo político como relación guerrera por excelencia. También ponen en tela de juicio la idea de que la racionalidad propia a la vida pase necesariamente por la muerte del otro, o que la soberanía consista en la voluntad y capacidad de matar para vivir.

Muchos observadores han afirmado, a partir de una perspectiva histórica, que las premisas materiales del exterminio nazi pueden localizarse por una parte en el imperialismo colonial y por otra en la serialización de los mecanismos técnicos de ejecución de las personas -mecanismos estos desarrollados entre la revolución industrial y la primera guerra mundial. Según Enzo Traverso, las cámaras de gas

y los hornos son el punto culminante de un largo proceso de deshumanización y de industrialización de la muerte, en la que una de las características originales es la de articular la racionalidad instrumental y la racionalidad productiva y administrativa del mundo occidental moderno (la fábrica, la burocracia, la cárcel, el ejército). La ejecución en serie, así mecanizada, ha sido transformada en un procedimiento puramente técnico, impersonal, silencioso y rápido. Este proceso fue en parte facilitado por los estereotipos racistas y el desarrollo de un racismo de clase que, al traducir los conflictos sociales del mundo industrial en términos racistas, ha terminado por comparar las clases obreras y el «pueblo apátrida» del mundo industrial con los <<salvajes>> del mundo colonial.

En realidad, la relación entre la modernidad y el terror provienen de fuentes múltiples. Algunas son identificables en las prácticas políticas del antiguo régimen. Desde esta perspectiva, resulta crucial la tensión entre la pasión del público por la sangre y las nociones de justicia y venganza. Foucault muestra en vigilar y castigar cómo la ejecución del presunto regicida damiens dura varias horas principalmente para satisfacer a la multitud. La larga procesión del condenado por las calles, antes de la ejecución, es muy conocida, al igual que la exhibición de las partes del cuerpo -ritual que se convirtió en un elemento habitual de la violencia popular- y la presentación de la cabeza cortada en el extremo de una estaca. En Francia, la invención de la guillotina marco una nueva etapa en la <<democratización>> de los medios de disponer de la vida de los enemigos del estado. Esta forma de ejecución, que antaño fue una prerrogativa de la nobleza, se extendió a todos los ciudadanos. En un contexto en el que la decapitación se percibe como técnica menos degradante que la horca, las innovaciones en tecnologías del asesinato no solo aspiran a «civilizar» las formas de matar; también tienen como objetivo identificar a un gran número de víctimas en un periodo de tiempo relativamente breve. Además, surge una nueva sensibilidad cultural en la que matar al enemigo del estado se convierte en la prolongación de un juego. Aparecen formas de crueldad más íntimas, horribles y lentas.



SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 9

XIII. Datos informativos

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	“MENTEFACTO Y LECTURA CRÍTICA”
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Viernes 29 de noviembre
Tiempo	90 minutos

XIV. Capacidades

- Construir mentefactos argumentales como herramienta de lectura crítica.
- Identificar estructuras argumentativas en textos académicos.
- Generar interpretaciones reflexivas y fundamentadas.

XV. Momentos de la sesión

La lectura crítica constituye una competencia fundamental en la formación académica, donde comprender no solo implica decodificar información, sino desentrañar las estructuras profundas de sentido y argumentación que subyacen en los textos. En el contexto de la lectura crítica, este momento inicial busca contrastar las comprensiones previas, generando una apertura cognitiva que permita la ocurrencia de nuevas perspectivas analíticas.

INICIO (20 min)

1. Diagnóstico de niveles de lectura crítica

- i. **Pregunta:** ¿Qué entiende por lectura crítica?

Respuesta Esperada: Proceso de análisis, interpretación y evaluación profunda de un texto, que implica:

- Comprender la intención del autor
- Identificar argumentos centrales
- Evaluar la validez de los planteamientos
- Contrastar con otros conocimientos

- ii. **Pregunta:** ¿Cómo diferencia un argumento de una opinión?

Respuesta Esperada: Un argumento tiene:

- Premisas verificables
- Conclusión lógica
- Respaldo científico o teórico
- **Una opinión es subjetiva**, sin necesariamente tener base comprobable

Referente teórico: "La lectura crítica implica una interacción profunda con el texto, que va más allá de la comprensión literal" (Cassany, 2006, p. 45).

