REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Validación de un modelo pedagógico lector para desarrollar competencias comunicativas

Validation of a pedagogical reading model to develop communicative competencies

Recibido: 30/07/2026 - **Aceptado:** 25/09/2026

Consuelo Carmela León Chávez
https://orcid.org/0009-0009-7559-9234
ccleonch@unitru.edu.pe
Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú

Ruth Ivonne Lujan Perez
https://orcid.org/0000-0003-3702-0884
rlujanpe@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú

Carlos Oswaldo Caballero Alayo
https://orcid.org/0000-0003-2550-5251
ccaballero@unitru.edu.pe
Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú

Resumen

Integrar la comprensión lectora, la escritura y la oralidad en la educación secundaria es un reto complejo, pero también una oportunidad transformadora. Por ello, este estudio buscó diseñar, validar y aplicar de forma piloto un modelo pedagógico lector orientado al desarrollo de competencias comunicativas. La investigación, de tipo acción pedagógica con enfoque cualitativo y alcance propositivo, contó con la participación intencional de 23 estudiantes de tercer grado de una institución pública. Para recoger la información, se combinaron diversas técnicas e instrumentos como la observación participante, el análisis de producciones escritas, entrevistas semiestructuradas, rúbricas, listas de cotejo y un diario de campo. Luego, las evidencias se organizaron mediante análisis de contenido y triangulación, garantizando rigor y profundidad. Cuatro especialistas evaluaron el modelo en términos de pertinencia, coherencia, claridad y aplicabilidad, alcanzando una V de Aiken global de 0.89, lo que refleja una alta validez. Tras cuatro sesiones piloto, se observó un desplazamiento descriptivo hacia los niveles de “logro esperado” y “destacado” en comprensión lectora, producción escrita y expresión oral. Además, los hallazgos cualitativos revelaron que los estudiantes elaboraron inferencias más complejas, organizaron mejor sus textos y mostraron mayor seguridad al argumentar oralmente. En síntesis, el modelo demostró ser pertinente y viable en el contexto estudiado. No obstante, debido al tamaño reducido de la muestra y a la ausencia de un grupo de comparación, los cambios observados no permiten establecer relaciones causales sobre su efectividad, lo que invita a futuras investigaciones con diseños más robustos.

Palabras clave: competencia comunicativa, comprensión lectora, enseñanza secundaria.

Abstract

Integrating reading comprehension, writing, and oral communication skills in secondary education presents a complex challenge but also a transformative opportunity. Consequently, this study aimed to design, validate, and pilot a pedagogical reading model focused on developing communicative competencies. The research—conducted as a pedagogical action study with a qualitative approach and a proposal-oriented scope—involved the purposive participation of 23 third-year students from a public school. Data collection combined various techniques and instruments, including participant observation, analysis of written work, semi-structured interviews, rubrics, checklists, and a field journal. The resulting evidence was organized through content analysis and triangulation to ensure rigor and depth. Four specialists evaluated the model based on relevance, coherence, clarity, and

applicability, yielding an overall Aiken's V of 0.89, which indicates high validity. Following four pilot sessions, a shift was observed toward the "expected achievement" and "outstanding" levels in reading comprehension, written production, and oral expression. Furthermore, qualitative findings revealed that students drew more complex inferences, organized their texts more effectively, and demonstrated greater confidence when presenting oral arguments. In summary, the model proved relevant and viable within the studied context. However, due to the small sample size and the absence of a comparison group, the observed changes do not allow for establishing causal relationships regarding the model's effectiveness, highlighting the need for future research with more robust designs.

Keywords: communicative competence, reading comprehension, secondary education.

Introducción

Las competencias comunicativas nos permiten comprender, producir y negociar significados en diversos contextos sociales y académicos. En la educación secundaria, la lectura, la escritura y la oralidad no funcionan como aprendizajes aislados; por el contrario, juntas sostienen el acceso al conocimiento, la participación ciudadana y el desarrollo del pensamiento crítico. Esta competencia integra recursos lingüísticos, discursivos, estratégicos y socioculturales que hacen posible una actuación adecuada según la situación comunicativa (Hymes, 1972; Gee, 2015). Desde esta perspectiva, formar lectores implica también formar estudiantes capaces de escribir, argumentar y revisar críticamente sus propias interpretaciones.

