UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

TESIS:

Mapas conceptuales y comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho - 2025

Para optar el Título Profesional de:

LICENCIADO (A) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN

PRESENTADO POR:

Bach. Cristian Gabriel AYQUIPA CANDIA

Bach. Nayda MOTA SOTO

ASESOR:

Mtro. César Alberto CÁRDENAS VILLANUEVA

AYACUCHO - PERÚ

2026

A nuestros padres, familiares, profesores y amigos, por el amor, la comprensión y guía; nos acompañaron en cada paso en esta travesía académica.

A todos los que aportaron con su presencia, saber y aliento.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, cuna del conocimiento y del esfuerzo, por abrirnos las puertas del saber, brindarnos un espacio donde el pensamiento crítico, la investigación y el espíritu académico se fortalecieron a lo largo de nuestra formación.

A nuestro asesor, César A. Cárdenas Villanueva, por su dedicación ejemplar, su paciencia inagotable y el valioso tiempo que nos brindó, muchas veces más allá de sus obligaciones, al corregir y orientarnos con esmero en cada etapa de este trabajo; su respaldo y guía fueron esenciales para el desarrollo de esta investigación, gesto que refleja no solo su profesionalismo, sino también su gran calidad humana.

A los profesores de nuestro centro de estudio, por su compromiso en nuestra formación profesional. De manera especial, a quienes, mediante diversos cursos como Metodología de la Investigación Pedagógica, Investigación Científica y Pedagógica, Estadística Aplicada a la Educación, Lingüística del Texto, Seminario de Investigación Literaria, Taller de Normativa, Comunicación Educacional, Lexicología y Semántica Españolas, entre otros, compartieron con nosotros sus conocimientos, orientaciones y valiosas experiencias, contribuyendo de manera significativa al enriquecimiento de nuestro aprendizaje. Cada lección impartida y cada consejo brindado fortalecieron no solo nuestras capacidades académicas, sino también nuestro crecimiento personal.

Finalmente, a las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Pública María Parado de Bellido, de Ayacucho, quienes, con responsabilidad, disposición y sinceridad, contribuyeron de manera significativa al desarrollo de esta investigación cuasiexperimental.

Índice

Agradecimientos III

Índice IV

Índice de tablas VII

Índice del anexo VIII

Resumen IX

Abstract X

Introducción XI

I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 1

1.1 Descripción de la situación problemática 1

1.2 Formulación del problema 5

1.2.1 Problema general 5

1.2.2 Problemas específicos 6

1.3 Formulación de objetivos 6

1.3.1 Objetivo general 6

1.3.2 Objetivos específicos 6

1.4 Justificación 7

1.4.1 Justificación teórica 7

1.4.2 Justificación práctica 8

1.4.3 Justificación metodológica 8

II MARCO TEÓRICO 10

2.1 Antecedentes 10

2.1.1 Antecedentes a nivel internacional 10

2.1.2 Antecedentes a nivel nacional 13

2.1.3 Antecedentes a nivel regional 15

2.2 Bases teóricas 18

2.2.1 Comprensión lectora 18

2.2.2 Modelos y teorías 18

2.2.3 Niveles de comprensión lectora en Educación Secundaria 25

2.2.4 Mapas conceptuales 29

2.2.5 Textos expositivos 33

2.3 Bases conceptuales 44

III METODOLOGÍA 47

3.1 Formulación de hipótesis 47

3.1.1 Hipótesis general 47

3.1.2 Hipótesis específicas 47

3.2 Variables 48

3.2.1 Variable independiente 48

3.2.3 Definición de variables 48

3.3 Operacionalización de variables 49

3.4 Tipo y nivel de investigación 50

3.5 Métodos específicos 50

3.6 Diseño metodológico 51

3.7 Población y muestra 51

3.7.1 Población 51

3.7.1 Muestra 52

3.7.2 Técnica de muestreo 52

3.8 Técnicas e instrumentos 53

3.8.1 Técnicas 53

3.8.2 Instrumentos 54

3.9 Validez y confiabilidad de instrumentos 54

3.10 Técnicas de procesamiento de datos.....57

3.11 Aspecto ético.....59

IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN 60

4.1 Análisis e interpretación descriptivo de datos 60

4.2 Prueba de hipótesis.....63

4.3 Discusión de resultados 66

V PROPUESTA INNOVADORA 70

5.1 Introducción.....70

5.2 Justificación.....70

5.3 Fundamentos 71

5.4 Objetivos de la propuesta.....72

5.4.1 Objetivo general.....72

5.4.2 Objetivos específicos.....72

5.5 Descripción de procedimientos de la propuesta 73

Conclusiones 77

Recomendación.....79

Referencias.....80

Anexo 91

Índice de tablas

Tabla 1. Opinión de los expertos sobre los instrumentos de recolección de datos.....54

Tabla 2. Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos.....55

Tabla 3. Prueba de normalidad de los instrumentos de recolección de datos a través de Shapiro- Wilk 56

Tabla 4. Dimensión 1. Comprensión lectora literal de los estudiantes.....59

Tabla 5. Dimensión 2. Comprensión lectora inferencial de los estudiantes 60

Tabla 6. Dimensión 3. Comprensión lectora crítica de los estudiantes.....61

Tabla 7. Variable dependiente. Comprensión lectora de textos en los estudiantes.....62

Tabla 8. Prueba de hipótesis general entre mapas conceptuales y comprensión lectora de textos en los estudiantes 63

Tabla 9. Prueba de la hipótesis específica 1, entre mapas conceptuales y comprensión lectora literal de los estudiantes 63

Tabla 10. Prueba de la hipótesis específica 2, entre mapas conceptuales y comprensión lectora inferencial en los estudiantes 64

Tabla 11. Prueba de la hipótesis específica 3, entre mapas conceptuales y comprensión lectora crítica en los estudiantes 65

Índice del anexo

Anexo A. Matriz de consistencia 90
Anexo B. Matriz instrumental 92
Anexo C. Instrumentos 94
Anexo D. Ficha técnica 102
Anexo E. Ficha de juicio de experto 103
Anexo F. Sesión experimental 119
Anexo G. Carta de aceptación de la institución (para ejecutar la investigación) 126
Anexo H. Base de datos 127
Anexo I. Procesamiento estadístico 128
Anexo J. Evidencias fotográficas 131

Resumen

Dificultades de comprensión lectora de textos expositivos reflejadas en las alumnas del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Pública María Parado de Bellido nos condujo a realizar esta investigación que tuvo por propósito principal concretar la influencia que tiene el uso de los mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos. El trabajo se enmarca en el enfoque investigativo cuantitativo, de diseño preexperimental; las técnicas empleadas fueron la prueba de rendimiento, la observación estructurada; los instrumentos, prueba de comprensión lectora y rúbrica de evaluación incluidas en las diez sesiones de aprendizaje. Los resultados evidencian que, en el pretest, solo el 14,3 % llegó al logro destacado; mientras que, en el postest, el 85,7 % de las estudiantes alcanzó el nivel de logro destacado después de la aplicación de la propuesta pedagógica; lo que fue corroborado por la prueba de Wilcoxon, manifestando la influencia positiva del uso de los mapas conceptuales en la comprensión lectora. En conclusión, el uso de mapas conceptuales resulta ser una alternativa óptima en cuanto al progreso en los niveles de comprensión lectora de textos expositivos, mejorando los procesos de comprensión literal, inferencial y crítica de textos.

Palabras clave: Mapas conceptuales, comprensión lectora, texto expositivo.

Abstract

Difficulties in reading comprehension of expository texts among fifth-grade students at the María Parado de Bellido Public Educational Institution led us to conduct this research, whose main purpose was to determine the influence of concept maps on the reading comprehension of expository texts. The study is framed within a quantitative research approach, with a pre-experimental design. The techniques employed were an achievement test, structured observation, and document review. The instruments used were a reading comprehension test, a rubric, and ten learning sessions. The results show that, in the pretest, only 14.3% of the students achieved the outstanding level; while in the posttest, 85.7% of the students reached the outstanding level after the application of the pedagogical proposal. This was corroborated by the Wilcoxon test, demonstrating the positive influence of concept maps on reading comprehension. In conclusion, the use of concept maps proves to be an optimal alternative for improving reading comprehension levels of expository texts, enhancing literal, inferential, and critical comprehension processes.

Keywords: Concept maps, reading comprehension, expository text.

Introducción

El trabajo de investigación abordado se sistematizó en base al tópico de la comprensión lectora, a fin de permitir una alternativa de solución pedagógica que permita coadyuvar en su desarrollo en el nivel secundario. El desarrollo de la comprensión lectora es fundamental, ya que no solo mejora las competencias educativas, sino también las habilidades como el pensamiento crítico y la capacidad resolutiva para afrontar diversas dificultades en la sociedad. Al respecto, Chávez *et al.* (2024) plantean que la comprensión de textos escritos es una herramienta clave para formar ciudadanos activos, conscientes de su propia realidad, capaces de cuestionarla y de plantear alternativas que contribuyan en los cambios sociales, en un país como Perú donde persiste la corrupción, desigualdad y la injusticia. Por lo cual, para este estudio, se consideró como cimiento cognitivo al modelo interactivo de comprensión lectora, que explica la interacción entre el asunto del texto y los saberes previos del lector; lo que, en palabras de López (1997), significa que lograr la comprensión lectora no solo implique reconocer las palabras, también deducir datos que no están en la redacción, establecer conexiones entre las distintas ideas expuestas y evaluar críticamente el contenido teniendo en cuenta las ideas previas que el lector posee. En específico, se trabajó con la comprensión de textos expositivos, porque se presenta de manera permanente en el campo escolar y académico, debido a su naturaleza objetiva e informativa. Como señala Bustos (1996), este tipo de texto representa una función explicativa o informativa sobre un determinado tema. Además, por su compleja estructura, que depende de la tipología secuencial; al respecto, Álvarez y Ramírez (2010) encuentran la definición y descripción, clasificación y descripción, comparación y contraste, pregunta y respuesta, problema y solución, causa y consecuencia, e ilustración. A ello se suma, la clasificación por su temática general, planteada por el MINEDU (2020), que distingue entre textos divulgativos y especializados.

Debido a esta variedad tipológica y estructural, la comprensión de textos expositivos presenta dificultades para muchos lectores, tal como lo advierten Vega y Moreno (2017). Por lo cual, es de suma importancia que los educandos conozcan y reconozcan las tipologías y la organización interna del texto expositivo, idea que concuerda con el planteamiento de McNamara *et al.* (1996), citados en Vega *et al*. (2014), quienes proponen que identificar las tipologías y estructura de los textos expositivos permite alcanzar la comprensión lectora. Uno de los instrumentos que facilita el reconocimiento de las estructuras internas viene a ser el mapa conceptual. Por ello, se consideró la teoría del aprendizaje significativo, de Ausubel (1980), y sus aportes teóricos mejorados y propuestos por Novak y Gowin (2002), quienes manifiestan que los mapas conceptuales son recursos valiosos para promover y desarrollar el aprendizaje significativo; lo que permite que los estudiantes identifiquen ideas principales, decodifiquen, jerarquicen, ordenen y conecten con los conocimientos previos que ellos poseen; de esta manera, se facilita la comprensión de textos expositivos mediante ordenadores gráficos que aportan los mapas conceptuales en el entendimiento de textos expositivos. Asimismo, la importancia del uso de mapas conceptuales recae en elaborar nuevas formas de entendimiento en base al texto, debido a que implica un desarrollo activo del aprendizaje. En palabras de Van Dijk (1978), significa que el estudiante no almacena toda la información vista, sino la más importante, de acuerdo con el interés del lector, lo que se vería reflejado
en la elaboración de mapas conceptuales con ideas propias del lector.

El tema seleccionado gira en torno a la observación respecto a la dificultad en comprensión lectora por parte de los educandos del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Pública María Parado de Bellido, de la región Ayacucho, identificado durante las prácticas preprofesionales; se evidenció que gran

parte de los escolares del último grado de Educación Secundaria carecía de habilidades en la comprensión de textos expositivos. En base a esta problemática, surgió la necesidad de proponer una alternativa de solución pedagógica que ayude a la mejora la comprensión lectora en textos expositivos; cabe mencionar que esta dificultad no solo es de tendencia local, sino nacional, por ello la necesidad de buscar alternativas de solución para mejorar ese aspecto de la educación básica regular en Perú.

En cuanto al estado actual del estudio respecto a la influencia del uso de los mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora, se encontraron diversos estudios internacionales, nacionales y locales; estos proponen el uso de mapas conceptuales para influir de forma significativa en la mejora de los niveles de comprensión lectora; sin embargo, existe un vacío respecto a investigaciones que aborden de manera específica el problema de la comprensión lectora en textos expositivos en el nivel secundario, lo que justifica la necesidad de estudiar y aportar nuevas propuestas de solución en base a este tipo de texto en específico.

De este modo, el problema de deficiencia en los niveles de comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido nos condujo a buscar una posible solución, basada en el trabajo de construcción de mapas conceptuales, para determinar que ellos contribuyen en la mejora de la comprensión lectora de este tipo de texto, en mérito a un profundo análisis e intervención activa entre el texto y lector.

Así, se planteó el objetivo de diagnosticar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en la mejora de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025; asimismo, se proyectaron objetivos específicos que abordan los distintos niveles de comprensión lectora.

El informe de investigación se estructura en cinco capítulos. En el capítulo I, desarrollamos la formulación del problema, los objetivos del trabajo y la justificación respectiva. El capítulo II expone el marco teórico, que contiene los antecedentes, las bases teóricas sobre la comprensión lectora: los mapas conceptuales y textos expositivos, y las bases conceptuales. El capítulo III aborda la metodología que se empleó en el proceso, enmarcada en el enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental. El capítulo IV presenta los resultados y la discusión académica que el trabajo obtuvo, en base a las teorías y la experimentación. Seguidamente, encontraremos el capítulo V, donde se plasma la propuesta pedagógica alternativa sistematizada por los autores de la tesis, en base a la experimentación del tema del trabajo. De manera complementaria, se dan a conocer las conclusiones a las cuales se arribó, las sugerencias académicas que derivaron en el proceso, las referencias empleadas en el proceso y el anexo, con las evidencias investigativas del caso.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problemática

En el campo de la educación, la comprensión lectora constituye un factor esencial para el logro del aprendizaje en diversas áreas del saber, ya que permite acceder, procesar y aplicar el conocimiento en diversos contextos. Múltiples informes han evidenciado las brechas existentes en los logros de los estudiantes en esta competencia fundamental. Al respecto, Granda et al. (2023) sostienen que el desarrollo de la comprensión lectora es imprescindible, porque es el cimiento sustancial sobre la cual se construye el aprendizaje en las distintas áreas del saber. En concordancia con ello, el Ministerio de Educación (2016) plantea, dentro del área de Comunicación, una competencia orientada específicamente a fortalecer esta capacidad, con el propósito de que los estudiantes no solo decodifiquen o reconozcan información explícita en los textos, sino que también logren interpretarlos, reflexionar críticamente sobre su contenido y construir una postura personal fundamentada.

A pesar de la planificación curricular mencionada, en Perú, la comprensión lectora sigue siendo uno de los principales desafíos de la educación. La dificultad que demanda

su dominio en la educación se evidencia en los frutos del examen PISA 2022, que se aplicó a los jóvenes estudiantes de quince años, después de la emergencia sanitaria ocasionada por el covid-19. El informe nacional señala que gran parte del alumnado presenta serias limitaciones en esta competencia, destacando un predominio

del nivel literal: el 16,8 % se ubica en el nivel 1b y el 28,5 % en el nivel 1a, donde únicamente reconocen informaciones explícitas. Sin embargo, solo un pequeño porcentaje, el 5,9 % logra los niveles 4, 5 o 6, correspondiente a la comprensión crítica. Estos resultados evidencian un desarrollo insuficiente de las capacidades de análisis y reflexión en la lectura, lo que limita la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse de manera crítica y efectiva en la sociedad actual (Ministerio de Educación del Perú, 2024).

En concordancia con estos hallazgos, en el ámbito escolar, también se observa que numerosos estudiantes peruanos presentan dificultades específicas para comprender textos expositivos, lo cual condiciona de manera importante el desarrollo integral de su comprensión lectora. Esta situación se relaciona con los hábitos y preferencias de lectura que predominan en la población juvenil. De acuerdo con el Ministerio de Cultura del Perú (2024), a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2022, el 82, 7 % de los estudiantes de Educación Básica Regular muestran mayor interés de lectura por contenidos digitales difundidos en redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram y los mensajes de texto de la plataforma WhatsApp. Asimismo, se observa una preferencia por la lectura de textos literarios en lugar de materiales educativos, enciclopedias, diccionarios, textos expositivos. Como consecuencia, la limitada frecuencia con la que los estudiantes acceden a textos expositivos afecta directamente su capacidad para comprender este tipo de información. Si bien muestran interés por los contenidos digitales y textos literarios, estas prácticas no favorecen el desarrollo de habilidades de análisis, organización y procesamiento de ideas propias de la lectura expositiva.

En esa misma línea, Quispe y Canchari (2023) desarrollaron un estudio sobre la comprensión de distintos tipos de textos en alumnos de quinto grado de Secundaria de

una institución pública de Lima. Los autores señalan que, en el caso de los textos expositivos, los escolares se ubican en un nivel moderado de comprensión lectora; mientras que, en los textos narrativos, muestran mayor familiaridad y preferencia, alcanzando un nivel óptimo de comprensión. Estos resultados evidencian que la comprensión de textos expositivos continúa siendo una dificultad para los estudiantes, a pesar de que este tipo de texto está presente de manera constante en diversas áreas curriculares.