2. Preguntas sobre mentefactos argumentales

- i. **Pregunta:** ¿Qué elementos componen un mentefacto argumental?

Respuesta Esperada:

- Proposición central / TESIS
- Argumentos principales / ARGUMENTOS
- Argumentos de soporte / DERIVADAS
- Contra-argumentos
- Conclusiones

- ii. **Pregunta:** ¿Para qué sirve un mentefacto argumental?

Respuesta Esperada:

- Descomponer la estructura argumentativa.
- Visualizar relaciones lógicas.
- Identificar núcleos conceptuales.
- Facilitar la comprensión crítica.

Cita Académica

"Los mentefactos son instrumentos cognitivos para representar y reorganizar información de manera significativa" (Ontoria, 1992, p. 37).

3. Socialización de Experiencias Previas

- i. **Pregunta:** ¿Qué dificultades encuentran al analizar textos académicos?

Respuesta Esperada:

- Complejidad terminológica
- Estructura argumentativa compleja
- Identificación de tesis central
- Reconocimiento de falacias

- ii. **Pregunta:** ¿Han usado estrategias para descomponer argumentos?

Respuesta Esperada:

- Mapas conceptuales
- Esquemas de análisis
- Subrayado

Ejercicios de Problematicación

Se propone iniciar con un fragmento: *"La complejidad nos obliga a romper con los hábitos de pensamiento tradicionales, a superar la fragmentación del conocimiento y a asumir la incertidumbre como principio de inteligibilidad. No se trata de abandonar la búsqueda de certeza, sino de transformar nuestra relación con el saber"*.

Ejercicio 1: De construcción inicial

Objetivo: Activar procesos metacognitivos sobre la lectura crítica

1. Presentar el texto y solicitar:
 - Identificar las palabras clave
 - Explicar la intención comunicativa
 - Realizar un primer nivel de interpretación

SOLUCIÓN:

➤ **Palabras clave**

- Complejidad
- Hábitos de pensamiento
- Fragmentación del conocimiento
- Incertidumbre
- Saber

➤ **Análisis de intención comunicativa**

Intención principal:

- Provocar una transformación epistemológica
- Cuestionar modelos lineales de conocimiento
- Proponer una nueva relación con el saber

➤ **Niveles de interpretación**

Nivel literal

- Descripción de un cambio necesario en la forma de pensar
- Reconocimiento de limitaciones en modelos tradicionales

Nivel inferencial

- Propuesta de un pensamiento más flexible
- Valoración de la incertidumbre como potencial cognitivo
- Crítica a la fragmentación del conocimiento

Nivel crítico

- Deconstrucción de paradigmas epistemológicos tradicionales
- Reivindicación de la complejidad como principio cognitivo
- Invitación a una postura epistémica abierta y flexible

Ejercicio 2: Mapa de preguntas generadoras

Propósito: Construir un medio de interrogación crítica

Preguntas orientadoras:

1. **¿Qué significa "romper con los hábitos de pensamiento tradicionales"?**
 - Respuesta: Implica cuestionar las formas establecidas de comprender la realidad, desarticulando estructuras cognitivas lineales y reduccionistas.
2. **¿Cómo se relaciona la "fragmentación del conocimiento" con la lectura crítica?**
 - Respuesta: La fragmentación obstaculiza una comprensión integral, mientras que la lectura crítica busca establecer conexiones, contextos y relaciones entre los saberes.

3. ¿Por qué la "incertidumbre" se considera un principio de inteligibilidad?

- Respuesta: La incertidumbre genera apertura mental, permite la duda constructiva y habilita la capacidad de cuestionar, condiciones fundamentales para un pensamiento crítico.

DESARROLLO (50 min)

En este espacio de la sesión, transitaremos desde la comprensión teórica hacia la aplicación práctica del mentefacto argumental, explorando sus potencialidades como dispositivo de análisis crítico y representación del pensamiento complejo.