La alfabetización lectora va más allá de decodificar textos: supone comprender, utilizar, evaluar y reflexionar sobre ellos para alcanzar propósitos personales y participar activamente en la sociedad (Cassany, 2008; OECD, 2019). Este proceso trasciende la recuperación literal de información; exige activar conocimientos previos, formular hipótesis, construir inferencias, monitorear la comprensión y evaluar la calidad de lo leído (Solé, 1992). Estas operaciones adquieren especial relevancia en la adolescencia, etapa en la que los estudiantes se enfrentan a textos disciplinares cada vez más diversos y complejos (Shanahan & Shanahan, 2008; Afflerbach et al., 2020).

Desde el enfoque sociocultural, el lenguaje funciona como mediador del pensamiento y el aprendizaje; por ello, las interacciones y las prácticas discursivas son centrales para construir significados (Vygotsky, 1978; Lantolf & Thorne, 2006). En esta línea, la lectura y la escritura se conciben como prácticas sociales interdependientes (Cassany, 2006), mientras que escribir demanda planificar, textualizar y revisar de manera recursiva (Flower & Hayes, 1981). La oralidad amplía esta articulación al ofrecer espacios para explicar, contrastar y defender interpretaciones (Sanz-Tejeda et al., 2026). Así, las prácticas dialógicas pueden favorecer la argumentación y la construcción compartida de conocimiento (Alexander, 2020).

A estos fundamentos se suma la metacognición: conocer y regular los propios procesos cognitivos permite advertir dificultades, seleccionar estrategias y valorar los logros alcanzados (Flavell, 1979). En este marco, la evaluación formativa y la retroalimentación dejan de ser actividades finales para convertirse en apoyos permanentes que favorecen la autorregulación (Ou et al., 2024; Muslimin et al., 2024). Un modelo lector integral puede, por tanto, organizar la activación de saberes previos, la comprensión, la producción textual y la expresión oral como componentes de un ciclo mediado por la reflexión y la retroalimentación continua.

En el contexto peruano persisten dificultades para interpretar textos complejos, organizar producciones escritas y sostener posiciones argumentadas. En la institución participante, el diagnóstico pedagógico evidenció necesidades especialmente relacionadas con la comprensión inferencial y crítica, la cohesión textual y la participación oral. Aunque existen intervenciones centradas en estrategias lectoras, aún es necesario examinar propuestas contextualizadas que articulen lectura, escritura y oralidad dentro de una misma arquitectura pedagógica. Precisamente, esa integración constituye el aporte central del modelo planteado.

De allí que, el estudio resulta relevante en tres planos. Teóricamente, integra los enfoques comunicativo, sociocultural y metacognitivo; metodológicamente, articula el juicio de expertos, la aplicación piloto y la triangulación de evidencias; y, en el plano práctico, ofrece una secuencia replicable de mediación lectora. En este sentido, el objetivo del presente estudio fue diseñar, validar y aplicar de manera piloto un modelo pedagógico lector para desarrollar competencias comunicativas en estudiantes de educación secundaria. La pregunta orientadora fue: ¿de qué manera la aplicación piloto del modelo permite valorar su pertinencia y los cambios descriptivos en las competencias comunicativas de los participantes?

Metodología

El estudio adoptó un enfoque de métodos mixtos con predominio cualitativo, de carácter propositivo, desarrollado bajo la modalidad de investigación-acción pedagógica y complementado con estadística descriptiva. Gracias a la investigación-acción, fue posible organizar un ciclo continuo de diagnóstico, planificación, intervención,

observación y reflexión sobre la práctica (Kemmis et al., 2014). El componente cuantitativo -que incluyó la validez de contenido mediante juicio de expertos y la descripción de los niveles de desempeño antes y después de la aplicación piloto- funcionó como apoyo descriptivo para enriquecer el análisis cualitativo, sin pretender convertir el estudio en una evaluación causal. Todo el trabajo se llevó a cabo en una institución educativa pública del distrito de Paiján, provincia de Ascope, región La Libertad, Perú.