De manera semejante, Cabrera (2023) indica que la competencia de comprensión de textos expositivos en alumnos del último año de la Educación Secundaria es muy baja. En su estudio, realizado en dos colegios públicos del distrito de Caballo Cocha, en la provincia de Ramón Castilla, región Iquitos, más del 97 % de los colegiales se ubica en el nivel más bajo de inicio. De este modo, se demuestra las serias dificultades de interpretar y comprender la estructura de los textos expositivos. Esta situación refleja que los estudiantes carecen de estrategias adecuadas para su comprensión. Por lo cual es importante implementar herramientas educativas como la elaboración de mapas conceptuales, que faciliten la identificación, jerarquización y organización de los temas, ideas principales y secundarias; de esa manera, se podría promover una comprensión más significativa.

Esta dificultad educativa también se observa en la región Ayacucho. Diversas investigaciones han demostrado que gran parte de los estudiantes se encuentra en los niveles de inicio en comprensión lectora, que solo extraen la información que se presenta de manera directa en los textos. Por ejemplo, un estudio ejecutado por Castillo y Cavalcanti (2024) señaló que el 63 % de los alumnos del VI ciclo se encuentra en un nivel bajo de comprensión lectora, mientras solo un 26,7 % de los discentes logran un nivel avanzado. Esto se debe a la limitada capacidad para analizar y comprender textos complejos, así como dificultad para integrar las habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica. En términos similares, Huamani y Pucllas (2024) mencionan que el 44,9 % de los estudiantes de Educación Secundaria de San Juan Bautista se encuentra en el nivel inicial de

comprensión crítica; mientras que el resto, el mayor porcentaje de estudiantes, permanece en el nivel literal; esta investigación demuestra que los estudiantes del distrito mencionado no tienen la capacidad de identificar, descifrar y cuestionar la información presentada en los textos, razón por la cual no logran alcanzar los niveles esperados en comprensión lectora.

Las dificultades que presenta la comprensión lectora no se explican por una sola causa, sino por varios factores: pedagógico, tecnológico, familiar y escolar. En el espacio escolar, se aprecia un escaso empleo de metodologías innovadoras; lo que predomina es el uso de metodologías tradicionales, como la repetición y las actividades memorísticas, que transforman la lectura en una tarea rutinaria y carente de estímulos. A este factor se suma el uso inadecuado de los instrumentos tecnológicos por parte de los estudiantes, especialmente el tiempo excesivo dedicado a dispositivos móviles, que prioriza el entretenimiento sobre el aprendizaje y reduce la atención y el interés por la lectura (Zapata et al., 2024). De manera similar, Franco et al. (2015) indican que la carencia de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el hábito lector perjudica el progreso en la competencia lectora.

En la Institución Educativa Pública María Parado de Bellido, situada en la ciudad de Huamanga, región Ayacucho, la dificultad en la comprensión lectora se presenta de manera específica en las escolares del quinto grado del nivel secundario. Es importante señalar que este grado constituye la última etapa de la Educación Básica Regular, por lo cual se espera que las estudiantes logren comprender los diferentes niveles de comprensión lectora. Sin embargo, las evidencias muestran que las estudiantes presentan serias dificultades en esta competencia del área de Comunicación. Para la mejora de esta dificultad, se requiere la implementación de alternativas metodológicas que fortalezcan esta competencia. En este sentido, se presenta el trabajo pedagógico de construcción de mapas conceptuales como una estrategia pedagógica para mejorar el entendimiento de textos expositivos, considerando sus características principales: identificar el tema, reconocer las ideas y conceptos clave, establecer jerarquías, relacionar con conceptos, y

promover la comprensión esperada. Por ello, con la aplicación de los mapas conceptuales, se busca superar las dificultades identificadas en la comprensión de textos expositivos en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Pública María Parado de Bellido, turno tarde, durante el año 2025. Toro et al. (2017) manifiestan que los mapas conceptuales fortalecen la comprensión de textos; porque, durante su elaboración, el educando integra los saberes previos con nuevos conocimientos que adquiere. Además, no solo optimiza la interpretación lectora, sino las tres competencias del área de Comunicación.

1.2 Formulación del problema

Desde la perspectiva de Ñaupas *et al.* (2014)), el problema de investigación se concibe como una pregunta o cuestión central que nace de la identificación de una dificultad, vacío o limitación presente en la realidad. Dicha dificultad puede encontrarse tanto en el plano teórico, cuando los marcos conceptuales existentes no logran explicar de manera suficiente un fenómeno, como en el plano práctico, cuando se detectan situaciones que requieren ser comprendidas y atendidas. En este sentido, el problema constituye el punto de partida de todo estudio científico, ya que orienta la formulación de objetivos, la elección del enfoque metodológico y la búsqueda de alternativas de solución fundamentadas. De esta manera, la investigación encontró los siguientes problemas:

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025?

1.2.2 Problemas específicos

a) ¿Qué influencia tiene la elaboración de mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos a nivel literal en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025?

b) ¿Qué influencia tiene la elaboración de mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos a nivel inferencial en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025?

c) ¿Qué influencia tiene la elaboración de mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos a nivel crítico en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025?

1.3 Formulación de objetivos

De acuerdo con Bernal (2006), el objetivo de investigación se entiende como la finalidad central que orienta todo el proceso del estudio. En este sentido, los objetivos cumplen una función esencial, pues constituyen la base sobre la cual se establecen los propósitos del trabajo investigativo. Bajo esta premisa, el estudio plantea los siguientes propósitos:

1.3.1 Objetivo general

Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.

1.3.2 Objetivos específicos

a) Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel literal en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.

b) Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel inferencial en las estudiantes del

quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.

c) Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel crítico en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.

Justificación

1.3.3 Justificación teórica

La investigación está enmarcada en el modelo interactivo de la lectura comprensiva y en la teoría sobre aprendizaje significativo, haciendo uso de los mapas conceptuales, planteado por Ausubel y mejorado por Novak. Rodríguez et al. (2010) señalan que David Ausubel es el creador de la Teoría del Aprendizaje Significativo, propuesta fundamental en el ámbito educativo por su énfasis en la forma en que los estudiantes construyen significados a partir de los contenidos escolares. Por ello, Novak, Gowin y Johansen (1983), citados por García (1992), manifiestan que el valor de los mapas conceptuales con el entendimiento de lectura reside en su capacidad para transformar una actividad pasiva en un proceso constructivo y activo que prioriza la comprensión por encima de la memorización mecánica. Aunque el alumnado percibe las estrategias de comprensión profunda como un trabajo duro, el mapa conceptual optimiza este esfuerzo al proporcionar un marco visual jerárquico. Esta herramienta permite a los estudiantes estructurar las ideas claves y sus relaciones, lo cual es fundamental, especialmente considerando que la comprensión real no siempre se refleja en las puntuaciones de los test estandarizados, sino en la habilidad para organizar y articular el conocimiento adquirido. De esta manera, la investigación sirve para obtener conocimientos teóricos sobre el respaldo de los mapas conceptuales en la mejora de interpretación lectora de textos expositivos. Asimismo, se entendió que cada tipo textual se asume con estrategias particulares de entendimiento; en

el proceso, se contribuyó a la solución del problema de la comprensión lectora de manera general. Asimismo, se consideró necesario que, en los estudiantes de la Educación Básica Regular, se desarrollara la importancia de formar habilidades en los ámbitos cognitivo, académico y social.

1.3.4 Justificación práctica

Para Ñaupas *et al.* (2014), la justificación práctica se realiza con el propósito de evidenciar el impacto y la aplicabilidad de la investigación en la solución de problemas reales, aportando a la mejora de la práctica educativa, social o profesional. Se buscó determinar el respaldo de la construcción de mapas conceptuales en la interpretación textual como práctica educativa. La investigación beneficia a las autoridades educativas, a los docentes del área, a los estudiantes y a la sociedad en general, debido al impacto que genera en el ejercicio docente para el desarrollo y la formación de una de las competencias propias del área de Comunicación. Su relevancia radica en que no solo analiza la realidad del fenómeno educativo en cuestión, sino que también proporciona una alternativa de solución al problema de comprensión lectora. Asimismo, sienta las bases para investigaciones posteriores y contribuye al conocimiento existente sobre la materia, ofreciendo una plataforma sólida para el diseño y desarrollo de estudios futuros en este campo educativo.

1.3.5 Justificación metodológica

Para Ñaupas et al. (2018), una investigación se concreta con la finalidad de otorgar validez y sustento científico al camino elegido para desarrollar la investigación, demostrando que las decisiones metodológicas adoptadas resultan ser las más adecuadas para alcanzar los objetivos planteados. Teniendo en cuenta lo planteado, la investigación se desarrolló desde el enfoque metodológico cuantitativo, bajo un diseño preexperimental, con una muestra no aleatoria donde se aplicó una prueba de comprensión lectora que abarca los tres niveles de comprensión, con el propósito de analizar y describir los efectos

de la utilización de los mapas conceptuales en el logro de la comprensión lectora. Se destacó la capacidad resolutiva de la situación problemática, lo que aseguró la validez externa de los hallazgos. Asimismo, se identificó y describió la consecuencia de la aplicación de los mapas conceptuales en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de la Institución María Parado de Bellido, con la intención de que nuevas investigaciones ofrecieran alternativas adicionales de solución dispuestas a la mejora en la interpretación lectora en textos expositivos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes a nivel internacional

A medida que se recopiló información fáctica a nivel internacional, se constató una limitada producción de investigaciones académicas que analizan el papel de los mapas conceptuales en la competencia lectora de textos expositivos. No obstante, a continuación, se presentan estudios identificados durante el proceso de búsqueda.

Briceño et al. (2011) desarrollaron una investigación donde tienen como variables de investigación a los mapas conceptuales y la comprensión lectora; esta investigación fue realizada en la Universidad Simón Bolívar-Venezuela. Tuvieron el objetivo de corroborar si las estrategias de elaboración de mapas conceptuales (verticales y horizontales) favorecen en la comprensión de la lectura. La investigación fue de tipo aplicada, el diseño experimental, pretest–postest; la técnica fue la encuesta, aplicada en instrumentos como prueba de comprensión lectora y cuestionario, instrumentos que fueron empleados en una muestra de 105 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar-Venezuela. Se concluye en que la intervención de mapas conceptuales como estrategia contribuye a elevar los niveles de interpretación.

De manera similar, en el contexto colombiano, Palomino (2014), en su tesis de maestría sobre la enseñanza de las ciencias exactas y naturales, presentada en la Universidad Nacional de Colombia, implementó una investigación que trabaja la propuesta

de mapas conceptuales como propuesta para mejorar la interpretación de textos expositivos, desarrollada en la Institución Educativa Leopoldo Pizarro González (IELPG). El objetivo principal del estudio fue implementar el uso de mapas conceptuales como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión de textos expositivos en escolares de Educación Secundaria. La investigación se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo, con diseño experimental; se emplearon como técnicas la encuesta y la observación, y se utilizaron como instrumentos un cuestionario de selección múltiple, con una única respuesta, empleados como prueba; asimismo, una rúbrica de evaluación para diagnosticar la elaboración de los mapas conceptuales; la muestra estuvo conformada por 72 estudiantes del grado noveno, distribuidos equitativamente entre un grupo de control (36 niñas) y un grupo experimental (36 estudiantes). Los resultados obtenidos permitieron concluir en que el uso de mapas conceptuales tuvo una respuesta positiva en la internalización de textos expositivos. Esta mejora fue evidenciada en el desempeño del grupo experimental, cuyos integrantes obtuvieron resultados significativamente superiores en la prueba final, en comparación con el grupo control. El estudio respalda la eficacia de esta herramienta gráfica como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias lectoras en el nivel de Educación Secundaria.

Monsalve (2019) presentó una tesis de maestría en la Universidad Norbert Wiener, estudio centrado en la relación entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno del Colegio Nuestra Señora de Fátima, ubicado en el municipio de Jordán Sube (Santander). El propósito de la investigación fue poner en manifiesto el grado de relación positiva entre las dos variables en el contexto educativo mencionado. El estudio se enmarcó dentro de un enfoque aplicado, con un diseño de tipo correlacional; se utilizó la técnica de prueba, mediante la aplicación de un instrumento de evaluación estandarizado para medir la comprensión lectora; la muestra estuvo conformada por 24 estudiantes de la institución educativa mencionada. Los resultados obtenidos evidenciaron que, luego de la implementación de los mapas conceptuales en el aula, se logró mejorar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes, ya que

el 16, 67% de los estudiantes alcanzaron el nivel crítico de la comprensión lectora, mientras que antes de la aplicación ningún estudiante obtenía este nivel de comprensión lectora; asimismo, en cuanto a la comprensión del nivel literal, después de la intervención de los mapas conceptuales, el porcentaje de los estudiantes disminuyó considerablemente, pasando de 33,33%, a solo el 4, 17 %; estos hallazgos permitieron concluir en que el empleo de mapas conceptuales contribuye activamente en el fortalecimiento de la comprensión lectora, constituyéndose en una estrategia pedagógica eficaz en el contexto de la Educación Secundaria.

En esta misma línea, Escobar (2018), en su tesis de maestría en Educación, presentada en la Universidad Externado de Colombia, abordó el tema de los organizadores gráficos como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia, sede Santa Helena, ubicada en el municipio de Bojacá. El objetivo del estudio fue fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes mediante la aplicación de organizadores gráficos, particularmente el mapa conceptual. La investigación se enmarcó en un enfoque de tipo básico, con un diseño no experimental; se empleó la técnica de prueba, utilizando como instrumento una evaluación de comprensión lectora; la muestra estuvo conformada por 32 estudiantes de la institución educativa. Los resultados obtenidos permitieron concluir en que los organizadores gráficos representan una estrategia didáctica innovadora y eficaz para el desarrollo de la comprensión lectora; en cuanto al desempeño alcanzado por los estudiantes, se reportó que un 11 % logró un nivel superior, un 6 % alcanzó un nivel mínimo y un 3 % se ubicó en un nivel insuficiente; estos resultados evidencian una mejora gradual en las habilidades de comprensión lectora, reflejando avances en los distintos niveles de comprensión a partir de la implementación de esta estrategia metodológica.

2.1.2 Antecedentes a nivel nacional

En relación con el tema de estudio, la búsqueda de antecedentes nacionales ha resultado ardua; se encontraron investigaciones relacionadas con la aplicación de mapas

conceptuales y su influencia en la comprensión lectora en el nivel secundario de la llamada Educación Básica Regular, las cuales las plasmamos a continuación.

Guerra (2017), en su tesis de maestría en Docencia y Gestión Educativa, presentada en la Universidad César Vallejo, en Lima, abordó la influencia de los mapas conceptuales como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de Secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru, ubicada en el distrito de Villa María del Triunfo. Tuvo como objetivo determinar de qué manera interviene la aplicación de los mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora. La investigación fue de tipo aplicada, con un diseño cuasiexperimental; se utilizó la técnica de la prueba y como instrumento una prueba de comprensión lectora; la muestra estuvo conformada por 70 estudiantes, distribuidos en dos grupos: 35 en el grupo control y 35 en el grupo experimental. Los resultados evidenciaron que la aplicación del programa tuvo un impacto significativo en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes; la prueba estadística arrojó un valor de $z = -7{,}002$, con un nivel de significancia de $p = 0{,}000$, lo que permitió concluir en que los mapas conceptuales, empleados como estrategia didáctica, influyen de manera positiva y significativa en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes evaluados.

De manera similar, Ríos (2018), en su tesis de maestría en Docencia Universitaria e Investigación Pedagógica, presentada a la Universidad San Pedro, en Chimbote, desarrolló un estudio centrado en la relación entre el uso de mapas conceptuales y la comprensión lectora. La investigación fue aplicada en el Colegio Juan Acevedo Arce, ubicado en el distrito de Chilia; se sistematizó con el propósito de determinar si la implementación de mapas conceptuales contribuye a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. La investigación se enmarcó en un enfoque aplicado, con un diseño experimental; se utilizó la técnica de la encuesta, y como instrumento un cuestionario conformado de 10 ítems, de acuerdo con el nivel de comprensión lectora que quiere evaluar; la muestra estuvo conformada por 27 estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria. Los resultados del estudio demostraron que el uso de mapas conceptuales

tuvo un efecto positivo en la comprensión lectora, específicamente en el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente; esta conclusión se fundamenta en los datos estadísticos obtenidos, los cuales arrojaron un valor p de 0,000, inferior al nivel de significancia de 0,05; por tanto, se concluye, con un 95 % de confianza, en que existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes que utilizaron mapas conceptuales y aquellos que no lo hicieron; estos hallazgos respaldan la efectividad de los mapas conceptuales como una herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades lectoras en contextos educativos de nivel secundario.