1. Lectura crítica desde el mentefacto argumental

Texto base de análisis

"Los procesos de comunicación académica contemporáneos revelan una complejidad epistemológica que trasciende las tradicionales estructuras lineales de interpretación. La producción discursiva actual exige una comprensión multidimensional donde convergen elementos lingüísticos, sociales, culturales y pragmáticos".

Análisis de componentes

Identificación de núcleos argumentales

1. Proposición central

Respuesta: La comunicación académica actual es multidimensional

2. Argumentos principales

Respuesta:

- Complejidad epistemológica
- Superación de estructuras lineales de interpretación
- Convergencia de múltiples dimensiones comunicativas

Preguntas de profundización

1. **Pregunta:** ¿Cómo se evidencia la multidimensionalidad en el texto?

Respuesta:

- Integración de perspectivas lingüísticas
- Consideración de contextos sociales
- Inclusión de elementos culturales y pragmáticos

2. **Pregunta:** ¿Qué implicaciones tiene esta visión para la lectura crítica?

Respuesta esperada:

- Necesidad de análisis contextual
- Superación de interpretaciones unidireccionales
- Comprensión de múltiples capas significativas

Referente teórico

"La lectura crítica implica una deconstrucción permanente de los discursos, revelando sus estructuras profundas y relaciones de poder" (Foucault, 1970, p. 56).

2. Ejercicio práctico de construcción de mentefacto

Consigna:

Construir un mentefacto argumental que evidencie:

- Tesis central
- Argumentos principales
- Contra-argumentos
- Conclusiones

Dimensiones de análisis

1. Criterio léxico

- Identificación de términos especializados
- Análisis de campos semánticos

2. Coherencia externa

- Contextualización
- Relación con discursos contemporáneos

3. Cohesión proposicional

- Estructura argumentativa
- Conectividad entre proposiciones

4. Cohesión estructural

- Organización global del texto
- Progresión argumentativa

Texto base

"La transformación digital de la educación superior: desafíos epistemológicos y metodológicos"

Las instituciones de educación superior están experimentando una profunda metamorfosis provocada por la irrupción de tecnologías digitales. Este fenómeno no representa meramente una innovación tecnológica, sino una verdadera revolución epistemológica que cuestiona los fundamentos tradicionales de la producción, transmisión y validación del conocimiento.

La digitalización ha generado nuevos ecosistemas de aprendizaje donde las fronteras entre lo formal e informal, lo presencial y virtual, se desdibujan progresivamente. Los modelos educativos tradicionales, centrados en la transmisión unidireccional de información, resultan cada vez más obsoletos frente a espacios de construcción colaborativa y dinamismo cognitivo.

Las plataformas digitales no solo son herramientas, sino verdaderos entornos de mediación que transforman las relaciones pedagógicas. La inteligencia distribuida, los procesos de co-creación y la participación horizontal desafían las jerarquías académicas tradicionales, generando tensiones entre los paradigmas de autoridad y legitimidad científica.

Solución

➤ **Mentefacto argumental**

Proposición central

"La digitalización está transformando radicalmente los paradigmas de educación superior".

Argumentos principales

1. Revolución epistemológica del conocimiento
2. Disolución de límites tradicionales de aprendizaje
3. Emergencia de nuevos ecosistemas cognitivos

Contra-argumentos

1. Resistencia institucional al cambio
2. Brecha digital y desigualdad de acceso
3. Pérdida de profundidad académica

Conclusiones

- Necesidad de reconfiguración metodológica
- Valor de la transformación tecnológica
- Importancia de la adaptación crítica

Referentes teóricos

"La educación digital implica una reconstrucción radical de los espacios de conocimiento" (Cobo, 2019, p. 42)

➤ **Dimensiones de análisis crítico detalladas**

1. Criterio léxico

Términos especializados:

- Digitalización
- Ecosistemas de aprendizaje
- Inteligencia distribuida
- Co-creación
- Mediación tecnológica

Campos semánticos:

- Transformación educativa
- Tecnología digital
- Producción de conocimiento
- Interacción pedagógica

2. Coherencia externa

Contextualización:

- Sociedad de la información
- Globalización tecnológica
- Cambios en educación superior
- Nuevas dinámicas de aprendizaje

Relación con discursos contemporáneos:

- Teorías de conectividad
- Pedagogías digitales
- Paradigmas de conocimiento abierto
- Crítica a estructuras académicas tradicionales

3. Cohesión proposicional

Estructura argumentativa:

- Tesis central clara
- Argumentos secuenciales
- Progresión lógica de ideas
- Coherencia entre proposiciones

Conectividad:

- Uso de conectores
- Transiciones argumentativas
- Relaciones causales
- Complementariedad de ideas

4. Cohesión estructural

Organización global:

- Introducción problematizadora
- Desarrollo argumentativo
- Conclusiones integradoras
- Coherencia temática

Progresión argumentativa:

- Avance temático
- Profundización conceptual
- Articulación de niveles argumentativos
- Construcción de sentido global

CIERRE (20 min)

Para finalizar esta sesión, se realiza la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, que permite consolidar los conocimientos adquiridos, transformando la experiencia formativa en una oportunidad de crecimiento personal y académico.

Actividades:

1. Autoevaluación individual
2. Retroalimentación colectiva
3. Reflexión sobre la utilidad del mentefacto en la lectura crítica
4. Sistematización de aprendizajes
5. Se solicita a los estudiantes elegir un texto académico de su preferencia y realizar una lectura crítica teniendo como herramienta el mentefacto argumental, dichos instrumentos serán presentados en la última sesión.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 10

I. Datos informativos

Facultad	Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela	Escuela Profesional de Educación
Título	“LECTURA CRÍTICA MEDIANTE MENTEFACTO ARGUMENTAL - EVALUACIÓN INTEGRADORA”
Bachiller	Bach: Denilsson Antony Bonifacio Brio Bach: Brandon Derian Cruz Chipana
Asesor	Dra. Edith Salamanca Chura
Fecha	Martes 3 de diciembre
Tiempo	90 minutos

II. Capacidades

- Desarrollar habilidades de comunicación académica
- Demostrar dominio de la metodología del mentefacto argumental
- Practicar la argumentación crítica
- Ejercitar la evaluación y retroalimentación entre pares
- Reflexionar sobre el proceso de construcción argumentativa

III. Momentos de la sesión

El inicio de esta sesión es fundamental para vincular el aprendizaje previo con la evaluación final, proporcionando un espacio de síntesis, reflexión y preparación. Este momento busca recuperar los aprendizajes de sesiones anteriores, conectar conceptos trabajados, prepararlos para la presentación final y generar una comprensión holística del mentefacto como herramienta de lectura crítica.

INICIO (20 min)

1. Activación de Conocimientos Previos

(15 minutos) Dinámica: "Tejiendo

Saberes"

Materiales

- Tarjetas de colores
- Marcadores
- Espacio para ubicar tarjetas en una "red de conocimiento"

Instrucciones

1. Cada estudiante recibe 3 tarjetas de colores diferentes.
2. En cada tarjeta responderá:
 - **Tarjeta AZUL:** ¿Qué concepto del mentefacto argumental te pareció más revelador?

- **Tarjeta VERDE:** ¿Qué estrategia ha incorporado para ser un lector más crítico?
- **Tarjeta AMARILLA:** ¿Cómo ha cambiado tu forma de abordar un texto?
- **Tarjeta BLANCA:** ¿Qué significa para usted "leer críticamente"?

Posibles respuestas:

AZUL (Concepto clave):

- Identificación de la tesis
- Estructura argumentativa
- Reconocimiento de
contraargumentos

VERDE (Estrategia de lectura):

- Contextualización del texto
- Análisis de la intencionalidad del autor.
- Búsqueda de fuentes complementarias

AMARILLA

- Mayor cuestionamiento
- Suspensión del juicio inmediato
- Apertura a Múltiples interpretaciones

Socialización

- Ubicar tarjetas Ubicar en una "red de conocimiento"
- Establecer conexiones entre conceptos
- Identificar aprendizajes comunes y divergentes

2. Síntesis Conceptual (10 minutos)

Objetivo: Realizar un recorrido retrospectivo que integre los conceptos fundamentales de las 9 sesiones anteriores.