Tabla 1
Síntesis del diseño metodológico

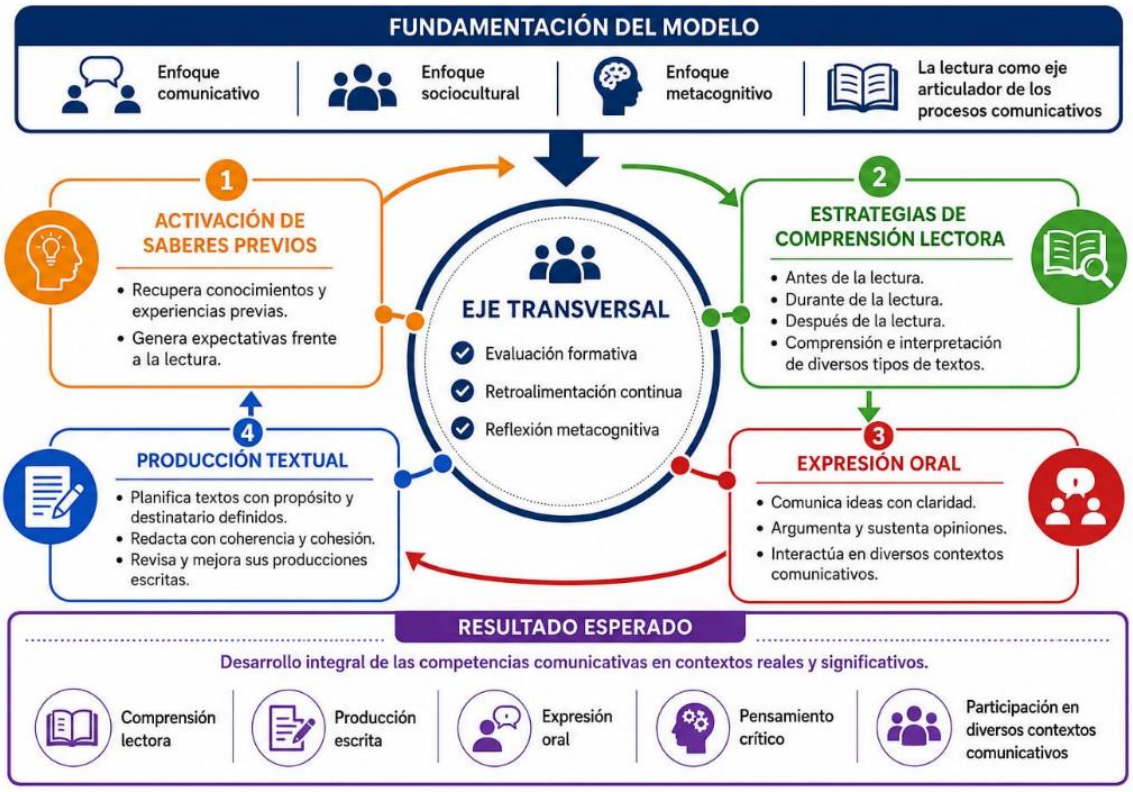
Elemento	Descripción
Enfoque	Cualitativo con apoyo descriptivo
Diseño	Investigación-acción pedagógica
Alcance	Propositivo y exploratorio
Participantes	23 estudiantes
Técnicas	Observación, entrevista y análisis documental
Análisis	Contenido, triangulación, frecuencias y V de Aiken

Nota. Elaboración propia

En cuanto a los participantes, el estudio contó con 23 estudiantes de tercer grado de educación secundaria, seleccionados mediante un muestreo intencional basado en criterios de accesibilidad, participación voluntaria y pertinencia frente a las necesidades detectadas. Del grupo, doce eran varones y once mujeres; nueve tenían entre 12 y 13 años, mientras que catorce oscilaban entre los 14 y 15 años. Este tamaño y tipo de selección respondieron al carácter piloto de la intervención, por lo que los resultados describen exclusivamente al grupo estudiado y no buscan generalizarse.