Asimismo, Oré (2021), en su tesis de maestría en Docencia y Gestión Educativa presentada a la Universidad César Vallejo, sede Lima, desarrolló una investigación sobre los organizadores visuales y su influencia en la comprensión lectora, realizada en la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ica, durante el año 2020. El objetivo principal del estudio fue describir la influencia que ejercen los organizadores visuales en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. La investigación se enmarcó dentro del enfoque aplicado, con un diseño no experimental; se utilizó la técnica de la encuesta y la prueba; como instrumento, un cuestionario estructurado y una prueba de comprensión lectora; la muestra fue probabilística y estuvo compuesta por 146 estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria de la mencionada institución. Los resultados evidenciaron que el uso de organizadores visuales influye de manera significativa en la comprensión lectora de los estudiantes; esta conclusión se sustentó en los análisis estadísticos obtenidos, donde se reportó un coeficiente Tau-b de Kendall fue de 0.774 y un coeficiente Rho de Spearman de 0.803, ambos con un nivel de significancia inferior al 5 % (sig. < 0.05); asimismo, el coeficiente de determinación (R^2) indicó que un 72,3 % de variación en los niveles de comprensión lectora puede explicarse por el uso de organizadores visuales; estos hallazgos destacan la efectividad de dicha estrategia gráfica como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes del nivel secundario.

De igual forma, Allpacca y Yucra (2024) desarrollaron una investigación centrada en las variables mapas conceptuales y comprensión lectora, llevada a cabo en la Institución

Educativa San Andrés, ubicada en el distrito de Checca, provincia de Canas. El objetivo del estudio fue determinar cómo el uso de mapas conceptuales contribuye a mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. La investigación se enmarcó dentro del enfoque aplicado, con un diseño preexperimental; se empleó la técnica de encuesta y la observación directa; como instrumento, se utilizó un cuestionario estructurado, para evaluar la comprensión lectora; además, emplearon rúbricas y fichas de observación; la muestra estuvo conformada por 25 estudiantes de la mencionada institución educativa. Los resultados obtenidos, a partir del análisis descriptivo del pretest y postest aplicado, evidenciaron mejoras significativas en el nivel literal de comprensión lectora tras la intervención pedagógica; en la fase diagnóstica (pretest), el 32 % de los estudiantes se ubicaba en la categoría de “Inicio”, el 40 % en “En proceso”, el 20 % en “Logro esperado” y apenas el 8 % alcanzaba el nivel de “Logro destacado”; posteriormente, los resultados del postest reflejaron una mejora sustancial, con el 96 % de estudiantes alcanzando el nivel de “Logro destacado”; estos hallazgos permiten concluir en que el uso de mapas conceptuales tiene un impacto positivo y significativo en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario.

2.1.3 Antecedentes a nivel regional

La información sobre estudios previos a nivel local ha sido escasa; sin embargo, se encontraron investigaciones en pregrado relacionadas con la influencia de los mapas conceptuales en la comprensión lectora en estudiantes de Educación Secundaria, las cuales se detallan a continuación.

Vilca (2016), en su estudio académico de licenciatura en educación, realizado en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en Ayacucho, examinó la influencia de los organizadores visuales en la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Abraham Valdelomar, situada en el distrito de Carmen Alto. Tuvo como objetivo determinar el impacto de los organizadores gráficos en los distintos niveles de comprensión lectora. La investigación se ejecutó bajo un enfoque aplicado, con un diseño

preexperimental; se emplearon diversas técnicas, como la observación, el análisis documental y la prueba escrita; como instrumentos de recolección de datos, se utilizaron la lista de cotejo, las actas, los registros oficiales y prueba escrita; teniendo una muestra de 460 estudiantes. Los resultados del estudio demostraron que la aplicación de mapas u organizadores visuales mejora de manera significativa los niveles de comprensión lectora. En el nivel literal, el 60 % de los estudiantes alcanzó el nivel de “logro destacado”, el 30 % se ubicó en “logro previsto”, el 10 % en “proceso”, y ninguno en el nivel de “inicio”; esto indica que los estudiantes mejoraron en la identificación de personajes principales y secundarios, detalles, secuencia de sucesos, así como en la localización de tiempo y espacio en los textos leídos. En el nivel inferencial, el 60 % llegó a “logro destacado”, el 27 % alcanzó el “logro previsto”, y el 13 % se encontró en “proceso”, sin estudiantes en “inicio”; este nivel refleja la capacidad de los estudiantes para complementar la información del texto con elementos implícitos, inferir sucesos y formular hipótesis sobre las actuaciones de los personajes. Respecto al nivel crítico, el 50 % de los estudiantes logró el nivel de “logro destacado”, el 37 % “logro previsto”, y el 13 % “en proceso”, sin registros en inicio; esta dimensión evaluó la capacidad de los estudiantes para emitir juicios críticos sobre las actuaciones de los personajes, valorar el contenido y emitir opiniones sobre la estética del texto. En conclusión, la investigación evidenció que la aplicación de organizadores visuales tiene una influencia positiva en la mejora de la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, consolidándose como una estrategia pedagógica eficaz para el contexto de la Educación Básica Regular.

Por otro lado, Paucar y Peralta (2013), en su tesis de licenciatura en Educación presentada a la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho), desarrollaron una investigación donde se evalúa los efectos de la aplicación del Software CMAPTOOLS: mapa conceptual y la comprensión lectora, aplicada en la Institución Educativa San Ramón-Huamanga, durante el año 2012. El objetivo del estudio fue aplicar el software CMAPTOOLS como herramienta para la elaboración de mapas conceptuales y determinar sus efectos en la comprensión lectora de los estudiantes. La investigación se

enmarcó en el enfoque aplicado, con un diseño preexperimental; se utilizó la técnica de prueba objetiva; como instrumento, una prueba de comprensión lectora; la muestra fue no probabilística y estuvo conformada por 20 estudiantes del cuarto grado de Secundaria, sección “D”, de la mencionada institución educativa. Los resultados obtenidos evidenciaron una mejora gradual y significativa en los niveles de comprensión lectora tras la implementación del software CMAPTOOLS como estrategia metodológica, siempre que se aplicara bajo condiciones técnico- pedagógicas adecuadas; esta mejora se observó en el manejo de diversos tipos de textos, como narrativos, argumentativos, expositivos, descriptivos y discontinuos; el promedio general alcanzado por los estudiantes en el postest fue de 16 puntos, en comparación con los 10,60 obtenidos en el pretest, lo cual confirma el impacto positivo de esta herramienta tecnológica en el desarrollo de la competencia lectora.

De manera similar, De la Cruz y Moreno (2016), en su tesis de licenciatura en Educación presentada a la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho), realizaron una investigación sobre la influencia de los mapas mentales en la comprensión lectora, aplicada en la Institución Educativa n.º 38574/MX-P, del distrito de Acocro. El objetivo del estudio fue determinar el impacto del uso del mapa mental en la comprensión de textos escritos por parte de los estudiantes. El estudio se llevó a cabo con un enfoque aplicado, con diseño experimental; se utilizó las técnicas de observación y la prueba pedagógica; como instrumentos, la lista de cotejo, la ficha de observación, la prueba escrita y la escala de apreciación; la muestra estuvo conformada por 13 estudiantes de la institución pública 38574/MX-P. Los resultados del estudio demostraron que la aplicación de los mapas mentales influyó de manera favorable en la comprensión de textos escritos de los estudiantes; el análisis de los datos evidenció una mejora significativa en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, lo cual se confirmó al comparar los datos alcanzados en el pretest y el postest; estos hallazgos demuestran que el empleo de los mapas mentales mejora las habilidades lectoras de los estudiantes.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Comprensión lectora

La competencia lectora es abarcada y entendida desde diversos puntos de vista, como Rodríguez (2023), quien manifiesta que es un conjunto de destrezas que se ponen en práctica cuando se lee un escrito, con la finalidad de interiorizar su significado; es decir, comprender lo que se está leyendo con el objetivo de elaborar significados o conceptos sobre el tema abordado. De esta manera, podemos inferir que la comprensión lectora va más allá de la lectura superficial de un texto; es más, se podría considerar como un proceso complejo, que tiene por finalidad comprender lo que se está leyendo, haciendo uso de mecanismos cognitivos que permiten la interpretación de los conceptos leídos.

2.2.2 Modelos y teorías

Modelos de comprensión lectora. En este apartado, se define a la comprensión lectora desde los modelos ascendente, descendente y el modelo interactivo, siendo este último el más pertinente para la investigación.

Modelo ascendente. Argumenta cómo los lectores procesan y comprenden un texto de manera gradual. El proceso de comprensión se inicia desde los niveles básicos, desde la identificación de palabras, y avanza progresivamente hasta la comprensión del significado global. Por ello, este enfoque señala la importancia del desarrollo secuencial en una interpretación textual. A continuación, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan este modelo.

Mateos (1985) definió la lectura comprensiva desde la postura del modelo ascendente, mencionando que: “la comprensión lectora es un proceso que se propaga de abajo-arriba a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo, sin que la relación inversa sea necesaria” (p. 6). Por lo cual, desde este modelo, se comprende que la lectura comprensiva se construye de manera sucesiva, partiendo del reconocimiento de los elementos básicos del texto, como las palabras, hasta llegar a descifrar la macroestructura del texto. Para Van

Dijk (1978): “Las macroestructuras de un texto son semánticas: así pues, nos aportan una idea de la coherencia global del significado del texto en un nivel superior que el de las proposiciones por separado” (p. 56). En otros términos, la macroestructura viene a ser el significado global de un texto.

De manera similar (Solé, 1987, citado en Juric *et al.*, 2005), menciona que: “este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases” (p. 410). Entonces, bajo el modelo ascendente, se define como un proceso lineal donde el lector dirige su atención inicial en los niveles inferiores del texto, en los signos gráficos y las letras, para luego avanzar hacia la comprensión de frases y textos completos.

López y Tapia (1994) refuerzan las citas anteriores, fundamentando que la comprensión lectora, dentro del modelo ascendente, se inicia con la identificación de los elementos más simples de un texto, como las letras, palabras y oraciones, constituyendo un primer paso importante para lograr una comprensión del contenido en lectura.

Del mismo modo, Contijoch (2014) explica que, desde este modelo, se entiende a la interpretación como una actividad donde el lector inicia con el reconocimiento de los componentes mínimos de un texto, como las grafías, el vocabulario y las estructuras de una oración, para avanzar progresivamente hacia niveles más complejos de interpretación. A partir del proceso inicial, el lector alcanza de manera gradual la comprensión del contenido general de un texto.

Sobre este planteamiento, Zanz (2003) señala que: “el modelo ascendente define a la lectura como el proceso secuencial desde las unidades lingüísticas sencillas a las más complejas: palabras, frase, texto. Este camino es unidireccional; no implica un proceso contrario” (p. 14). Desde esta mirada, la lectura se entiende como un conjunto de habilidades organizadas de manera lógica y progresiva, donde la localización de las palabras cumple un rol fundamental para comprender lo que se lee.

Por lo cual, el modelo ascendente plantea que la comprensión lectora es un proceso que inicia con la percepción visual de las palabras, frases y las oraciones; continúa con su interpretación progresiva, hasta llegar a comprender el sentido completo de un texto. De esta manera, un lector escala paso a paso hasta lograr la comprensión total de un texto.

Modelo descendente. Sostiene que el proceso de una lectura se inicia considerando la idea general del escrito; luego, se centra en partes más específicas del texto. Según este modelo, el entorno y los conocimientos previos del lector cumplen una función muy importante, se consideran como los elementos fundamentales para lograr la comprensión. Desde este punto de vista, leer no significa seguir una línea, sino realizar una tarea guiada por las ideas, las suposiciones y los saberes existentes; por ello, la estrategia de la inferencia influye significativamente en el proceso de la comprensión lectora. A continuación, se presentan los fundamentos teóricos sobre este modelo.

López y Tapia (1994) plantean que el modelo descendente surge como una crítica hacia el modelo ascendente, porque este considera que el lector crea una hipótesis sobre el contenido del texto. Leer no implica seguir un orden lineal, sino desarrollar un proceso guiado por la experiencia, las suposiciones y las expectativas. Por lo tanto, para comprender un texto no es necesario analizar los componentes mínimos; más bien, el lector selecciona los datos más relevantes, emplea los saberes existentes, para luego suponer qué se dice en el texto. Esta modalidad permite anticipar información y alcanzar una comprensión más significativa.

Zanz (2003) menciona que, para comprender un texto, es importante activar los saberes existentes; por eso, afirma que: “Los buenos lectores no leen palabra por palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Y, según el uso que hagan de su información no visual, la lectura será más o menos eficaz” (p. 15). En este sentido, la comprensión desde la perspectiva del modelo descendente, no es un proceso lineal, sino un proceso que requiere considerar las experiencias previas de un lector.

De manera similar, Mateos (1985) sostiene que los conocimientos previos y la anticipación del contenido influyen directamente en la comprensión lectora. No se excluye

el reconocimiento ni la decodificación de palabras; sin embargo, estas actividades se realizan después de anticipar el contenido del texto.

De acuerdo con los autores citados, el modelo descendente de comprensión lectora propone que el entendimiento de textos inicia con el uso de los saberes previos, y de la experiencia del lector, para luego enfocarse en aspectos más concretos como la interpretación de oraciones y frases. El modelo descendente surge en oposición al modelo ascendente, que inicia reconociendo los aspectos particulares del lenguaje. Mientras, en el modelo descendente, el lector formula una hipótesis, crea una expectativa; con esa noción inicial, investiga y examina los componentes de un texto. En ese sentido, el modelo descendente enfatiza el empleo de las informaciones no escritas, del contexto y sus experiencias pasadas. Así, propone una lectura de arriba hacia abajo, que implica más acción, anticipación y deducción.

Modelo interactivo. Plantea que la comprensión de textos integra los modelos ascendente y descendente. Bajo este modelo, el lector combina la información visual que presenta el texto con sus saberes previos y con las suposiciones que formula sobre el contenido, para construir el significado. Por lo cual, desde este punto de vista, la comprensión lectora se considera como un proceso complejo que va más allá de la combinación de ambos modelos, ya que integra diversas capacidades cognitivas que facilitan una comprensión más profunda.

Al respecto, el modelo interactivo reconoce que tanto la decodificación de las palabras, propia del enfoque ascendente, como el uso de los conocimientos y la inferencia, características del enfoque descendente, son elementos importantes para lograr la comprensión lectora; sin embargo, sostiene que por, sí solo, ninguno de estos modelos puede explicar la complejidad de la comprensión lectora. Para este modelo, la lectura ocurre a través de la interacción constante entre la información del texto y las estructuras mentales del lector, incluyendo habilidades de inferencia, anticipación y selección de claves textuales relevantes (López y Tapia, 1994).

Esta propuesta coincide con la opinión de Mateos (1985), quien comenta que: “el modelo interactivo concilia los modelos ascendentes y descendentes porque el modelo descendente nos ayudará a reconocer información de orden inferior” (p. 6). Entonces, el modelo interactivo combina los dos modelos de comprensión lectora, porque ambos se complementan; por eso, cuando el lector logre formular una hipótesis del contenido del texto, le resultará más sencillo reconocer datos más específicos.

De la misma manera, López (1997) explica que, desde el enfoque interactivo, lograr la comprensión lectora no solo implica reconocer las palabras, también implica deducir datos que no están en la redacción, establecer conexiones entre las distintas ideas expuestas y evaluar críticamente el contenido.

De manera similar, Juric *et al.* (2005) mencionan que el modelo interactivo de comprensión lectora se basa en la combinación de los procesos ascendentes y descendentes. En este modelo, el lector adquiere el significado a partir de la interacción dinámica con el texto, relacionado con ideas existentes y activando esquemas cognitivos. De esta manera, la comprensión se convierte en un proceso activo; para lograr la comprensión, el lector se apoya en la información del texto, con sus conocimientos previos, para desarrollar una interpretación significativa.

Por tanto, el modelo interactivo determina que la comprensión de textos es un proceso complejo, donde los datos específicos del texto, como los conocimientos previos del lector, se articulan al mismo tiempo para construir el significado. En este enfoque, la comprensión lectora no solo consiste en extraer la información explícita del texto, sino que implica el uso activo de los saberes que existen, y de estrategias cognitivas para interpretar la información presentada (Contijoch, 2014).

Por esta razón, el modelo interactivo recalca la participación activa del lector en el proceso de comprensión, ya que la comprensión de un texto no solo surge de los datos del texto, sino también el empleo de los conocimientos que posee. El enfoque precisa que el conocimiento de la estructura del texto, la identificación del propósito del autor y el empleo de estrategias de comprensión son elementos claves para lograr la comprensión.

El aprendizaje significativo en la comprensión lectora. Rodríguez *et al.* (2010) señalan que David Ausubel creó la teoría del aprendizaje significativo, la que se convirtió en un aporte fundamental dentro del campo pedagógico, ya que destaca la importancia del estudiante en la construcción del conocimiento y el análisis de lo que estudia.

En este sentido, Ausubel (1976), citado en Rodríguez *et al*. (2010) refiere que el aprendizaje significativo es una teoría psicológica y también una teoría de aprendizaje; porque se centra en los procesos internos que un estudiante pone en marcha para aprender; además, estudia las condiciones y los factores que permiten adquirir el aprendizaje esperado.

Al respecto, Ausubel (1980) menciona que el aprendizaje significativo se logra cuando: “la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud hacia el tipo de aprendizaje correspondiente” (p. 40). Quiere decir que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante relaciona el aprendizaje nuevo con sus experiencias y conocimientos previos, y busca comprender lo que estudia en lugar de memorizar de manera mecánica. El autor también indica, que el aprendizaje significativo es mejor que el aprendizaje memorístico; para que ocurra el aprendizaje esperado, el material debe despertar el interés del estudiante.

Rivera (2004) manifiesta que la fusión entre los saberes existentes y el nuevo contenido del estudiante ayudará a alcanzar el aprendizaje significativo. Entonces, el aprendizaje significativo es una teoría de suma importancia para el ámbito educativo, porque se preocupa del proceso de aprendizaje en los estudiantes y plantea que, para que se dé, se deben emplear los saberes previos, junto con los datos nuevos que aparecen en el texto.