1. Mapa

Conceptual

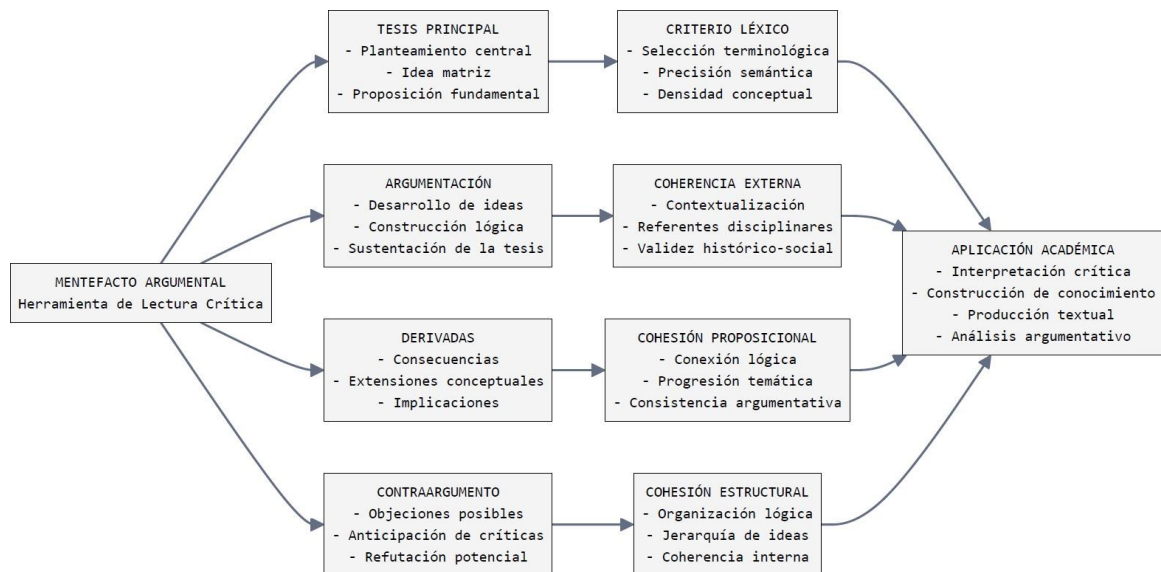
Integrador

Componentes a

Destacar:

- Evolución del concepto de mentefacto
- Dimensiones de lectura crítica
- Transformación metodológica

Ejemplo de estructura del mapa conceptual:



II. Momento de desarrollo (60 minutos)

Este momento de desarrollo representa el núcleo de la evaluación integradora, donde los estudiantes materializarán su proceso de aprendizaje en torno al mentefacto argumental. Es un espacio de convergencia entre la teoría aprendida, la práctica desarrollada y la capacidad crítica cultivada a lo largo de la secuencia didáctica.

Objetivo: Lectura crítica, elaboración y presentación de mentefactos argumentales

1. Distribución de textos académicos

Texto Propuesto: EL PRÍNCIPE "De aquellas cosas por las cuales los hombres y especialmente los príncipes, son alabados o censurados"

2. Metodología de análisis

a) Lectura profunda e identificación de criterios

- Los estudiantes leen individualmente el texto
- Identificación de conceptos centrales
- Subrayado de argumentos principales
- Responden:

➤ Criterio Léxico

Pregunta 1: ¿Qué significado tiene la palabra "pródigo" en el contexto del texto?

Respuesta: En el texto, "pródigo" se refiere a una persona que gasta de manera excesiva o generosa, sin medir las consecuencias económicas.

Pregunta 2: Explique el significado de "rapiña" en el contexto del texto

Respuesta: "Rapiña" denota un método de obtener riqueza mediante el robo, la extorsión o medios violentos e ilegítimos. Maquiavelo lo usa para caracterizar un tipo de comportamiento económico desde una perspectiva crítica y descriptiva de las prácticas de enriquecimiento.

Pregunta 3: ¿Qué connota el término "lascivo" en el análisis de Maquiavelo?

Respuesta: "Lascivo" representa un comportamiento caracterizado por la lujuria, los excesos sexuales y la falta de control moral. En el contexto del texto, es una de las cualidades que pueden desprestigiar a un príncipe, opuesta a la castidad y el autocontrol.