El modelo pedagógico se sustentó en los enfoques comunicativo, sociocultural y metacognitivo, y se estructuró en cuatro componentes cíclicos: activación de saberes previos, estrategias de comprensión lectora, expresión oral y producción textual. La evaluación formativa, la retroalimentación continua y la reflexión metacognitiva actuaron como ejes transversales que dieron coherencia al proceso. La lectura articuló toda la intervención: proporcionó los contenidos para interpretar, discutir y transformar en producciones orales y escritas.

Figura 1
Modelo pedagógico lector para el desarrollo de competencias comunicativas



Nota. Elaboración propia

La aplicación piloto comprendió cuatro sesiones secuenciales. En la primera se activaron saberes previos y se formularon predicciones; en la segunda se desarrollaron estrategias antes, durante y después de la lectura, como subrayado, sumillado e inferencias; la tercera se centró en la planificación, redacción, revisión y mejora de textos; y la cuarta incorporó exposiciones, intercambio de opiniones, argumentación y autoevaluación. A lo largo de todas las sesiones se registraron interacciones, producciones y desempeños con el fin de valorar la funcionalidad del modelo.

Para la recolección de datos se emplearon diversas técnicas e instrumentos, tales como: la observación participante con diario de campo, entrevista semiestructurada, análisis de producciones escritas y observación sistemática mediante listas de cotejo y rúbricas. Todos los instrumentos se alinearon con los indicadores de comprensión lectora, producción escrita y expresión oral. Cuatro especialistas en Educación y Comunicación evaluaron su claridad, coherencia y pertinencia; sus observaciones permitieron ajustar la redacción y organización. Los mismos expertos valoraron el modelo utilizando una escala de cinco categorías en los criterios de pertinencia, coherencia, claridad y aplicabilidad, y la concordancia se resumió mediante la V de Aiken.

El análisis de la información combinó rigor cualitativo y soporte descriptivo. Las notas de campo, entrevistas y producciones se examinaron mediante análisis cualitativo de contenido. Las unidades relevantes se organizaron en tres categorías previamente vinculadas al objetivo -comprensión lectora, producción escrita y expresión oral- y se contrastaron entre fuentes para fortalecer la interpretación. La credibilidad se atendió mediante triangulación; la transferibilidad, mediante la descripción detallada del contexto; la dependibilidad, mediante la documentación exhaustiva del procedimiento; y la confirmabilidad, mediante la conservación de evidencias y el registro reflexivo (Lincoln & Guba, 1985). Las valoraciones de los expertos y los niveles pre y post se resumieron con frecuencias y porcentajes. No se aplicaron pruebas inferenciales; por ello, cuando se habla de “cambio”, se alude exclusivamente a diferencias descriptivas observadas en el grupo.

Vale acotar que, en el plano ético, el estudio se realizó en una institución educativa pública que no cuenta con un comité de ética institucional. Por esta razón, la autorización para desarrollar la intervención fue otorgada

por la dirección de la institución mediante una carta formal. Se solicitó el consentimiento informado de las madres, padres o tutores de los estudiantes participantes, así como el asentimiento de los propios estudiantes, ambos de forma escrita y previa a la recolección de datos. En todo momento se garantizó la confidencialidad de la información y el carácter voluntario de la participación, incluyendo la posibilidad de que cualquier estudiante pudiera retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto implicara consecuencia académica alguna.

Resultados y discusión

Este apartado presenta los hallazgos obtenidos tras la validación del modelo pedagógico lector y su aplicación piloto con 23 estudiantes de educación secundaria. Los resultados se organizan en cuatro bloques interrelacionados. En primer lugar, se exponen las valoraciones de cuatro especialistas sobre la pertinencia, coherencia, claridad y aplicabilidad del modelo, resumidas mediante la V de Aiken. En segundo término, se describen los niveles de desempeño en comprensión lectora, producción escrita y expresión oral antes y después de las cuatro sesiones piloto, con el fin de mostrar la redistribución descriptiva observada en el grupo. En tercer lugar, se integran las evidencias cualitativas provenientes de las producciones estudiantiles, las observaciones de aula y las entrevistas, las cuales permiten comprender cómo se manifestaron los cambios en la práctica. Finalmente, se discuten las implicaciones pedagógicas del modelo, así como las limitaciones del estudio derivadas de su diseño, tamaño muestral y ausencia de grupo comparador.