Mapas conceptuales como una herramienta para la comprensión significativa. Planteados por Novak y Gowin (2002), quienes señalan que los mapas conceptuales son instrumentos valiosos que fomentan el aprendizaje significativo; porque,

en el momento de elaborar los mapas conceptuales, los estudiantes recurren a sus saberes previos y lo vinculan con los nuevos. Además, estas herramientas ayudan a organizar, jerarquizar y relacionar la información de un texto; de esta manera, se logra la comprensión significativa.

Dansereau (1989), citado en Campos (2005), sostiene que elaborar mapas conceptuales como representaciones gráficas presenta diversos beneficios; entre ellos: “facilitan la integración de información obtenida de diversas fuentes, mejora la esquematización de contenido, favorece el aprendizaje de textos” (p. 10). Es decir, estas herramientas favorecen al aprendizaje y comprensión de textos, porque ayuda a identificar, organizar el contenido y jerarquizar para llegar a comprender el texto.

El empleo de mapas conceptuales para la lectura de textos expositivos cumple un rol importante; porque, para elaborar este instrumento, los estudiantes deben determinar la estructura del texto, el tópico, las ideas primordiales e ideas secundarias de cada párrafo, para luego jerarquizarlas y cohesionar la información. Así, los mapas conceptuales no solo promueven el aprendizaje significativo, sino que también fortalecen la comprensión crítica, al facilitar que el lector construya significados más elaborados y participe activamente en la interpretación del texto. Respecto a la influencia de esta herramienta en el logro de la comprensión de textos, Campos (2005) enfatiza que los mapas conceptuales son clave para entender la estructura de un contenido y mejorar la comprensión estudiantil. De manera similar, Mendoza y Mendoza (2024) señalan que la aplicación de estos recursos educativos mejora la capacidad de jerarquizar y comprender un texto. En conjunto, los diversos fundamentos evidencian que los mapas conceptuales contribuyen en el logro del aprendizaje; también, favorecen la comprensión crítica de textos.

2.2.3 Niveles de comprensión lectora en Educación Secundaria

Son los diferentes grados de entendimiento que un lector desarrolla al momento de leer un texto; de manera general, son el nivel literal, inferencial y crítico. Cada uno de estos

mide el grado de entendimiento e interpretación, que permiten al lector construir significado de manera progresiva, desde lo más básico hasta el nivel más complejo.

Nivel literal. Hace referencia a la comprensión explícita del contenido del texto; es decir, al entendimiento directo y preciso, dejando de lado la interpretación de la información del texto. Por ello, este nivel se considera el fundamento básico del proceso de comprensión textual (Rodríguez, 2019).

En esta línea, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2007) lo define como una comprensión centrada en la lectura, como el proceso de entender de forma clara y recordar con exactitud lo que el texto expresa de manera objetiva. En ese sentido, este nivel se enfoca en la información legible que existe en el texto; lo que implica reconocer o evocar hechos, datos y detalles directamente expresados. Por tanto, este nivel es esencial, ya que establece la base sobre la cual se desarrollarán los niveles de comprensión más complejos como el nivel inferencial y crítico, que requieren de la interpretación y análisis de los lectores (Achaerandio, 2009).

De parecido modo, Cotto *et al.* (2017) plantean que es la habilidad que desarrolla el lector para reconocer detalles y hechos específicos que están directamente presentes en el texto como el reconocimiento de los nombres, personajes, tiempo, las ideas principales o sucesos secundarios manifestados de forma escrita. Asimismo, se plantea que esta categoría debe ser entendida como la capacidad de recuperar la información explícita planteada en el texto. De igual manera a la cita anterior, consideran que este nivel de comprensión es el más básico y elemental, porque se caracteriza por ser una comprensión superficial de lo que el autor comunica a través del lenguaje escrito, (Contijoch, 2014).

Por otro lado, Cervantes *et al.* (2017) sostienen que, en el nivel literal, el estudiante retiene la información de manera explícita, sin la necesidad de un esfuerzo cognitivo significativo. En este estrato, el lector es capaz de reconocer frases y palabras claves dentro del texto; así, la reconstrucción de la información se basa únicamente en la

estructura explícita de lo leído, sin que intervenga un procesamiento de interpretación. Así mismo, clasifica este nivel es dos subniveles:

a. Lectura literal en un nivel primario. Se centra en el reconocimiento de las ideas presentes en cada párrafo del texto, mediante la identificación de hechos, el orden de las acciones, los personajes, el tiempo y los lugares explícitos. Además, se identifican las razones que explican los acontecimientos descritos.

b. Lectura literal en profundidad. En este subnivel, la lectura se vuelve más comprensiva y detallada; el enfoque está en reconocer ideas clave, así como en identificar el tema principal del texto, respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Qué se dice del tema en el texto?

En consecuencia, Rodríguez (2019) indica que, en el nivel de comprensión literal, se desarrollan diversas actividades como: localizar la idea principal explícita, reconocer relaciones de causa y efecto entre las ideas del texto, identificar la secuencia de las acciones, reconocer similitudes y diferencias en las ideas, descifrar el significado de palabras desconocidas, e identificar prefijos, sufijos, sinónimos, entre otros. En suma, tomando en cuenta las aportaciones de los autores mencionados, el nivel de comprensión literal no es otra cosa que la capacidad del lector para retener y entender la información presentada de manera explícita en el texto, tal como se encuentra en el documento original.

Nivel inferencial. De acuerdo con Trevor (2018), en este nivel, se hace alusión a la capacidad que el lector tiene para atribuir significados adicionales al texto, conectando la información presentada con sus conocimientos previos. En este nivel, los que leen son capaces de interpretar conceptos que no están directamente enunciados en la lectura; de esta forma, Megías (2010) manifiesta que, en el nivel inferencial, se establecen conexiones que trascienden a la mera información textual, ampliando la explicación del contenido al incorporar datos y experiencias previas con la información obtenida. Esto implica que el

lector establezca vínculos entre lo leído y su propio bagaje de cognición, generando hipótesis y nuevas ideas a partir de la información plasmada.

De manera similar, Contijoch (2014) señala que esta categoría va más allá de lo explícitamente indicado en el texto; en este nivel, quien realiza la actividad de leer tiene la obligación de descubrir información, situaciones o conclusiones que no están directamente expresadas, pero que pueden ser inferidas a partir de las pistas y el contexto proporcionado. Además, en el nivel de comprensión inferencial, el lector busca interpretar lo leído relacionándolo con sus experiencias previas y enriqueciendo su interpretación con información adquirida a lo largo de su vida (Cervantes *et al.* 2017). Esto significa que, en este nivel de lectura, se busca conectar significados que van más allá de lo explícitamente leído, con la finalidad de inferir información implícita en el texto y llegar a conclusiones sobre el contenido.

Finalmente, Rodríguez (2019) refuerza y enfatiza la importancia del nivel inferencial al argumentar que:

> El nivel inferencial es fundamental en la comprensión lectora porque en ella se produce la interrelación de saberes previos del lector con el texto, completando espacios vacíos y prediciendo ideas durante la lectura que se irán comprobando mientras se realiza el acto de leer. (p. 4)

Nivel crítico. Este nivel es definido, según Lastarria (2019), como: “un nivel supra cognoscitivo; es decir, que va más allá del acto interno de la lectura (de los tres niveles estudiados)” (p. 20). Esto indica que el nivel crítico se caracteriza por ser un acto muy complejo donde el lector no solo es un agente pasivo, sino que ahora deberá emitir puntos de vista, opiniones críticas, juicios de valor, sugerencias, etc., lo que significa que va más allá de los procesos internos de la lectura, en comparación con los otros tres niveles; lo que demuestra que, en este nivel, los lectores no solo comprenden el contenido explícito del texto, sino que son capaces de realizar análisis, evaluaciones y reflexiones críticas sobre la información presentada. Es decir, este nivel involucra la capacidad para

cuestionar, interpretar de manera profunda y formar juicios fundamentados en una comprensión más amplia y contextualizada del material leído.

En consecuencia, la habilidad crítica sugiere una asimilación de información, permitiendo a los lectores desarrollar perspectivas y opiniones informadas sobre el contenido del texto. En ese sentido, Cervantes *et al.* (2017) señalan que este tipo de interpretación tiene un carácter evaluativo, pues interviene tanto en la información del lector como en su criterio y el argumento del texto. Por lo que, en palabras de Contijoch (2014), se refiere a la capacidad del lector para hacer valoraciones y juicios sobre el texto leído; presupone un análisis y una evaluación crítica del contenido para desarrollar criterios que permitan juzgar lo expresado por el autor. Aquí, el lector tiene la capacidad de proponer juicios reflexivos y evaluativos sobre diversos aspectos del texto, incluidos su relación con la realidad, su credibilidad como trabajo de ficción y su valor moral, ético o estético (Cotto *et al.* 2017); de manera similar, Megías (2010) enfatiza que el nivel crítico consiste en plantear juicios sobre el texto leído, ya sea aceptando o rechazando la información presentada mediante fundamentos. Este nivel evaluativo requiere la participación activa del lector, quien utiliza su formación, criterio y conocimientos para analizar el contenido.

Por su parte, Cervantes *et al.* (2017) puntualizan que el nivel crítico es considerado como el punto ideal al que el lector debe llegar, ya que le permite generar ideas propias en respuesta al texto leído. En este nivel, el lector tiene la capacidad de aceptar o rechazar las ideas propuestas, lo que generalmente conlleva a un proceso de valoración subjetiva basado en los conocimientos previos del lector. Por ello, su consideración como el nivel más avanzado de comprensión lectora, otorgando al lector la facultad de reflexionar y emitir juicios fundamentados sobre el texto.

2.2.4 Mapas conceptuales

Definición. En espacios del aprendizaje, los mapas conceptuales son instrumentos gráficos que, para su elaboración, parte de la identificación de los conceptos, tiene el objetivo de organizar y mostrar de forma clara cómo se relacionan las ideas principales de

un tema. Estos se construyen mediante las palabras de enlace, se organizan respetando un orden jerárquico, desde los conceptos más generales hasta las más específicos (Novak y Gowin, 2002).

Ontoria et al. (2010) mencionan que los mapas conceptuales son herramientas propuestas por Novak que consisten en instrumentos gráficos que ayudan a organizar los conceptos de manera jerárquica y ordenada. Los mapas conceptuales están conformados por proposiciones, que vienen a ser la unión de dos conceptos a través de conectores.

De manera similar, Arellano y Santoyo (2009) refieren que los mapas conceptuales son organizadores gráficos que permiten la representación gráfica de los conocimientos, porque se elaboran a partir de los conceptos. Este instrumento está diseñado para reconocer temas, ideas y emparejar diversas definiciones de manera jerárquica.

Por su parte, Campos (2005) destaca que los mapas conceptuales también se utilizan como estrategias didácticas que permiten organizar los conocimientos, activar los saberes previos y verificar la comprensión de un tema.

Entonces, los mapas conceptuales son recursos pedagógicos que permiten identificar conceptos importantes para la representación gráfica de una información. Esta herramienta ayuda a organizar los datos de manera jerárquica, clara, ordenada y cohesionada mediante las palabras de enlace. Permite fusionar los conocimientos previos con los nuevos saberes; de esta manera, colabora en el logro del aprendizaje significativo

Elementos de un mapa conceptual. De acuerdo con Ontoria *et al*. (2010), un mapa conceptual está conformado por tres elementos esenciales: concepto, proposición y palabras de enlace.

A. Concepto

Según Campos (2005), el concepto son ideas o imágenes que expresamos mediante las palabras, y que muestran características comunes entre objetos y situaciones.

B. Proposición

Las proposiciones son expresiones con sentido completo, formadas por dos o más conceptos que se unen mediante palabras adecuadas, las cuales les otorgan significado. Estas expresiones comunican una idea que puede afirmarse o negarse; por lo tanto, pueden ser verdaderas o falsas (Campos, 2005).

C. Palabras de enlace

Son las que conectan los conceptos dentro de una proposición para darles sentido. Gracias a estas palabras, se forma una unidad significativa que puede afirmarse o negarse (Campos, 2005).

Características de un mapa conceptual. Según Ontoria *et al.* (2010), los mapas conceptuales presentan tres características fundamentales que orientan su estructura y funcionalidad:

A. Jerarquización. Implica organizar los conceptos desde los más generales hasta los más específicos. En un mapa conceptual, las ideas más generales se ubican en la parte superior y las específicas en la inferior.

B. Selección. Consiste en identificar las ideas más importantes de un texto para representarlas en el mapa. En este sentido, el mapa conceptual funciona como una síntesis del contenido.

C. Impacto visual. Se refiere al diseño gráfico atractivo que facilita la comprensión del tema representado.

Tipos de mapas conceptuales. Rodríguez (2007) identifica cinco tipos principales de mapas conceptuales, los cuales se diferencian por su estructura y forma de representar la información:

A. **Mapa conceptual en forma de araña.** Este tipo de mapa sitúa el tema central en el medio del gráfico y a su alrededor se conectan los conceptos secundarios mediante flechas o líneas. Es útil para visualizar ideas que giran en torno a un tema principal.

B. **Mapa conceptual jerárquico.** Organiza los conceptos en distintos niveles, desde los más generales, en la parte superior, hasta los más específicos, en la parte inferior. Lo que permite ver claramente la relación de subordinación entre las ideas.

C. **Mapa conceptual secuencial.** Presenta los conceptos en un orden lineal, uno detrás de otro. Se emplea cuando es necesario mostrar una secuencia lógica o temporal entre los contenidos.

D. **Mapa conceptual en sistema.** Similar al secuencial, pero con la diferencia de que incluye entradas y salidas de información que conectan distintos conceptos, formando un circuito. Este tipo de mapa destaca la interrelación dinámica entre ideas.

E. **Mapa conceptual hipermedial.** Se utiliza en entornos digitales. Cada nodo contiene varios conceptos relacionados por palabras de enlace y puede incluir vínculos interactivos. Es ideal para navegar entre contenidos en plataformas tecnológicas.

Procedimiento para elaborar un mapa conceptual. Campos (2005) propone una serie de pasos básicos para elaborar un mapa conceptual, ya sea de forma individual, en grupo o con la orientación del docente:

1. Seleccionar el tema central como punto de partida del mapa.
2. Identificar los conceptos claves relacionados con dicho tema.
3. Organizar jerárquicamente los conceptos, desde los más generales hasta los más específicos.
4. Usar palabras de enlace que expliquen la relación entre los conceptos.
5. Expandir el mapa incorporando conceptos de distintos niveles.
6. Revisar y corregir posibles errores o ajustar el contenido.

7. Presentar el mapa conceptual final, ya sea para exposición, impresión o archivo.

2.2.5 Textos expositivos

Definición. Dentro de la tipología textual, existen diversas clasificaciones que se establecen a partir de múltiples criterios como estructura, temática y propósito comunicativo. Entre ellas, se encuentran los textos expositivos, también denominados textos explicativos, los cuales se caracterizan por su función primordial de informar y explicar contenidos de manera clara, ordenada y objetiva.

En ese sentido, Álvarez (2001) señala que: “el texto expositivo es todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y explicar o hacer más comprensible dicha información” (p. 16). De acuerdo con esta definición, se infiere que el propósito central de este tipo de textos es transmitir información y facilitar su comprensión, a través de una presentación clara y coherente de los contenidos abordados. Por tanto, se trata de una modalidad textual que busca informar y aclarar temáticas específicas de forma accesible para el lector. Su uso es habitual en contextos académicos, científicos y sociales, debido a su eficacia para divulgar conocimientos en diversas áreas del saber. Los ejemplos comunes de textos expositivos incluyen artículos científicos, manuales escolares, enciclopedias, conferencias y documentos técnicos (Álvarez, 2001).

Asimismo, el Ministerio de Educación (2020) define al texto expositivo como: “un texto formal que se utiliza para presentar una hipótesis, una teoría o un tema de interés, sin reflejar la opinión del autor” (p. 2). Es decir, estos textos aportan un carácter objetivo e impersonal de los tópicos abordados, los cuales están orientados a la exposición clara de ideas sin la intervención de valoraciones subjetivas. En consecuencia, se redactan generalmente en tercera persona, con un estilo formal y un enfoque centrado en el contenido, más que en la postura del difusor.

De similar manera, Lastarria (2019) sostiene que el texto expositivo tiene como finalidad desarrollar una idea central mediante argumentos que clarifican o amplían dicha idea, manteniendo un enfoque informativo y evitando opiniones subjetivas. En esta misma

línea, el Ministerio de Educación de Chile (2021) destaca que el objetivo principal de los textos expositivos es informar al lector sobre un tema determinado, cumpliendo una función comunicativa centrada en la transmisión clara y precisa de información. A su vez, Cotto *et al.* (2017) afirman que estos textos presentan información compleja o abstracta, explicando cómo se estructuran o se interrelacionan los distintos elementos que la componen, lo cual contribuye al análisis y comprensión de los contenidos abordados.

En síntesis, los textos expositivos constituyen una herramienta esencial para la difusión de conocimientos, ya que su finalidad no es persuadir ni convencer al lector, sino proporcionar información detallada, objetiva y jerarquizada sobre la realidad de un asunto; su redacción en tercera persona contribuye a mantener la imparcialidad del discurso, favoreciendo así una comunicación clara, rigurosa y centrada en los contenidos temáticos.