➤ **Criterio de coherencia externa**

Pregunta 1: ¿Cuál es el contexto histórico y político en el que Maquiavelo escribe "El Príncipe"?

Respuesta: Maquiavelo escribe durante el Renacimiento italiano, en un período de constantes conflictos políticos y fragmentación territorial, buscando ofrecer un consejo pragmático a los gobernantes sobre cómo mantener y consolidar el poder.

Pregunta 2: ¿Cómo se relaciona el pensamiento de Maquiavelo con la realidad política de su época?

Respuesta: El texto muestra una ruptura con el idealismo político previo, proponiendo una visión realista donde el gobernante debe anteponer la supervivencia del Estado a principios morales absolutos.

➤ **Criterio de cohesión proposicional**

Pregunta 1: ¿Cómo conecta Maquiavelo la idea de virtud con la práctica política?

Respuesta: Maquiavelo argumenta que lo que parece virtud puede conducir a la ruina, y lo que parece un vicio puede asegurar el bienestar del Estado, sugiriendo que la virtud política no es absoluta sino contextual.

Pregunta 2: ¿Qué importancia le da Maquiavelo a la adaptabilidad del príncipe?

Respuesta: El autor enfatiza que el príncipe debe ser lo suficientemente astuto para adaptarse a las circunstancias, evitando comportamientos que amenacen su Estado y siendo flexible en la aplicación de virtudes y vicios.

➤ **Criterio de cohesión estructura**

Pregunta 1: ¿Cómo estructura Maquiavelo su argumentación sobre las cualidades del príncipe?

Respuesta: Maquiavelo estructura su argumentación presentando primero una serie de cualidades aparentemente opuestas (pródigo/tacaño, cruel/clemente), para luego argumentar que ningún príncipe puede ser perfectamente virtuoso y que debe elegir estratégicamente sus acciones.

Pregunta 2: ¿Cómo se desarrolla la idea central del texto a lo largo del pasaje?

Respuesta: El texto evoluciona desde una reflexión inicial sobre la posible presunción del autor, pasa por una crítica a las ideas políticas idealizadas, y concluye con una defensa pragmática de la conducta política que prioriza la supervivencia del Estado sobre principios morales absolutos.

b) Actividad 2: Identificación de argumentos y construcción del mentefacto argumental

- Extraer los argumentos centrales
- Identificar premisas y conclusiones
- Componentes del Mentefacto: Tesis Central, Argumentos Principales,

derivadas, contra-argumentos

c) Actividad 3: Socialización de mentefactos

- Explicar la dinámica de presentaciones.
- Orden de exposición
- Distribución del tiempo

III. Momento de cierre (1 minutos)

Esta sesión busca ser un cierre significativo que no solo evalúe los conocimientos adquiridos, sino que también promueva una profunda reflexión sobre el proceso de aprendizaje y las potencialidades del mentefacto argumental.

REFLEXIÓN PERSONAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Nombre: _____

Fecha: _____

1. ¿Qué aprendí sobre el mentefacto argumental?

2. ¿Cuáles fueron mis mayores desafíos?

3. ¿Cómo transformó mi manera de pensar y argumentar?

4. ¿Cómo proyectar esta herramienta en mi contexto profesional/académico?