Validez de contenido del modelo

Tabla 2

Validez de contenido del modelo pedagógico lector

Dimensión evaluada	V de Aiken
Pertinencia	.92
Coherencia	.88
Claridad	.87
Aplicabilidad	.89
V global	.89

Nota. Valoraciones de cuatro especialistas

El valor global de .89 mostró un acuerdo elevado entre los especialistas sobre el contenido de la propuesta. La pertinencia alcanzó la valoración más alta, mientras que claridad presentó el valor relativamente menor, aunque favorable. El resultado respalda la correspondencia conceptual de los componentes y su posibilidad de aplicación, pero no demuestra por sí mismo efectividad pedagógica: la V de Aiken informa sobre la valoración experta, no sobre los resultados de aprendizaje.

La valoración es coherente con la arquitectura del modelo, que integra mediación social, regulación metacognitiva y prácticas comunicativas. Su novedad relativa no reside en cada estrategia por separado, sino en organizarlas dentro de un ciclo en el que el texto leído genera conversación, escritura, revisión y nueva interpretación. Esta articulación coincide con la comprensión sociocultural de la alfabetización (Gee, 2015; Cassany, 2006) y con la necesidad de enseñar estrategias ajustadas a textos progresivamente complejos (Shanahan & Shanahan, 2008).

Desempeño antes y después de la aplicación piloto

Tabla 3

Niveles de desempeño antes de la aplicación piloto (n = 23)

Nivel	Comprensión lectora n (%)	Producción escrita n (%)	Expresión oral n (%)
Inicial	9 (39.1)	10 (43.5)	8 (34.8)
En proceso	11 (47.8)	9 (39.1)	10 (43.5)
Logro esperado	3 (13.1)	4 (17.4)	5 (21.7)

Destacado	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre 23 participantes

Antes de la intervención predominaban dos niveles, inicial y en proceso, en las tres dimensiones. Las evidencias mostraron dificultades para elaborar inferencias y juicios, organizar ideas mediante recursos de cohesión y sostener oralmente una posición. Este patrón justificó que el modelo no se limitara al reconocimiento de información explícita y que incorporara actividades de predicción, discusión y revisión.

Tabla 4

Niveles de desempeño después de la aplicación piloto (n = 23)

Nivel	Comprensión lectora n (%)	Producción escrita n (%)	Expresión oral n (%)
Inicial	1 (4.3)	1 (4.3)	0 (0.0)
En proceso	6 (26.1)	7 (30.4)	5 (21.7)
Logro esperado	11 (47.8)	10 (43.5)	11 (47.8)
Destacado	5 (21.7)	5 (21.7)	7 (30.4)

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre 23 participantes

Después de las cuatro sesiones, la distribución se desplazó hacia logro esperado y destacado. En comprensión lectora, 16 estudiantes quedaron en esas categorías; en producción escrita, 15; y en expresión oral, 18. La expresión oral presentó la concentración descriptiva más favorable, compatible con el énfasis de la última sesión en exposiciones, diálogo y argumentación. Debido a que el estudio no incluyó grupo comparador ni contraste inferencial, estas diferencias deben interpretarse como una señal de viabilidad y cambio observado, no como estimación del efecto del modelo.

Tabla 5

Comparación descriptiva global pretest-postest (n = 23)

Nivel	Pretest n (%)	Postest n (%)	Diferencia porcentual
Inicial	9 (39.1)	1 (4.3)	-34.8
En proceso	11 (47.8)	6 (26.1)	-21.7
Logro esperado	3 (13.1)	11 (47.8)	+34.7
Destacado	0 (0.0)	5 (21.7)	+21.7

Nota. Comparación descriptiva; no se aplicó una prueba de significación

La redistribución global resume la transición desde categorías iniciales hacia desempeños esperados. El patrón es compatible con la utilidad de enseñar estrategias antes, durante y después de la lectura, pues estas orientan la anticipación, el monitoreo y la evaluación de la comprensión (Solé, 1992; Afflerbach et al., 2020). También, resulta congruente con el enfoque metacognitivo: las instancias de autoevaluación y retroalimentación pudieron ayudar a reconocer dificultades y ajustar estrategias (Flavell, 1979). Esta explicación es teóricamente plausible, pero la evidencia disponible no permite aislar qué componente produjo el cambio.