Por ello, la función lingüística de estos textos es la representativa, ya que su objetivo es transmitir información sobre la realidad; desde una perspectiva general (macroestructura), se entiende que presentan un conjunto de ideas organizadas sobre un concepto o varios conceptos que no dependen del tiempo ni del espacio en el que se dicen. Estas ideas suelen estar conectadas por una lógica interna o una relación de causa y efecto, y el texto avanza partiendo de algo que se da por verdadero, pero que puede ser ampliado, modificado o reemplazado. Para este tipo de texto se debe tener en cuenta que el codificador y receptor deben compartir un contexto común; es decir, ciertos conocimientos previos o referencias que ayudan a comprender el contenido. Este contexto suele establecerlo el emisor de forma clara, aunque no siempre es obligatorio que lo haga de manera explícita. A diferencia de otros tipos de texto donde no se necesita este contexto compartido, los textos con función explicativa o expositiva dependen de esa base común para que el mensaje sea comprendido. Además, aunque estos textos pueden aparecer por sí solos, es frecuente que formen parte de textos más amplios, como ocurre en muchos textos argumentativos, por cumplir una función explicativa o informativa dentro del desarrollo del argumento principal (Bustos, 1996, p. 105).

De esta manera, los textos expositivos forman parte del conjunto de textos orientados al conocimiento y a la transmisión de información, por lo que han sido objeto de múltiples clasificaciones a lo largo del tiempo. Diversos autores han intentado distinguir entre textos informativos, expositivos y explicativos. En esa paradoja, destaca la propuesta del lingüista Adam (1992); quien, en su obra Les textes: types et prototypes, introduce la secuencia explicativa como una modalidad textual diferenciada, centrada en la transformación del saber. Esta perspectiva ha sido retomada y desarrollada por Helena Calsamiglia en su obra Las cosas del decir, donde sostiene que el texto expositivo constituye un género con una función cognitiva primordial que es hacer comprensible un contenido inicialmente complejo o inaccesible para el entendimiento del decodificador. Desde este enfoque, el texto explicativo no tiene como objetivo persuadir ni influir en el comportamiento del interlocutor, como ocurre en el discurso argumentativo, sino que se orienta a modificar el estado epistémico del destinatario. Es decir, busca ampliar o clarificar su conocimiento sobre un determinado tema, todo ello mediante la explicación; entonces, se configura como una actividad discursiva que intenta mediar entre el saber del emisor y la comprensión del receptor, especialmente cuando la información es compleja, densa o mal formulada inicialmente. Para lograr esta finalidad, el discurso explicativo recurre a estrategias discursivas específicas, tales como la definición de términos clave, el uso de analogías que establecen paralelismos con conocimientos previos, la ejemplificación de conceptos para ilustrarlos de forma concreta, y la citación de fuentes autorizadas que refuercen la claridad y legitimidad de la información. Estas estrategias permiten la fácil asimilación del contenido, facilitando así el procesamiento cognitivo del destinatario y asegurando que la información pueda ser asimilada de forma estructurada y significativa (Calsamiglia y Tusón, 1999). Lo que significa que el texto expositivo tiene por finalidad hacer saber, comprender y aclarar un tema determinado, ya sean los motivos, causas, consecuencias etc., mediante la organización lógica del contenido y el uso de recursos lingüísticos que posibilitan su apropiación por parte del lector. Su función pedagógica y

temática lo convierte en un instrumento clave en contextos educativos, científicos y de divulgación.

Estructura de un texto expositivo. Para Lastarria (2019) la organización interna del texto expositivo suele estructurarse en tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. Esta estructura básica también es señalada por el Ministerio de Educación de Chile (2021); detalla que en la introducción se plantea el tema principal; en el desarrollo, se explican y amplían las ideas y, en la conclusión, se resume o refuerza lo expuesto. Además, dicho organismo precisa que los párrafos en los textos expositivos pueden adoptar diversas formas organizativas, entre las que destacan: el modelo descriptivo, que presenta las características de un objeto, persona o concepto; el de secuencia temporal, que ordena las ideas cronológicamente; el comparativo, que contrasta semejanzas y diferencias entre elementos, incluyendo analogías; el modelo problema-solución, que expone una dificultad y plantea posibles respuestas; y el modelo de causa-efecto, que establece relaciones entre hechos a partir de sus causas y consecuencias.

Sin embargo, desde una perspectiva diferente, Álvarez (2001) sostiene que el texto expositivo no responde necesariamente a una superestructura fija como la de los textos narrativos. En su lugar, se organiza mediante diversas formas de estructuración de acuerdo al discurso, tales como la identificación, definición, clasificación, ilustración, comparación y contraste, y análisis. Asimismo, considera otros esquemas organizativos como colección, causa-consecuencia, problema-solución (o pregunta-respuesta) y descripción, los cuales contribuyen tanto a la comprensión como a la producción eficaz del texto expositivo.

De esta manera, visualizamos que no existe una estructura definida, pero sí un modelo que se puede seguir de manera general planteado por el MINEDU, dicho modelo puede ser moldeado en el proceso de redacción de acuerdo al tema a desarrollar. Por ello, algunos autores muestran una estructura en base a sus estudios.

Para Calsamiglia y Tusón (1999, p. 309), la estructura de un texto expositivo se forma de la siguiente manera:

1. Inicio: Esquema inicial (Ei)

El proceso explicativo empieza con la presentación de un objeto complejo (Oc), el cual se percibe como algo desconocido, confuso o difícil de entender. Este objeto es el punto de partida del texto, ya que plantea una dificultad epistemológica que requiere clarificación.

2. Planteamiento del problema: Esquema problemático (Ep)

El siguiente paso en la secuencia es el cuestionamiento o formulación de una pregunta respecto al objeto. Esta interrogante convierte al objeto en un problema cognoscitivo, en algo que debe ser comprendido o resuelto mediante el discernimiento de ideas en torno a ese objeto.

3. Fase resolutiva: Esquema explicativo (Ee)

A continuación, el texto entra en una fase donde se ofrece una explicación o respuesta al problema planteado. En este desarrollo, se construye el esquema explicativo (Ee), cuyo objetivo es hacer que el objeto se vuelva claro, comprensible y asimilable.

3.1 Macroproposiciones explicativas (Me)

Llegada a la fase resolutiva, se hace uso de (Me) que se expresa en el texto mediante macroproposiciones; es decir, unidades de contenido significativo que estructuran la explicación de forma lógica y progresiva.

3.2 Mecanismo discursivo: operadores pregunta/respuesta

La secuencia avanza gracias al uso de operadores discursivos de tipo pregunta y respuesta, que conectan cada etapa y guían al lector en la comprensión del proceso explicativo que tiene por finalidad dilucidar el problema abordado.

4. Conclusión

En este punto, se reafirma el propósito informativo del texto, consolidando el conocimiento transmitido y marcando el cierre estructural y temático del discurso.

Asimismo, Narvaja *et al.* (2004, p.83) plantean la siguiente estructura o secuencia explicativa que sigue un texto expositivo-explicativo:

1. Presentación o marco. Este apartado puede ser facultativo en algunos textos, pues se refiere a una breve introducción de la tesis.
2. Planteo del problema. Los problemas pueden expresarse de manera explícita o implícita en los textos.
3. Respuesta al problema. La respuesta al problema debe hacerse teniendo en cuenta las estrategias discursivas.
4. Evaluación conclusiva o conclusión. En algunos textos, este apartado puede ser facultativo, ya que significa el cierre o síntesis de la explicación detallada durante todo el desarrollo de la explicación del problema.

Por otro lado, (Bustos 1996, p.106) manifiesta que un texto expositivo sigue el siguiente esquema o estructura:

a) **Planteamiento.** Consiste en la introducción del tema central o de las ideas fundamentales que se abordarán a lo largo del texto. Estas se desarrollan a partir de una situación o conjunto de hechos que se aceptan como ciertos o válidos en el marco del discurso. Esta etapa resulta explícita y necesaria, ya que establece el contexto informativo inicial, orientando al lector sobre el enfoque y los límites del contenido que se va a desarrollar.

b) **Observaciones.** Corresponde a la exposición de los elementos justificativos que explican la razón de ser del texto. En esta parte, se señalan las motivaciones o factores que hace pertinente la elaboración del escrito, en función de los conceptos tratados. Estas observaciones se vinculan directamente con el contexto informativo planteado previamente, y permiten entender por qué es importante o relevante desarrollar el tema.

c) **Explicación.** Se refiere a la interpretación y análisis crítico de los hechos o conceptos presentados, los cuales se examinan en relación con el tema desarrollado. En esta fase, el autor profundiza los contenidos, estableciendo conexiones lógicas entre los

elementos observados, a partir de una base conceptual que se considera válida. La explicación busca hacer legibles las ideas complejas mediante un tratamiento riguroso y ordenado del contenido.

d) **Solución.** Esta etapa implica una valoración explícita de los conceptos desarrollados a lo largo del texto. Su función es mostrar cómo estos conceptos contribuyen a revisar, transformar o enriquecer las ideas iniciales expuestas en el planteamiento. Es decir, se realiza una reevaluación del punto de partida, permitiendo al lector comprender el alcance y las implicancias del análisis realizado y cómo este modifica o actualiza el conocimiento previamente asumido.

En suma, a partir del análisis comparado de las propuestas de Calsamiglia y Tusón (1999), Narvaja *et al.* (2004) y Bustos (1996), se concluye en que el texto expositivo-explicativo presenta una estructura organizada y coherente, cuyo objetivo principal es hacer comprensible un objeto de conocimiento inicialmente inédito. A pesar de las diferencias terminológicas y estructurales entre los autores, todos coinciden en que el texto parte de un planteamiento inicial, seguido del planteo de un problema, su explicación o resolución, y una conclusión o cierre que reafirma el conocimiento transmitido. Las variaciones entre modelos reflejan la flexibilidad del género, pero también evidencian una secuencia lógica común sustentada en la progresión cognitiva del lector.

Tipos de texto expositivo. La tipología del texto expositivo varía de acuerdo con la concepción de cada autor, pero muchos coinciden en que estos textos se agrupan en dos grandes bloques: divulgativos y especializados. En esa línea, Álvarez (2001) señala que los textos expositivos pueden clasificarse en divulgativos y especializados, siendo los especializados los textos que emplean un discurso de carácter científico y pedagógico destinado a lectores con formación en el tema.

Asimismo, el MINEDU (2020) manifiesta que los textos divulgativos están diseñados para el entendimiento del público general, pero los especializados están orientados para un público de un grado de entendimiento superior. Dentro de los textos

divulgativos y especializados, encontramos textos de discursos científicos como: artículos, monografías, exposiciones, etc.; entre los textos de discursos didácticos, están: manuales y legislación educativa; finalmente, encontramos a los textos de discurso de divulgación como: artículo de revista, conferencias, enciclopedias y folletos explicativos.

Álvarez y Ramírez (2010) manifiestan que, de acuerdo al desarrollo de cada texto, estos pueden ser de los siguientes tipos:

Definición y descripción

La definición está vinculada con nociones como concepto, ley, teorema, axioma o principio. Esta relación se debe a que todos estos elementos buscan establecer con precisión el significado de una idea o fenómeno dentro de un marco teórico determinado. conceptualizar implica trazar límites claros que permitan diferenciar una categoría específica de otras semejantes, señalando sus características distintivas. Por tanto, es un proceso que delimita con exactitud el contenido y el alcance de un término, de manera que no se confunda con otros términos relacionados, pero diferentes.

Clasificación y tipología

Este proceso implica organizar un conjunto amplio de tópicos, dividiéndolo en distintas clases o categorías, estableciendo así relaciones jerárquicas o de inclusión entre sus componentes. Asimismo, se busca identificar cómo cada elemento se vincula con el conjunto general y cuál es su grado o nivel dentro de esa estructura. Esta manera de organización responde a un patrón o esquema de clasificación muy frecuente en los textos expositivos, ya que permite presentar la información de manera clara, ordenada y comprensible. Su propósito es allanar la explicación al mostrar cómo las partes se relacionan con el todo y entre sí, destacando sus características comunes y distintivas.

Comparación y contraste (semejanzas y diferencias)

El acto de comparar y señalar similitudes y diferencias implica un tipo de representación mental que forma parte de los mecanismos usados para exponer

información. Esta modalidad consiste en analizar dos o más elementos con el fin de identificar en qué aspectos coinciden y en cuáles se distinguen. Dicha comparación puede centrarse en diversos criterios, como la estructura interna de los objetos o conceptos, la manera en que funcionan, el origen que tienen o la utilidad que ofrecen. Este subtipo de exposición tiene como objetivo principal poner en evidencia los contrastes y coincidencias, ayudando a clarificar el conocimiento mediante la confrontación de características compartidas u opuestas.

Pregunta y respuesta

Este tipo de organización del pensamiento, que también se considera un subtipo habitual dentro de los modos de exposición de información, parte de la necesidad de comprender una realidad concreta, ya sea actual o cercana en el tiempo. Su propósito es responder a una inquietud o interrogante sobre un hecho o situación específica, lo cual exige un conocimiento previo o una aproximación a esa realidad. A partir de este reconocimiento, se desarrolla una explicación que busca aclarar dicha situación o, en muchos casos, ofrecer una posible solución. Este esquema permite abordar temas de interés inmediato, proporcionando respuestas fundamentadas y coherentes.

Problema y solución

El subtipo de texto expositivo que se basa en la estructura problema-solución se caracteriza por desarrollar explicaciones de mayor complejidad, en las cuales pueden integrarse otros subtipos expositivos previamente mencionados, como la comparación, definición o clasificación. Esto se debe a que el planteamiento de un problema implica reconocer una dificultad que no puede resolverse de manera superficial, sino que requiere un proceso de investigación profundo, metódico y bien fundamentado. Este análisis riguroso implica examinar detenidamente las características particulares del fenómeno en

cuestión, identificando sus aspectos más relevantes o específicos. Solo a partir de un conocimiento detallado y preciso del problema es posible formular propuestas de solución adecuadas y viables, que respondan eficazmente a la situación planteada.

Causa y consecuencia (causa-efecto)

La forma esquemática de representar la relación entre causa y consecuencia en un texto expositivo permite diversas variantes, dependiendo del orden en que se presenten los elementos involucrados. En este tipo de organización, se pueden disponer primero los antecedentes, los hechos o condiciones que originan una determinada situación; luego, el consecuente, que representa el resultado o efecto derivado de ellos. Sin embargo, también, es posible invertir este orden, iniciando con la exposición del efecto observable, para luego retroceder y explicar las causas que lo produjeron. Esta flexibilidad en la estructura permite adaptar la presentación de la información al propósito comunicativo del texto, facilitando la comprensión del fenómeno abordado.

Ilustración

Este tipo de organización de la información corresponde a otro subtipo o forma de representación, que se caracteriza por su naturaleza generalmente redundante; es decir, repite o refuerza contenidos ya expuestos mediante otros recursos. Su principal objetivo es de tipo demostrativo o ilustrativo, ya que busca complementar, aclarar o hacer más comprensible la información a través de medios visuales. Esta representación puede adoptar diversas formas, como fotografías, imágenes panorámicas, ilustraciones, planos, gráficos, tablas, diagramas, cuadros explicativos o esquemas. Todos estos elementos cumplen la función de apoyar la exposición del contenido, facilitando su interpretación mediante recursos visuales que refuerzan la información textual.

En conclusión, la tipología del texto expositivo varía de acuerdo con la concepción de cada autor, pero muchos coinciden que estos textos se agrupan en dos grandes bloques: divulgativos y especializados. En esa línea, Álvarez (2001) señala que los textos

expositivos pueden clasificarse en divulgativos y especializados, los textos especializados emplean un discurso de carácter científico y pedagógico, destinado a lectores con formación en el tema.

Por ello, el MINEDU (2020) manifiesta que los textos divulgativos están diseñados para el entendimiento del público general; sin embargo, los especializados están orientados para un público de un grado de entendimiento superior. Dentro de los textos divulgativos y especializados, encontramos a los textos de discursos científicos como: artículos, monografías, exposiciones, etc.; entre los textos de discursos didácticos están los manuales y la legislación educativa; finalmente, encontramos a los textos de discurso de divulgación como: artículo de revista, conferencias, enciclopedias y folletos explicativos.

Características de un texto expositivo. Lastarria (2019) sostiene que el texto expositivo se caracteriza por utilizar términos técnicos y entendibles que ayudan a explicar con precisión el tema. También, emplea una variedad de palabras para evitar repeticiones, lo que mejora la claridad del mensaje. Además, usa conectores de secuencia para organizar mejor la información y facilitar la comprensión del lector.

Así, según el Ministerio de Educación de Chile (2021), las características de un texto expositivo destacan en el uso de recursos lingüísticos y no lingüísticos para cumplir su propósito de informar. Entre los recursos lingüísticos, se incluyen la definición, descripción, caracterización y narración, que organizan y presentan la información de manera clara y precisa. Además, los textos expositivos emplean conectores de temporalidad, continuidad, consecutividad, causalidad y comparabilidad, con la finalidad de establecer relaciones entre las ideas y mejorar la comprensión. En cuanto a los recursos no lingüísticos, se destacan elementos visuales como imágenes, colores, tipografía y disposición gráfica, los cuales se emplean principalmente en formatos visuales como infografías o afiches, para facilitar la accesibilidad y organización de la información.

2.3 Bases conceptuales

Comprensión. Proceso mental a través del cual un ser racional interpreta, organiza y asimila ideas, conceptos e informaciones, integrándolos con sus conocimientos previos, para crear significados que apoyen en el aprendizaje o la toma de decisiones.