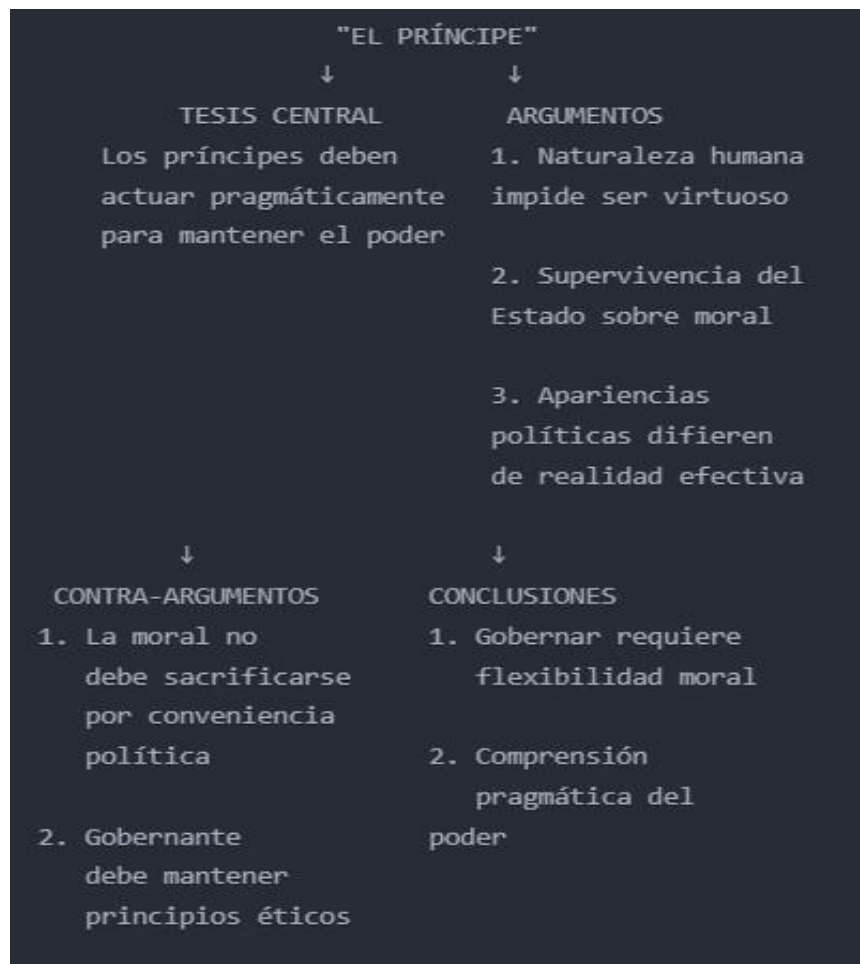
5. Comentarios adicionales

EL PRÍNCIPE

NICOLÁS MAQUIAVELO

"De aquellas cosas por las cuales los hombres y especialmente los príncipes, son alabados o censurados"

Queda ahora por analizar cómo debe comportarse un príncipe en el trato con súbditos y amigos. Y porque sé que muchos han escrito sobre el tema, me pregunto, al escribir ahora yo, si no seré tachado de presuntuoso, sobre todo al comprobar que en esta materia me aparto de sus opiniones. Pero siendo mi propósito escribir cosa útil para quien la entiende, me ha parecido más conveniente ir tras la verdad efectiva de la cosa que tras su apariencia. Porque muchos se han imaginado como existentes de veras a repúblicas y principados que nunca han sido vistos ni conocidos; porque hay tanta diferencia entre cómo se vive y cómo se debería vivir, que aquel que deja lo que se hace por lo que debería hacerse marcha a su ruina en vez de beneficiarse., pues un hombre que en todas partes quiera hacer profesión de bueno es inevitable que se pierda entre tantos que no lo son. Por lo cual es necesario que todo príncipe que quiera mantenerse aprenda a no ser bueno, y a practicarlo o no de acuerdo con la necesidad. Dejando, pues, a un lado las fantasías, y preocupándonos sólo de las cosas reales, digo que todos los hombres, cuando se habla de ellos, y en particular los príncipes, por ocupar posiciones más elevadas, son juzgados por algunas de estas cualidades que les valen o censura o elogio. Uno es llamado pródigo, otro tacaño (y empleo un término toscano, porque "avaro", en nuestra lengua, es también el que tiende a enriquecerse por medio de la rapiña, mientras que llamamos "tacaño" al que se abstiene demasiado de gastar lo suyo); uno es considerado dadivoso, otro rapaz; uno cruel, otro clemente; uno traidor, otro leal; uno afeminado y pusilánime, otro decidido y animoso; uno humano, otro soberbio; uno lascivo, otro casto; uno sincero, otro astuto; uno duro, otro débil; uno grave, otro frívolo; uno religioso, otro incrédulo, y así sucesivamente. Sé que no habría nadie que no opinase que sería cosa muy loable que, de entre todas las cualidades nombradas, un príncipe poseyese las que son consideradas buenas; pero como no es posible poseerlas todas, ni observarlas siempre, porque la naturaleza humana no lo consiente, le es preciso ser tan cuerdo que sepa evitar la vergüenza de aquellas que le significarían la pérdida del Estado, y, sí puede, aun de las que no se lo harían perder; pero si no puede no debe preocuparse gran cosa, y mucho menos de incurrir en la infamia de vicios sin los cuales difícilmente podría salvar el Estado, porque si consideramos esto con frialdad, hallaremos que, a veces, lo que parece virtud es causa de ruina, y lo que parece vicio sólo acaba por traer el bienestar y la seguridad.