En producción escrita, los trabajos posteriores mostraron mayor organización, coherencia y adecuación al propósito. La secuencia de planificación, textualización, revisión y retroalimentación trató la escritura como un proceso recursivo, de acuerdo con Flower y Hayes (1981). La conexión con la lectura proporcionó modelos discursivos y contenidos para escribir; así, el estudiante no partió de una consigna descontextualizada, sino de interpretaciones previamente discutidas. Esta integración puede explicar que la mejora descriptiva se presentara en paralelo con los avances lectores.

La expresión oral exhibió la mayor proporción en logro esperado y destacado. Las exposiciones y mesas de diálogo ofrecieron oportunidades para verbalizar inferencias, escuchar posiciones y reformular argumentos. El hallazgo concuerda con el valor atribuido a la enseñanza dialógica para construir conocimiento mediante la

interacción (Alexander, 2020). Aun así, la mayor visibilidad de las conductas orales durante las sesiones también pudo facilitar su registro frente a procesos menos observables, como la comprensión interna.

Evidencias cualitativas y percepción de la experiencia

Tabla 6
Categorías y evidencias cualitativas

Categoría	Subcategorías	Evidencias
Comprensión lectora	Literal, inferencial y crítica	Fichas lectoras, debates y observaciones
Producción escrita	Coherencia, cohesión y adecuación	Textos argumentativos y borradores
Expresión oral	Fluidez, claridad y argumentación	Exposiciones, mesas redondas y observaciones

Nota. Elaboración propia

La triangulación permitió identificar convergencias entre productos, observaciones y entrevistas. En comprensión lectora se registró mayor participación en la identificación de información relevante, la formulación de inferencias y la toma de posición. En escritura se observaron mejoras en organización y uso de conectores; en oralidad, mayor seguridad y claridad para comunicar argumentos. Los estudiantes valoraron el carácter participativo y contextualizado de las actividades. Estas evidencias complementan las frecuencias porque muestran cómo se manifestó el desempeño, aunque el manuscrito no reporta citas textuales ni recuentos de codificación; por tanto, la interpretación cualitativa debe mantenerse en un nivel descriptivo.

En conjunto, los hallazgos apoyan la pertinencia pedagógica de integrar lectura, escritura y oralidad. La propuesta evita tratar la comprensión como habilidad aislada: las interpretaciones se ponen a prueba al comunicarse, convertirse en textos y recibir retroalimentación. Esta integración constituye la principal contribución práctica del estudio. Para consolidarla como modelo transferible será necesario explicitar materiales, duración, criterios de evaluación y condiciones de implementación, además de evaluar su funcionamiento con diseños y muestras que permitan comparaciones más sólidas.

Implicaciones pedagógicas

La aplicación del modelo sugiere que la planificación docente puede organizarse alrededor de secuencias comunicativas completas y no de ejercicios independientes. Una lectura puede iniciarse con la recuperación de conocimientos previos, continuar con preguntas literales, inferenciales y críticas, convertirse después en un texto argumentativo y culminar en una exposición o debate. Este encadenamiento permite que cada producto funcione como evidencia para retroalimentar el siguiente y que el estudiante comprenda la finalidad comunicativa de las estrategias empleadas.

Para su incorporación curricular, el modelo requiere seleccionar textos vinculados con la edad, los intereses y el contexto sociocultural de los estudiantes; establecer criterios observables para comprensión, escritura y oralidad; y reservar momentos explícitos para revisar lo aprendido. La evaluación formativa debe proporcionar información específica sobre el desempeño, evitando reducirse a una calificación. Del mismo modo, la reflexión metacognitiva puede apoyarse en preguntas breves sobre qué estrategia se utilizó, qué dificultad apareció, cómo se resolvió y qué podría modificarse en una nueva tarea.