Lectura. Es un proceso donde un lector decodifica el contenido que presenta un autor de manera escrita.

Compresión lectora. Este término alude a la habilidad de entender, interpretar y asignar un significado sobre un texto. No solo implica traducir palabras y frases, sino comprender el significado, las relaciones entre las ideas, la intención del autor y la información implícita en el texto. Involucra una intervención activa entre el lector y el material de lectura, donde el lector emplea diversas estrategias para comprender el contenido.

Niveles de comprensión lectora. Se refieren a las distintas etapas que describen el nivel de entendimiento de un lector. Dentro de estos niveles, tenemos al nivel literal, inferencial y crítico

Texto. Es una manifestación concreta del lenguaje que se compone de enunciados articulados con una intención comunicativa determinada. Para que sea considerado como tal, debe presentar ciertas propiedades fundamentales: coherencia, cohesión, adecuación, propósito comunicativo y pertenecer a una categoría textual. Estas propiedades permiten que el texto cumpla su función comunicativa, garantizando la claridad del mensaje y su comprensión por parte del receptor. En el ámbito académico, el texto se construye siguiendo normas formales y busca desarrollar ideas de manera lógica y estructurada, con base en argumentos, evidencias y un lenguaje preciso.

Textos expositivos. Es un tipo de texto que tiene como finalidad informar, explicar o presentar un tema, concepto o idea de manera clara.

Mapa conceptual. Es un recurso gráfico que ayuda a identificar conceptos, temas, ideas principales y secundarias. Permite organizar textos de manera ordenada, sistemática, cohesionada; a través de palabras de enlace, expone las relaciones entre ideas, conceptos y categorías de manera jerárquica y organizada. Se utiliza para clarificar ideas y conceptos, organizar información de manera lógica, establecer relaciones entre conceptos, facilitar la comprensión y retención de información.

Tema. Es el asunto central sobre el cual trata el contenido de un texto. Es aquel que el autor quiere comunicar a lo largo del escrito; generalmente, se puede expresar en una palabra o una frase corta. Comprender el tema permite al lector identificar de qué habla.

Idea principal. Es el mensaje más importante que el autor quiere transmitir en un párrafo o en todo un texto. Es el núcleo del contenido, el pensamiento central que da sentido a la información que se presenta. Constituye el eje alrededor del cual se organizan y articulan los argumentos, ejemplos y detalles secundarios del texto, permitiendo su coherencia y unidad temática.

Ideas secundarias. Son informaciones complementarias que apoyan la idea principal en un texto, aportando datos adicionales, explicaciones, argumentos o ilustraciones que contribuyen a una comprensión más completa y matizada del tema tratado.

Palabras enlace. Son unidades lingüísticas que articulan oraciones, párrafos o secciones de un texto; en el proceso, indica relaciones como causa, consecuencia, contraste, adición, ejemplificación, entre otras. Su uso adecuado permite organizar las ideas de manera coherente y estructurada.

Jerarquización. Es la organización de ideas, desde las más generales hasta las más específicas. Es decir, se colocan en la parte superior los conceptos más amplios o relevantes; a medida que se desciende, se ubican los conceptos subordinados o detalles

más concretos. Esta estructura jerárquica ayuda a representar claramente la relación entre las ideas y facilita la comprensión del contenido.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Formulación de hipótesis

Según Hernández y Mendoza (2018), las hipótesis son ideas o suposiciones iniciales que buscan explicar un problema o fenómeno y orientan el desarrollo de una investigación científica. Plantean lo que se desea comprobar y son respuestas provisionales que luego se confirmará o descartará durante el estudio del problema.

A continuación, se presenta la posible respuesta al problema de investigación, expresada en una hipótesis general y tres hipótesis específicas:

3.1.1 Hipótesis general

El uso de mapas conceptuales tiene efectos significativos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, 2025.

3.1.2 Hipótesis específicas

a) El uso de los mapas conceptuales tiene efectos positivos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel literal en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, 2025.

b) El uso de los mapas conceptuales tiene efectos positivos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel inferencial en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, 2025.

c) El uso de los mapas conceptuales tiene efectos positivos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel crítico en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, 2025.

3.2 Variables

3.2.1 Variable independiente

Mapas conceptuales

3.2.2 Variable dependiente

Comprensión lectora en textos expositivos

3.2.3 Definición de variables

Mapas conceptuales

Definición conceptual. Según Campos (2005), es una técnica que permite aprender el significado de un concepto a través de un análisis del mismo término de sus características fundamentales y ejemplos que los ilustran. Entonces, los mapas conceptuales son recursos gráficos que presentan una información de manera ordenada, jerárquica, resumida, y las relacionan entre ellos. Los conceptos se encierran en figuras, como círculos o rectángulos, y se conectan mediante líneas o flechas etiquetadas con palabras o frases que describen la relación entre ellos. Es una técnica útil para estructurar ideas, facilitar la comprensión, el aprendizaje y la memoria; además, de fomentar la organización del pensamiento.

Comprensión lectora en textos expositivos

Definición conceptual. Gómez (2011) afirma que es un proceso complejo y estratégico que requiere la construcción activa de significado. Este proceso involucra la interacción entre las características del lector, las propiedades del texto y el contexto en que se desarrolla la lectura.

3.3 Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual de las variables	Definición operacional de las variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición/ valoración
Variable independiente Mapa conceptual	Los mapas conceptuales son instrumentos de aprendizaje que ayudan a la organización de un conjunto de ideas mediante proposiciones breves (Novak y Gowin, 2002).	Los mapas conceptuales se aplicarán mediante diez sesiones de aprendizaje.	**Horizontales** **Verticales**	Forma araña Forma jerárquica Forma secuencial Forma sistémica	No aplica
Variable dependiente Comprensión lectora de textos expositivos	Según Lastarria (2019), es una habilidad lingüística compleja de carácter cognitivo que implica mucho más que la simple decodificación de signos escritos. Consiste en la construcción de significados a través de la interacción del lector con el texto, integrando las ideas claves con sus conocimientos, experiencias y saberes previos.	Para la comprensión lectora de textos expositivos, se aplicará una prueba de comprensión lectora.	**Nivel literal** **Nivel inferencial** **Nivel crítico**	Identificación de hechos explícitos en textos expositivos Descifrado del significado de las palabras Reconocimiento de conceptos que presenta el texto expositivo Determinación de la estructura de un texto expositivo Reconocimiento del tema de cada párrafo del texto expositivo Comentario crítico sobre la información del texto expositivo Presenta una postura respecto al contenido del texto expositivo	**Intervalares** 1. En inicio (0-10) 2. En proceso (11-13) 3. Logro esperado (14-17) 4. Logro destacado (18-20)

3.4 Tipo y nivel de investigación

Esta investigación se desarrolló a través del enfoque aplicado; la que, en palabras de Murillo (2008), citado por Zoila y Vargas (2009), se refiere a: “la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación” (p. 159). En este sentido, el propósito fundamental de la investigación aplicada es generar conocimientos orientados a la resolución de problemas concretos en contextos específicos, mediante la intervención y análisis de variables.

Se ha optado por este tipo de investigación dado que se realizó una manipulación deliberada de la variable independiente; en este caso, el uso de organizadores gráficos, con el objetivo de observar y analizar su influencia sobre la variable dependiente, que corresponde a la comprensión lectora de textos expositivos. De este modo, la investigación no solo busca generar conocimientos teóricos, sino también contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas mediante la implementación de estrategias didácticas fundamentadas en evidencia empírica.

Además, esta investigación es de nivel explicativo, porque pretende determinar la influencia de los mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos, identificando una relación.

3.5 Métodos específicos

El método que se empleó en esta investigación fue el hipotético-deductivo, el cual se fundamenta en la formulación de hipótesis, que posteriormente serán sometidas a verificación empírica. De acuerdo con Bernal (2010), este método consiste en plantear una hipótesis y, a partir de ella, deducir consecuencias lógicas que puedan ser contrastadas con la realidad con el propósito de determinar su validez.

Este enfoque metodológico permite establecer una relación coherente entre teoría y práctica, ya que parte de supuestos teóricos que son puestos a prueba mediante la observación sistemática y el análisis de datos empíricos. En el contexto de esta

investigación, dicho método resulta pertinente dado que se pretende comprobar si la aplicación de organizadores gráficos influye o no significativamente en la comprensión lectora de textos expositivos. Así, la validez de la hipótesis se evaluará a partir de los resultados obtenidos tras la manipulación de la variable independiente y el análisis de su efecto sobre la variable dependiente.

3.6 Diseño metodológico

El diseño metodológico que se dispuso en la investigación fue de tipo preexperimental, el cual se caracteriza por incorporar la mayoría de los elementos propios de un experimento, con la excepción de la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos de estudio. Respecto al diseño preexperimental, Bernal (2010), refiere que estudia grupos ya establecidos; además, que existe poca intervención a las variables extrañas.

En consecuencia, este tipo de diseño resulta adecuado cuando las condiciones del contexto educativo impiden la asignación aleatoria de los participantes, pero se requiere establecer una relación causal entre la variable independiente (uso de organizadores gráficos) y la variable dependiente (comprensión lectora de textos expositivos). A través de la comparación entre el pretest y postest en la intervención, se buscó determinar el efecto de la variable manipulada, controlando, en la medida de lo posible, los factores externos que pudieron incidir en los resultados.

3.7 Población y muestra

3.7.1 Población

Para Jany (1994), citado por Bernal (2010), se entiende como el conjunto de elementos o individuos que comparten rasgos comunes y sobre los cuales se pretende realizar inferencias o generalizaciones en el marco de una investigación.

Por ello, la población del presente estudio estuvo conformada por todos los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, representado por un total de 61 estudiantes, distribuidos en tres secciones: A, B y C.

3.7.2 Muestra

Para Condori (2020), es la parte representativa de la población y con las mismas características generales; en el contexto de una investigación científica, particularmente en estudios cuantitativos, se hace referencia a la muestra como una parte representativa de la población. Esta muestra está conformada por un subconjunto de individuos, elementos o unidades que poseen las mismas características generales que definen a la población total.

En ese sentido, la muestra del presente estudio estuvo conformada por un grupo experimental de 21 estudiantes del quinto grado de Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, siendo la sección B.

3.7.3 Técnica de muestreo

El muestreo utilizado en la investigación fue de tipo no probabilístico e intencional, debido a que se identificó el bajo rendimiento académico en comprensión lectora de textos expositivos durante las prácticas preprofesionales; asimismo, existió la predisposición de la profesora supervisora, quien brindó las facilidades para el experimento. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), en este tipo de muestreo, la selección de las unidades no se basa en procedimientos estadísticos ni en fórmulas de probabilidad, sino en criterios vinculados con el contexto y los objetivos del estudio. Así, la elección de los participantes depende del juicio del investigador o del equipo de investigación, quienes determinan los criterios de inclusión.

3.8 Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de datos se refieren al método o los procedimientos sistemáticos que utiliza el investigador para obtener información relevante sobre el fenómeno en estudio. Arias (2020), nos dice que es el medio que se emplea con el objetivo de recoger datos de la muestra.

Por su parte, los instrumentos de recolección son los medios o herramientas específicos empleados para registrar los datos obtenidos mediante dichas técnicas (Arias, 2020). Por ejemplo, en el ámbito educativo, la encuesta puede aplicarse como técnica y el cuestionario como instrumento para recopilar información acerca de las percepciones o experiencias de los estudiantes.

3.8.1 Técnicas

Las técnicas que se utilizaron para la investigación fueron las siguientes:

A. Evaluaciones alternativas o pruebas de rendimiento, a nivel de pretest y postest, en el grupo experimental. Debido a que existe la necesidad de que los estudiantes realicen procesos de comprensión lectora de textos expositivos, medidos en sentido literal, inferencial y crítico. Según Arias (2021), la prueba está compuesta por un conjunto de preguntas creadas con el propósito de medir cuánto sabe una persona acerca de un tema determinado. Suele aplicarse con frecuencia en el ámbito educativo para medir el aprendizaje, exigiendo del evaluado el uso de la lógica y conocimientos específicos en su resolución.

B. La observación estructurada. Mediante un plan específico de observación, en base a los instrumentos empleados en el proceso, interesados en los datos a obtener para cuantificarse, con la intención de probar las hipótesis planteadas previamente. Medina et al. (2023) refieren que la observación es una técnica que ayuda a observar comportamientos, cambios, actitudes en un momento determinado.

3.8.2 Instrumentos

Los instrumentos con los que se recogieron los datos fueron los siguientes:

A. Prueba de comprensión lectora. Compuesta por 20 preguntas orientadas a evaluar distintos niveles de comprensión de textos expositivos. La calificación de esta prueba se realizó mediante valores intervalares, la cual permitió establecer un análisis cuantitativo del

desempeño de los estudiantes y determinar con mayor precisión el impacto de la variable independiente en la variable dependiente. Esta prueba fue diseñada y sistematizada de acuerdo con el logro del entendimiento de los niveles de comprensión lectora. Para el caso, se tomó en cuenta tres elementos: dimensión e indicadores, escala de calificación numérica, y puntaje obtenido.

B. Rúbrica de evaluación. Orientó el desarrollo de las 10 sesiones de aprendizaje, llamadas también sesiones experimentales, con la finalidad de coadyuvar el entendimiento y orientación sobre la aplicación de los mapas conceptuales para el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos.

3.9 Validez y confiabilidad de instrumentos

3.9.1 Validez de contenido

La validez del contenido se sometió a la opinión de cuatro expertos, quienes evaluaron la pertinencia, relevancia, claridad de cada uno de los ítems de la prueba objetiva y la rúbrica, dando la opinión favorable para la recolección de datos.

Para Maldonado *et al.* (2024), la validez de contenido de los instrumentos asegura que los ítems deben ser redactados pertinente y coherentemente de acuerdo a las dimensiones que pretende medir; así, mediante el juicio de expertos, se evalúa la claridad, relevancia y suficiencia de cada ítem.

Por consiguiente, los resultados de la validación de los expertos se realizaron a través de coeficiente de Holsti, cuya fórmula estadística es:

$$c = \frac{2MN}{N_1 + N_2}$$

Donde

M = número de unidades en las que ambos codificadores coinciden.

N_1 = número total de unidades codificadas por el codificador 1.

N_2 = número total de unidades codificadas por el codificador 2.

Es importante aclarar que la unidad de análisis estuvo constituida por cada estudiante participante, cuyas respuestas a los 20 ítems del instrumento de comprensión lectora fueron registradas individualmente en la base de datos, los cuales constituyen la unidad de observación.

Tabla 1

Opinión de los expertos sobre los instrumentos de recolección de datos

Juez	Instrumentos	Aspecto formal	Aspecto de contenido	Interpretación
Dr. Gualberto Cabanillas Alvarado		95 %	100 %	Muy buena
Dr. José Pío Rodríguez Berrocal	Prueba escrita objetiva y rúbrica	80 %	100 %	Muy buena
Mg. Uver Ladislao Valenzuela Bendezú		80 %	100 %	Muy buena
Dr. Pedro Huauya Quispe		87,3 %	80 %	Muy buena
Promedio			90,3 %	Muy buena

Nota. Datos de la ficha de expertos, evidenciado en el anexo E

La validez de contenido en promedio valorado por los cuatro expertos o jueces fue de 90,3 % de valoración: *muy buena.* Implica que los instrumentos fueron elaborados con pertinencia, coherencia y claridad para la recolección de datos.

3.9.2 Confiabilidad

La consistencia interna de los instrumentos se realizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con los datos piloto aplicado a una muestra pequeña, que no fueron los elementos de la muestra de investigación. La fórmula estadística es:

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} S_i^{\,2}}{S^2}\right]$$

Donde

$\sum_{i=1}^{k} S_i^{\,2}$: Sumatoria de la varianza de cada ítem

S^2 : Varianza total o varianza de la muestra

K : Número de ítem

α : Coeficiente de alpha de Cronbach

Tabla 2

Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

Instrumentos	Alfa de Cronbach	Interpretación
Prueba escrita objetiva y rúbrica	8,99 (89,9 %)	Muy buena

Nota. Datos piloto

El coeficiente de confiabilidad fue de 89,9 % de validez de los instrumentos; por consiguiente, los instrumentos tienen consistencia interna para recoger datos de la variable de estudio

3.10 Técnicas de procesamiento de datos

3.10.1 Procesamiento descriptivo de datos

Los datos descriptivos se procesaron con la ayuda de la estadística descriptiva, presentando los resultados en tablas. Luego, se realizó la interpretación correspondiente a cada uno de los resultados en función de cada una de las dimensiones de estudio.

3.10.2 Procesamiento inferencial de datos

a) Prueba de normalidad

Primeramente, se realizó la prueba de normalidad a través de Shapiro-Wilk, por tratarse de una muestra menor a 50 elementos, Previamente, se ejecutó los siguientes pasos:

Hipótesis estadística

Hipótesis nula (Ho): Los datos no presentan distribución normal

Hipótesis alterna (H1): Los datos presentan distribución normal

Regla de decisión

$p - valor > 0{,}05$ Se acepta la hipótesis nula.

$p - valor \leq 0{,}05$ Se rechaza la hipótesis nula.