N	EVALUACIÓN PRETEST "LECTURA CRÍTICA"					EVALUACIÓN POSTEST "LECTURA CRÍTICA"				
	D1	D2	D3	D4	PRETEST	D1	D2	D3	D4	POSTEST
	Criterio léxico	Coherencia externa	Cohesión proposicional	Cohesión estructural		Criterio léxico	Coherencia externa	Cohesión proposicional	Cohesión estructural	
1	2	2	1	0	5	2	3	3	2	10
2	2	2	2	2	8	3	2	3	4	12
3	2	3	4	5	14	4	4	4	6	18
4	3	3	4	4	14	4	4	5	5	18
5	1	2	3	2	8	3	3	4	3	13
6	3	3	4	2	12	4	4	4	4	16
7	2	2	3	2	9	4	3	4	4	15
8	3	3	4	3	13	4	4	6	4	18
9	2	3	5	5	15	4	4	6	5	19
10	0	2	2	3	7	2	3	3	4	12
11	2	3	3	1	9	4	4	5	3	16
12	2	3	3	1	9	3	4	5	4	16
13	3	4	3	3	13	4	4	5	5	18
14	3	3	3	2	11	4	4	4	4	16
15	2	2	4	3	11	4	3	4	3	14
16	2	3	2	2	9	3	4	5	4	16
17	1	1	3	2	7	2	2	3	4	11
18	1	2	2	0	5	2	3	4	3	12
19	3	2	4	4	13	4	3	4	5	16
20	2	2	2	3	9	4	3	4	4	15
21	2	2	4	6	14	4	3	5	6	18
22	1	3	3	0	7	3	3	4	3	13
23	2	3	3	4	12	3	4	4	5	16
24	3	2	2	1	8	4	3	3	3	13
25	2	3	3	2	10	4	4	4	3	15
26	1	2	2	3	8	2	3	3	4	12
27	3	3	3	2	11	4	4	4	3	15

ANEXO 5. TABLA DE RESULTADOS

28	1	1	3	2	7	3	3	3	3	12
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

ANEXO 6. MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	METODOLOGÍA
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Determinar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la lectura crítica en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la lectura crítica en los estudiantes de primer año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	<p style="text-align: center;">VD: LECTURA CRÍTICA</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Y1: Criterio léxico Y2: Coherencia externa Y3: Cohesión proposicional Y4: Cohesión estructural</p> <p style="text-align: center;">VI: MENTEFACTO ARGUMENTAL</p> <p>Dimensión:</p> <p>X1 = Tesis X2 = Argumentación X3 = Derivadas</p>	<p>TIPO: Aplicada ENFOQUE: Cuantitativo NIVEL: Experimental DISEÑO: Pre experimental TÉCNICA DE ANÁLISIS: Wilcoxon – muestras relacionadas no paramétricas POBLACIÓN: 30 estudiantes de segundo año de la escuela de Lengua y Literatura. MUESTRA: 28 estudiantes TÉCNICA: Prueba. Análisis documental. INSTRUMENTO: Prueba y rúbrica de lectura crítica.</p>
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS		
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Evaluar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio léxico en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.		
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Analizar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión coherencia externa en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.		
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Comparar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión proposicional en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.		
¿En qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024?	Determinar en qué medida el uso del mentefacto argumental mejora la dimensión cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.	El uso del mentefacto argumental mejora significativamente la dimensión criterio de cohesión estructural en los estudiantes de segundo año de Lengua y Literatura de la UNJBG, Tacna 2024.		

ANEXO 7. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