La propuesta también demanda acompañamiento docente. La mediación de discusiones, la retroalimentación de borradores y la valoración de desempeños orales requieren criterios compartidos y oportunidades de formación profesional. En el ámbito institucional, su implementación podría vincularse con planes lectores y proyectos interdisciplinarios, de modo que las competencias comunicativas no se restrinjan al área de Comunicación. Sin embargo, cualquier extensión debe conservar el carácter contextual del diseño y documentar las adaptaciones efectuadas, la intensidad de las sesiones y la participación real del estudiantado.

Limitaciones

Es importante señalar que, los resultados están condicionados por una muestra intencional de 23 estudiantes de una sola institución, cuatro sesiones y ausencia de grupo comparador. La familiarización con la rúbrica, la maduración, otras experiencias pedagógicas y las expectativas del observador no pudieron controlarse. La doble función del equipo como responsable de la intervención y de la evaluación pudo introducir sesgo. La

validez de contenido se calculó con cuatro expertos, sin intervalos de confianza ni descripción de su selección. Además, no se reportaron fiabilidad interevaluador, citas representativas de las entrevistas ni un protocolo detallado de codificación. Estas condiciones limitan la transferibilidad y no permiten atribuir causalmente los cambios al modelo.

Conclusiones

El modelo pedagógico lector articuló de manera coherente activación de saberes previos, comprensión lectora, expresión oral y producción textual, con evaluación formativa, retroalimentación y metacognición como procesos transversales. La valoración de los especialistas respaldó su pertinencia y consistencia de contenido para una aplicación piloto en educación secundaria.

Durante la aplicación se observó una redistribución hacia niveles superiores de desempeño y evidencias cualitativas de mayor elaboración inferencial, mejor organización escrita y mayor seguridad oral. Estos resultados sostienen la viabilidad inicial de la propuesta en el grupo estudiado, pero no demuestran su efectividad causal.

La contribución pedagógica radica en situar la lectura como eje que genera producción escrita, diálogo y revisión de significados. Futuras investigaciones deberían ampliar el número de sesiones y participantes, incorporar grupos de comparación, seguimiento, evaluadores independientes y fiabilidad interevaluador. También, conviene documentar la fidelidad de implementación y examinar qué componentes explican mejor los cambios observados.

Referencias

Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2020). Reading: What else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, *66*(6), 440-448. https://eric.ed.gov/?id=EJ1012760

Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351040143

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication, 32*(4), 365-387. https://doi.org/10.2307/356600

Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5ª ed.). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315722511/social-linguistics-literacies-james-gee

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Muslimin, A. I., Nur, M., & Francisca Maria, I. (2024). Evaluating Cami AI Across SAMR Stages: Students' Achievement and Perceptions in EFL Writing Instruction: Cami AI-SAMR in EFL Writing Instruction. *Online Learning*, *28*(2). https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.4246

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Ou, A. W., Stöhr, C., & Malmström, H. (2024). Academic communication with AI-powered language tools in higher education: From a post-humanist perspective. *System*, *121*, 103225. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103225

Sanz-Tejeda, A., Domínguez-Oller, J. C., Baldaquí-Escandell, J. M., Gómez-Díaz, R., & García-Rodríguez, A. (2026). The impact of generative AI on academic reading and writing: A synthesis of recent evidence (2023–2025). *Frontiers in Education*, *10*, 1711718. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1711718

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, *78*(1), 40-59. https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORÍA:

1. Conceptualización: Consuelo Carmela León Chávez y Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
2. Curación de datos: Ruth Ivonne Lujan Perez.
3. Análisis formal: Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
4. Adquisición de fondos: Consuelo Carmela León Chávez, Ruth Ivonne Lujan Perez y Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
5. Investigación: Consuelo Carmela León Chávez, Ruth Ivonne Lujan Perez y Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
6. Metodología: Consuelo Carmela León Chávez y Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
7. Administración del proyecto: Consuelo Carmela León Chávez.
8. Recursos: Ruth Ivonne Lujan Perez.
9. Software: Ruth Ivonne Lujan Perez y Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
10. Supervisión: Consuelo Carmela León Chávez.
11. Validación: Consuelo Carmela León Chávez, Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
12. Visualización: Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
13. Redacción - borrador original: Consuelo Carmela León Chávez.
14. Redacción - revisión y edición: Consuelo Carmela León Chávez, Ruth Ivonne Lujan Perez y Carlos Oswaldo Caballero Alayo.