Significancia asumida: $\boldsymbol{\alpha} = 0{,}05\ (5\ \%)$

Tabla 3

Prueba de normalidad de los instrumentos de recolección de datos a través de Shapiro-Wilk

Instrumentos	Estadístico	Significancia
D1. Comprensión lectora literal	0,570	0,000

D2. Comprensión lectora inferencial	0,343	0,000
D3. Comprensión lectora crítica	0,428	0,000
Promedio	0,274	0,000

Nota. Datos de la prueba escrita objetiva y rúbrica aplicadas a los estudiantes

En la tabla 3, se evidencia que los datos no poseen distribución normal. Por tal razón, la prueba se realizó a través de la prueba no paramétrica, con el estadístico Wilcoxon, para comparar resultados a nivel de pre y postest. Cuya fórmula estadística es:

Estadístico Wilcoxon

$$W = \min(W^+, W^-)$$

Donde

W^+: Suma de los rangos con signo positivo (diferencias positivas)
W^-: Suma de los rangos con signo negativo (diferencias negativas)

b) Prueba de hipótesis

Hipótesis estadística

Hipótesis nula (Ho). El uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025.

Hipótesis alterna (H1). El uso de mapas conceptuales sí influye significativamente en el desarrollo de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria del colegio público María Parado de Bellido durante el año 2025.

Regla de decisión

$p - valor > 0{,}05$ Se acepta la hipótesis nula

$p - valor \leq 0{,}05$ Se rechaza la hipótesis nula

Significancia asumida: $\boldsymbol{\alpha} = 0{,}05\ (5\ \%)$

3.11 Aspecto ético

Debido a que la investigación es de diseño preexperimental, la aplicación de los instrumentos fue consentida por el director de la institución educativa y de la profesora del curso de Comunicación, con el propósito de observar la influencia de los mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos; en el proceso, se respetaron los derechos de autor para la estructuración adecuada de este trabajo; asimismo, se respetaron y se enmarcaron todos los puntos precisados en base a las Normas APA (American Psychological Association), séptima edición, con el objetivo de mantener la formalidad adecuada de un trabajo de investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis e interpretación descriptiva de datos

Tabla 4

Dimensión 1. Comprensión lectora literal de los estudiantes

Valoración	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Inicio	0	0	0	0
Proceso	14	66,7	0	0
Logro previsto	6	28,6	6	28,6
Logro destacado	1	4,8	15	71,4
Total	21	100,0	21	100,0

Nota. Datos de la prueba escrita objetiva y rúbrica aplicadas a los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025

Según la tabla 4, en el pretest, el 66,7 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de proceso, lo que evidencia que presentaron dificultades en la comprensión lectora literal; en contraste, el 28,6 % alcanzó el nivel de logro previsto y solo el 4,8 % llegó a logro destacado, mostrando un desempeño adecuado sin mayores dificultades. Sin embargo, en el postest, después del uso de los mapas conceptuales, el 28,6 % se ubicó en logro

previsto, mientras que el 71,4 % alcanzó el nivel de logro destacado, lo que refleja una mejora significativa en la comprensión lectora literal. Es decir, la mayoría de las estudiantes (71,4 %) logró una comprensión literal sólida tras la aplicación de los mapas conceptuales, evidenciando con pertinencia la identificación de hechos explícitos de textos expositivos, el desciframiento del significado de palabras, el reconocimiento de conceptos presentados en el texto y el empleo adecuado de definiciones previas.

Tabla 5

Dimensión 2. Comprensión lectora inferencial de los estudiantes

Valoración	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Inicio	0	0	0	0
Proceso	12	57,1	0	0
Logro previsto	9	42,9	19	90,5
Logro destacado	0	0	2	9,5
Total	21	100,0	21	100,0

Nota. Datos de la prueba escrita objetiva y rúbrica aplicadas a los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025

La tabla 5 evidencia que, en el pretest, el 57,1 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de proceso, evidenciando dificultades en la comprensión lectora inferencial; sin embargo, el 42,9 % arribó a logro previsto, quienes no tuvieron dificultades. Mientras que, en el postest, después del uso de los mapas conceptuales, el 90,5 % de los estudiantes se ubicó en logro previsto y el 9,5 % alcanzó el nivel de logro destacado; entonces, existió una mejora significativa en la comprensión lectora inferencial. Por consiguiente, la mayoría de estudiantes (90,5 %) logró la comprensión lectora inferencial después de la aplicación de los mapas conceptuales, evidenciando que determina sin dificultades la estructura del texto expositivo (planteamiento, observaciones, explicación y solución), reconoce el tema

en cada párrafo del texto expositivo, reconoce la causa y el efecto de la trama en el texto expositivo y el empleo de reformulaciones de las ideas en los textos expositivos.

Tabla 6

Dimensión 3. Comprensión lectora crítica de los estudiantes

Valoración	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Inicio	0	0	0	0
Proceso	8	52,4	2	9,5
Logro previsto	11	38,1	1	4,8
Logro destacado	2	9,5	18	85,7
Total	21	100,0	21	100,0

Nota. Datos de la prueba escrita objetiva y rúbrica aplicadas a los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025

En la tabla 6, en el pretest, el 52,4 % de los estudiantes fue ubicado en el nivel de proceso, teniendo dificultades en la comprensión lectora crítica; pero el 38,1 % de los estudiantes llegó a logro previsto y el 9,5 % a logro destacado, quienes no evidenciaron dificultades. Mientras que, en el postest, después del uso de los mapas conceptuales, el 9,5 % de los estudiantes se ubicó en proceso, el 4,8 % en logro destacado y el 85,7 % alcanzó el nivel de logro destacado, evidenciando una mejora significativa en la comprensión lectora crítica. Por tanto, la mayoría de estudiantes (85,7 %) logró significativamente arribar al nivel de comprensión lectora crítica después de la aplicación de los mapas conceptuales, evidenciando un comentario crítico pertinente sobre la información del texto expositivo, justifica la importancia de la estructura de un texto expositivo y fundamenta una postura respecto al contenido del texto expositivo.

Tabla 7

Variable dependiente. Comprensión lectora de textos en los estudiantes

Valoración	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Inicio	0	0	0	0
Proceso	18	85,7	0	0
Logro previsto	3	14,3	3	14,3
Logro destacado	0	0	18	85,7
Total	21	100,0	21	100,0

Nota. Datos de la prueba escrita objetiva y rúbrica aplicadas a los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025

En la tabla 7, se evidencia que, en el pretest, el 85,7 % de los estudiantes se ubicó en proceso, evidenciando dificultades en la comprensión lectora de textos y solo el 14,3 % de los estudiantes llegó a logro previsto, quienes no evidenciaron dificultades. Mientras que, en el postest, después del uso de los mapas conceptuales, el 14,3 % de los estudiantes llegó a logro previsto y el 85,7 % alcanzó un nivel de logro destacado, evidenciando una mejora significativa en la comprensión lectora de textos. Por tanto, la mayoría de estudiantes (85,7 %) logró significativamente la comprensión lectora de textos, tanto en lo literal como en lo inferencial y crítico.

4.2 Prueba de hipótesis

En este espacio, se determinan las diferencias o relaciones observadas en la muestra, las que han sido o no significativas como fruto de la experimentación.

Tabla 8

Prueba de hipótesis general entre mapas conceptuales y comprensión lectora de textos en los estudiantes

Wilcoxon	**Valor**
Z	-4,001
significancia	0,000

Nota. Datos de la prueba escrita objetiva y rúbrica aplicadas a los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025

En la tabla 8, se observa que la significancia calculada es menor a la asumida (0,000<0,05); entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por consiguiente, el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025.

El signo negativo del estadístico Z refleja que los puntajes del postest fueron superiores a los del pretest, evidenciando que los mapas conceptuales constituyen una herramienta pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora de textos.

Tabla 9

Prueba de la hipótesis específica 1, entre mapas conceptuales y comprensión lectora literal de los estudiantes

Wilcoxon	**Valor**
Z	-3,626
significancia	0,000

Nota. Datos de la prueba escrita objetiva y rúbrica aplicadas a los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025

En la tabla 9, los resultados indican que existen diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el postest, por lo que la significancia calculada es menor a la asumida (0,000<0,05); entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por consiguiente, el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo

de la comprensión lectora literal de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025.

El signo negativo del estadístico Z refleja que los puntajes del postest fueron superiores a los del pretest, evidenciando que los mapas conceptuales constituyen una herramienta pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora literal.

Tabla 10

Prueba de la hipótesis específica 2, entre mapas conceptuales y comprensión lectora inferencial en los estudiantes

Wilcoxon	Valor
Z	-2,121
significancia	0,034

Nota. Datos de la prueba escrita objetiva y rúbrica aplicadas a los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025

En la tabla 10, los resultados indican que existen diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el postest, por lo que la significancia calculada es menor a la asumida (0,034<0,05); entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por consiguiente, el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora inferencial de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025.

El signo negativo del estadístico Z refleja que los puntajes del postest fueron superiores a los del pretest, evidenciando que los mapas conceptuales constituyen una herramienta pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora inferencial.

Tabla 11

Prueba de la hipótesis específica 3, entre mapas conceptuales y comprensión lectora crítica en los estudiantes

Wilcoxon	**Valor**
Z	-3,508
significancia	0,000

Nota. Datos de la prueba escrita objetiva y rúbrica aplicadas a los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025

Finalmente, en la tabla 11, la significancia calculada es menor a la asumida (0,000<0,05); entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por consiguiente, el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora crítica de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025.

El signo negativo del estadístico Z refleja que los puntajes del postest fueron superiores a los del pretest, evidenciando que los mapas conceptuales constituyen una herramienta pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora crítica.

4.3 Discusión de resultados

Según los resultados descriptivos, la mayoría de estudiantes (85,7 %) logró significativamente la comprensión lectora de textos expositivos, tanto en lo literal como en lo inferencial y crítico. En los resultados inferenciales, se tiene, al 95 % de nivel de confianza, que el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025 (0,00<0,05), evidenciando que los mapas conceptuales constituyen una herramienta pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora de textos.

Estos hallazgos coinciden con Briceño *et al*. (2011), quienes demostraron que los mapas conceptuales elevan los niveles de comprensión al organizar jerárquicamente la

información. También, se alinean con Palomino (2014), cuyo estudio en Colombia reportó mejoras significativas en el grupo experimental tras aplicar esta estrategia. Desde el marco teórico, este resultado se sustenta en el modelo interactivo de lectura (Mateos, 1985; López y Tapia, 1994), el cual plantea que la comprensión se produce mediante la interacción entre información textual y los conocimientos previos, proceso que se potencia mediante el uso de mapas conceptuales, que clarifican y estructuran las ideas.

Teniendo en cuenta el objetivo específico 1, en los resultados descriptivos, se tiene que el mayor porcentaje (71,4 %) de estudiantes logró una comprensión literal sólida tras la aplicación de los mapas conceptuales, evidenciando con pertinencia la identificación de hechos explícitos de textos expositivos, el desciframiento del significado de palabras, el reconocimiento de conceptos presentados en el texto y el empleo adecuado de definiciones previas. Mientras que, en lo inferencial, al 95 % de nivel de confianza, el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora literal de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025 ($0,00<0,5$).

El hallazgo contrasta con el estudio de Escobar (2018), quien concluye en que los organizadores gráficos fortalecen la comprensión literal al permitir una lectura más clara y organizada de la información. Asimismo, Allpacca y Yucra (2023) demostraron mejoras sustanciales en el nivel literal (96 % en logro destacado) tras aplicar mapas conceptuales en estudiantes de secundaria. Según Contijoch (2014), la lectura literal exige recuperar información explícita del texto, proceso facilitado por los mapas conceptuales al presentar la información de manera jerárquica y estructurada.

Teniendo en cuenta el objetivo específico 2, en los resultados descriptivos, la mayoría de estudiantes (90,5 %) logró la comprensión lectora inferencial después de la aplicación de los mapas conceptuales; evidenciando que determina sin dificultades la estructura del texto expositivo (planteamiento, observaciones, explicación y solución), reconocimiento del tema en cada párrafo del texto expositivo, reconociendo la causa y

efecto de la trama en el texto expositivo y empleo de reformulaciones de las ideas en los textos expositivos. Según los resultados inferenciales, con 95 % de nivel de confianza, el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora inferencial de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025 (0,034<0,05).

Estos hallazgos se relacionan con Trevor (2018) y Megía (2010), quienes afirman que el nivel inferencial implica conectar información textual con conocimientos previos. La organización visual propuesta por los mapas conceptuales facilita este proceso; pues, como sostienen Novak y Gowin (2002), estas herramientas movilizan los saberes previos del estudiante para construir nuevos significados. Estos resultados se alinean con Molsalve (2016), quien demostró que los estudiantes mejoran en tareas inferenciales tras el uso de mapas conceptuales. Desde el modelo interactivo de lectura (López y Tapia, 1994), este avance se explica porque la estrategia permite integrar información explícita con procesos inferenciales, activando esquemas cognitivos del lector.

Con respecto del objetivo específico 3, en los resultados descriptivos, se tiene que el mayor porcentaje (85,7 %) de los estudiantes logró significativamente la comprensión lectora crítica después de la aplicación de los mapas conceptuales; evidenciando un comentario crítico pertinente sobre la información del texto expositivo, la justificación de la importancia de la estructura de un texto expositivo y la fundamentación de una postura respecto al contenido del texto expositivo. Mientras que, según los resultados inferenciales, al 95 % de nivel de confianza, el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora crítica de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025 (0,00<0,05).

Estos resultados se relacionan con Lastarria (2019), quien sostiene que el nivel crítico es supra cognoscitivo y exige valorar el contenido del texto, actividad favorecida por la visualización jerárquica de ideas en los mapas conceptuales. Los hallazgos también

coinciden con Ríos (2018), quien encontró mejoras en la comprensión crítica luego del uso de mapas conceptuales en estudiantes de secundaria. Desde el marco teórico, el modelo interactivo respalda estos resultados, ya que, como plantean Juric *et al.* (2005), la comprensión crítica emerge cuando el lector integra texto, experiencias previas y procesos de evaluación, tareas facilitadas por la organización clara de ideas que proveen los mapas conceptuales.

CAPÍTULO V

PROPUESTA INNOVADORA

5.1 Introducción

En el presente trabajo, se propone una estrategia pedagógica que está enmarcada en la aplicación de los mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, teniendo como sustento a varios antecedentes y teorías que la proponen como una alternativa de solución en el marco de la comprensión lectora. Esta propuesta, precisamente, surge en respuesta a las dificultades que los estudiantes de los colegios públicos de la región de Ayacucho presentan, haciendo énfasis en la Institución Educativa Pública María Parado de Bellido, institución donde se puso en práctica la propuesta pedagógica.

Los resultados obtenidos con la propuesta reflejan que el uso de los mapas conceptuales en la comprensión lectora coadyuva de manera significativa al desarrollo óptimo de la comprensión lectora en textos expositivos; con ello, no solo se mejora la comprensión lectora, sino se mejora y promueve un aprendizaje significativo, con la finalidad de no tener dificultades al cursar estudios en la educación superior.

5.2 Justificación

La comprensión lectora de textos expositivos en Educación Secundaria sigue siendo un problema en el campo educativo peruano. A pesar que existen diversos estudios sobre la comprensión de textos, se sigue empleando estrategias tradicionales, como la

lectura memorística, que solo permite alcanzar el nivel literal de la comprensión. Por eso, la aplicación de los mapas conceptuales en la lectura de textos expositivos promueve una lectura significativa y dinámica.

Este planteamiento se respalda en las evidencias obtenidas durante la ejecución del proyecto de tesis, donde se demuestra que los mapas conceptuales mejoran la comprensión de textos expositivos, porque permite la identificación de información explícita e implícita, el reconocimiento de la estructura del texto expositivo, el reconocimiento del tema y subtemas en cada párrafo; además, el reconocimiento de la causa y el efecto de la trama y facilita la emisión de un juicio crítico mediante la selección, jerarquización y conexión de los datos al momento de elaborar un mapa conceptual. Por lo cual, se propone la estrategia que se puede emplear en instituciones educativas parecidas.

5.3 Fundamentos

5.3.1 Fundamento pedagógico

Esta alternativa de solución está enmarcada en el modelo interactivo de la comprensión lectora y el aprendizaje significativo de Ausubel, dichas propuestas teóricas manifiestan que la interacción del lector con el texto es base fundamental en el proceso de un aprendizaje significativo; en palabras de Novak, se puede apoyar del uso de mapas conceptuales para reforzar el ordenamiento y entendimiento de las ideas importantes de un texto. Esto implica que el uso de mapas conceptuales supone una interacción profunda entre el contenido del texto y el entendimiento de la lectura. Desde esa perspectiva de planteamiento, los estudiantes participan de manera activa en la construcción de aprendizajes significativos y la mejor retención de información en cuanto a la lectura de textos expositivos.

5.3.2 Fundamento sociológico

Desde el punto de vista social, esta propuesta pedagógica responde a un problema, que la mayoría de estudiantes del nivel secundario presenta dificultades en la comprensión

lectora de textos expositivos. Se vio la necesidad de plantear alternativas de solución al problema visto; en ese sentido, el uso de la elaboración de mapas conceptuales coadyuva de manera significativa en la mejora del óptimo entendimiento de la lectura de un texto, porque implica la interacción activa entre el texto, el lector y la interrelación con sus ideas previas, lo que hace posible un aprendizaje significativo.

5.4 Objetivos de la propuesta

5.4.1 Objetivo general

Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.

5.4.2 Objetivos específicos

a) Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel literal en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.

b) Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel inferencial en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.

c) Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel crítico en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.

5.5 Descripción de procedimientos de la propuesta

La propuesta pedagógica se trabajó a lo largo de diez sesiones de aprendizaje, cada una de 90 minutos, pensadas para que las estudiantes se familiaricen con los mapas

conceptuales y los usen como una herramienta para comprender mejor los textos expositivos. A continuación, se describe el paso a paso de una sesión de aprendizaje.

5.5.1 Inicio

Los primeros minutos de cada sesión se destinaron a crear un ambiente de trabajo ordenado y participativo. Tras el saludo y el recordatorio de las normas de convivencia, se presentaba de forma sencilla el objetivo de la clase: *hoy vamos a aprender a construir un mapa conceptual para entender mejor un texto expositivo*.

Para despertar el interés, se mostraban dos versiones de un mismo texto: uno en párrafos continuos y otro resumido en un mapa conceptual. Luego, se preguntaba: *¿qué formato les parece más fácil de entender?, ¿por qué creen que el mapa conceptual resulta más claro?* Esto generaba un breve debate, donde las estudiantes compartían sus impresiones; también, permitía detectar algunas ideas previas sobre la organización de la información.

A continuación, se conversaba con ellas sobre lo que ya sabían de los textos expositivos (*para qué sirven, cómo se organizan*) y de los mapas conceptuales (*qué son, cuáles son sus partes, para qué pueden usarse*). Finalmente, se les mostraba la rúbrica que se usaría para evaluar su trabajo, explicándoles de manera sencilla qué se esperaba de ellas al final de la sesión.

5.5.2 Desarrollo

Esta fue la parte central de cada sesión. Las estudiantes recibían un texto expositivo diferente cada día, y se les pedía que lo leyeran con atención. Mientras leían, debían subrayar las ideas que les parecían importantes, anotar dudas o palabras desconocidas, y tratar de identificar cómo estaba organizada la información.

Una vez terminada la lectura, empezamos a elaborar los mapas conceptuales, considerando los pasos adecuados para la elaboración de esta, como:

a) Identificar el tema central. Lo primero era ponerse de acuerdo: *¿de qué trata el texto?* La respuesta se convertía en el concepto principal, el que iría en la parte más alta o

en el centro del mapa.

b) Extraer los conceptos clave. A partir del tema central, cada estudiante seleccionaba los conceptos más importantes que aparecían en el texto. Se recomendaba usar solo palabras sueltas o frases muy cortas, evitando oraciones largas.

c) Organizar los conceptos por orden de importancia. No todos los conceptos tenían el mismo peso. Los más generales se colocaban cerca del tema principal, y los más específicos o los ejemplos, más abajo; así, se iba formando una jerarquía.

d) Conectar los conceptos con palabras de enlace. El mapa no era solo una lista de palabras. Había que unir cada concepto con otro usando palabras como: *se divide en, se caracteriza por, genera, se clasifica en*, etc. De esta manera, se formaban oraciones con sentido completo.

e) Agregar detalles importantes. Una vez definida la estructura básica, se revisaba el texto para ver si faltaba incluir algún dato relevante o algún ejemplo que ayudara a entender mejor los conceptos.

f) Revisar lo hecho. Antes de dar por terminado el mapa, cada estudiante lo comparaba con el texto original para asegurarse de que no faltaban ideas principales y de que las relaciones entre conceptos eran correctas.

g) Compartir con el resto de la clase. En cada sesión, dos o tres estudiantes pasaban a la pizarra a mostrar su mapa conceptual y explicaban con sus propias palabras de qué trataba el texto. Esto permitía ver si realmente habían comprendido la lectura.

5.5.3 Cierre

Los últimos diez minutos se usaban para cerrar la sesión. Se comparaban los diferentes mapas que habían salido a la pizarra, se comentaban las dificultades que habían surgido durante la elaboración y se resolvían dudas que todavía quedaban.

Para terminar, se promovía una breve reflexión con preguntas como*: ¿les ayudó el mapa conceptual a entender mejor el texto?, ¿qué fue lo que más les costó trabajo?, ¿en qué otras materias podrían usar esta herramienta?* De esta manera, se buscaba que las

estudiantes no solo aprendieran a hacer mapas conceptuales, sino que también tomaran conciencia de su utilidad para comprender mejor cualquier texto expositivo que leyeran en el futuro.

5.6 Descripción del material

Teniendo en cuenta las dificultades de la comprensión lectora en textos expositivos y el poco hábito de la lectura de las estudiantes, se empleó los mapas conceptuales como una estrategia para mejorar esta competencia. Esto se debe a que el mapa conceptual tiene la cualidad de presentar una información extensa en una información clara, sencilla, ordenada y fácil de reflexionar sobre los contenidos, mediante el uso de las imágenes, colores, palabras de enlace; así, el mapa conceptual se consolida como apoyo de la teoría del aprendizaje significativo. Por esta razón, Novak y Gowin (2002) mencionan que los mapas conceptuales son instrumentos valiosos para alcanzar el aprendizaje significativo, porque permiten que los educandos jerarquicen y cohesionen la información nueva con sus conocimientos previos; de esta manera, se facilita la comprensión de un determinado tema.

Los mapas conceptuales contribuyen al logro de la comprensión de textos expositivos, porque este tipo de texto desarrolla un tema que se explica a lo largo de los párrafos. Los mapas conceptuales permiten identificar el tema, las ideas principales, secundarias y observar cómo se relacionan. Este recurso se debe emplear durante la lectura para que, a medida que el estudiante va encontrando los datos, pueda jerarquizar y cohesionar la información adecuadamente.

5.7 Definición y desarrollo de la propuesta pedagógica

La intervención de la propuesta pedagógica para la mejora de la comprensión lectora en base al uso de mapas conceptuales está enmarcada en 10 sesiones de aprendizaje; la primera y la última fueron exclusivamente para realizar actividades con respecto a la evaluación de entrada y salida para los resultados del pretest y postest, y los ocho restantes fueron sesiones experimentales. Las sesiones tuvieron una duración de 90

minutos; los primeros 15 se destinan para la fase inicial de la clase, 50 para el desarrollo del tema y el tiempo restante para evaluar el producto de la clase y brindar la retroalimentación necesaria. Esto se detalla de forma minuciosa en el apartado de la descripción del procedimiento de la propuesta.

Conclusiones

1. Los resultados descriptivos señalan que la mayoría de estudiantes (85,7 %) logró significativamente la comprensión lectora de textos expositivos, tanto en lo literal como en lo inferencial y crítico. En los resultados inferenciales, se tiene, al 95 % de nivel de confianza, que el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025 (0,00<0,05), evidenciando que los mapas conceptuales constituyen una herramienta pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos.
2. Según los resultados descriptivos, se tiene que el mayor porcentaje (71,4 %) de los estudiantes logró una comprensión literal sólida tras la aplicación de los mapas conceptuales; evidenciando con pertinencia la identificación de hechos explícitos de textos expositivos, el desciframiento del significado de palabras, el reconocimiento de conceptos presentados en el texto y el empleo adecuado de definiciones previas; lo que significa que el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora literal de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025 (0,00<0,5).
3. Teniendo en cuenta los resultados descriptivos, la mayoría de estudiantes (90,5 %) logró la comprensión lectora inferencial después de la aplicación de los mapas conceptuales; evidenciando que determinan sin dificultades la estructura del texto expositivo (planteamiento, observaciones, explicación y solución), reconocen el tema en cada párrafo del texto expositivo, reconocen la causa y efecto de la trama en el texto expositivo y el empleo de reformulaciones de las ideas en los textos expositivos. Según los resultados inferenciales, con 95 % de nivel de confianza, el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora

inferencial de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025 (0,034<0,05).

4. En los resultados descriptivos, se tiene que el mayor porcentaje de estudiantes (85,7 %) logró significativamente la comprensión lectora crítica después de la aplicación de los mapas conceptuales; evidenciando un comentario crítico pertinente sobre la información del texto expositivo, justifican la importancia de la estructura de un texto expositivo y fundamentan una postura respecto al contenido del texto expositivo. De esta manera, se evidencia que el uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora crítica de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido durante el año 2025 (0,00<0,05).

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en la investigación, resulta fundamental considerar una serie de recomendaciones que permitan fortalecer y asegurar la continuidad de los avances logrados. Estas sugerencias buscan resaltar la importancia del estudio y orientar futuras acciones que contribuyan al desarrollo sostenido de la comprensión lectora en los estudiantes.

1. A la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH, incorporar en la malla curricular el uso de mapas conceptuales como herramienta pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos.
2. A la Unidad de Gestión Local (UGEL), promover el uso de mapas conceptuales como herramienta pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos en las diferentes instituciones educativas de la región de Ayacucho.
3. A los directores de las instituciones educativas, impulsen el uso de mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes y aseguren el aprendizaje significativo de los estudiantes.
4. A los docentes de las instituciones educativas, seguir investigando teniendo en cuenta los hallazgos de la presente investigación, porque permitirá fortalecer las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

Achaerandio, L. (2009). *Reflexiones acerca de la lectura comprensiva*. UPG. https://www.studocu.com/gt/document/universidad-panamericana-guatemala/reingenieria-estrategia-y-direccion-de-sistemas-tic/la-lectura-comprensiva-achaerandio/88445618.

Adam, J.-M. (1992). Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo (fragmento traducido). Universidad Nacional de Río Negro. Recuperado de https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/unidad-3-compl-adam.pdf

Allpacca, M. y Yucra, M. M. (2024). *Mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. San Andrés- Checca – Canas- 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/9653.

Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Octaedro, S.L. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/36-textos-expositivo-explicativos-y-argumentativos pdf-o0nl3-articulo.pdf.

Arelano, J. y Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales procesos pedagógicos*. Narcea.

Arias, F. (2018). Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico. *Revista Actividad Física y Ciencias, 10 (2), 7-12.* https://www.researchgate.net/publication/329871331_Diferencia_entre_teoria_aproximacion_teorica_constructo_y_modelo_teorico.

Arias, J. L. (2020) *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. ENFOQUE CONSULTING E. I. R. L.

Arias, J. L. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. ENFOQUES CONSULTING E. I. R. L. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/ Arias_S2.pdf.

Ausubel, D. P. (1980). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.) Trillas. https://es.scribd.com/document/461254772/Ausubel-1980-Psicologia-educativa-pdf?utm_source=chatgpt.com.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación administrativa, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). PEARSON EDUCACIÓN. https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf.

Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación* (2.ª ed.). Pearson Prentice Hall.

Briceño, L. A., Rojas. F y Peinado, S. (2011). Influencia de los mapas conceptuales y los estilos de aprendizaje en la comprensión lectora. *Revista Estilos de Aprendizaje, 4* (8), 3- 22. https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/ 933.

Cabrera, D. I. (2023). *Logro de la comprensión y producción de textos expositivos en estudiantes del quinto grado en dos instituciones educativas públicas de secundaria, distrito Ramón Castilla 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana]. https://api-repositorio.unapiquitos.edu.pe/ server/api/core/bitstreams/1c698b09-b486-4576-aa0d-eba433b59266/content.

Cadenas, I. (2002). Mapas conceptuales y la estructuración del saber. Una experiencia en el área de educación para el trabajo. *Educere,* 6(17), 12. file:///C:/Users/HP/Downloads/mapas%20conceptuales%20CADENA.pdf.

Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO. https://es.scribd.com/doc/259934114/Libro-Mapas-Conceptuales-Mapas-Mentales.

Castillo S., C. y Cavalcanti B., M. (2024). *Comprensión lectora en estudiantes de VI ciclo de una institución educativa de Ayacucho-2024* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/ 20.500.12692/162122/S_Castillo_JSC-Cavalcanti_TBM-SD.pdf?sequence=5&isAllowed=y.

Cervantes, R. D., Pérez. J. A. y Alanís, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel n.° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades,* 17(2), 73-114. https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/.

Chávez, J., Rodriguez, J. R., López, R. S. y Carreño, O.D. (2024). Lectura crítica como una herramienta para la formación ciudadana: una revisión desde el contexto peruano. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico,* 146-155.

Calsamiglia Blancáfort, H., & Tusón Valls, A. (1999). Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel. Recuperado de https://universitas82.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf

Condori, P. (2020). *Universo, población y muestra*. Curso Taller. https://www.aacademica.org/cporfirio/18.pdf

Contijoch, M. (2014). *Comprensión de lectura en la lengua extranjera*. UNAM. https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/ENALLT.UNAM/560/4/560.pdf.

Contretas, S. (2011). Importancia de los mapas conceptuales para la organización y representación de los contenidos en las Ciencias de la Información. *Revista de Bibliotecología y Ciencia de la información*, 1 (44), 23-34. https://www.redalyc.org/pdf/161/16123261003.pdf.

Corra, H. (2007). Fundamento teórico de los mapas conceptuales. *Revista de Arquitectura e Ingeniería,* 1(2), 11. file:///C:/Users/HP/Downloads/tipos.pdf.

Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H. y Rosales, L. (2017). *Enseñanza de comprensión lectora*. MONTENEGRO. http://www.usaidlea.org/images/Libro_Comprension_lectora_2017.pdf.

De la Cruz, E. y Moreno, R. (2016). *Mapa mental en comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa N° 38574/MX-P del Distrito Acocro – Ayacucho, 2016* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Cristóbal de

Huamanga]. https://repositorio.unsch.edu.pe/server/api/core/ bitstreams/730ef8ae-e5bd-425b-81f9-98634d9aa13f/content.

Díaz, J. (2002). Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica. Propuesta didáctica en construcción. *La Revista Venezolana de Educación*, 6 (18), 194-203. https://www.redalyc.org/pdf/356/ 35601811.pdf.

Díaz, N. (2004). *Población y muestra*. UAEM. https://core.ac.uk/download/pdf/ 80531608.pdf.

Enciso I., G. (2017). Los mapas conceptuales. *Revista EDUCA UMCH,* 35- 63. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145922.

Equipo TIC del Instituto Nacional de Formación Docente (2012). *Mapas mentales*. Ministerio de Educación de la Nación. https://postitulosecundaria.infd.edu.ar/ archivos/repositorio/750/923/Org_Graf_clase03.pdf.

Escobar M., C. (2018). *Los organizadores gráficos. Una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora* [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia].https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/72fdf7b7-3fd6-40fa-ab74-386d5dcaa625/content.

Felipe (2006). *Teoría del aprendizaje significativo*. https://conductitlan.org.mx/ 07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf.

Franco M., P., Cárdenas R., R. y Santrich E., R. (2015). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 227–242. https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299.

García, F. M. (1992). *Los mapas conceptuales de J. D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales.* Departamento de Filosofía y Metodología de las Ciencias, Universidad Pública de Navarra. file:///C:/Users/HP/Downloads/uab,+Article03a%20(1).pdf.

Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo.*2 (2), 27-36. https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845038003.pdf.

Granda, L. Y., Ordoñez, B. P. y Aguirre, J. E. (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. *Revista Portal de la Ciencia*, 4(2), 256-269.

Guerra E., M. (2017). *Los mapas conceptuales como estrategia didáctica en la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://es.scribd.com/document/620309915/Mapa-conceptual-como-estrategia-de-aprendizaje**.**

Hernández, S. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de investigación las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Mc Graw Hill. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612.

Huamani P., A. y Pucllas P., K. (2024). *Momentos de lectura en la comprensión de textos en estudiantes de Secundaria, San Juan Bautista – Ayacucho - 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. https://repositorio.unsch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2f6d37e5-9391-4f7d-91b0-26e670cef9d0/content.

Jaramillo, S., y Osses. S. (2012). Validación de un Instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de Educación General Básica. *Estudios Pedagógicos.* 2(38), 117-131. https://www.scielo.cl/ scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200008.

Juric, *et al.* (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. *Revista de la Facultad de Psicología*, 410 – 413. https://www.aacademica.org/000-051/55.pdf.

Lastarria, J. (2019). *Secretos, técnicas y estrategias de la comprensión lectora.* JAVIER ANGEL LASTARRIA RIVERA. https://www.studocu.com/es-mx/document/colegio-de-ciencias-y-humanidades-plantel-2-unam/psicologia/estrategias-de-la-comprension-lectora/83183509.

López, G. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Lenguaje* 25(2), 40- 55. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/ api/core/bitstreams/7384c797-df99-422b-9d3b-9ff503ea803e/content.

López, N., Tapia, J. (1994). *Cómo enseñar a comprender un texto*. UNAM. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=113973.

Maldonado, M., Pérez, M., Castro, M., Aguayo, J. y Córdova, N. (2024). El efecto de las actividades. *Revista de Psicología Aplicada, 15*(2), 45–60. https://es.scribd.com/document/902463235/Macas-Maldonado-Et-Al-2024-El-Efecto-de-Las-Actividades.

Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31(32), 5-19. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/ 667401.pdf.

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C. y Castillo, R. (2023). *Metodología de investigación técnica e instrumentos de investigaci*ón. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.

Megías, P. (2010). *La enseñanza de la lectura y comprensión lectora*. ADICE. https://www.studocu.com/es-mx/document/centro-de-actualizacion-del-magisterio-de-acapulco/observacion-y-practica-docente/megias-ma-2010-la-ensenanza-de-la-lectura-y-la-comprension-lectora-adice-pdf/69692599.

Mendoza, M. E. y Mendoza, M. P. (2024). Uso de mapas conceptuales como estrategia didáctica para mejorar la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *Revista Polo del Conocimiento*, 9(8), 3845 - 3859. https://doi.org/10.23857/pc.v9i8.8035.

Ministerio de Cultura del Perú. (2024). *¿Cómo son las prácticas lectoras de la población peruana? Resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2022.* Ministerio de Cultura. https://perulee.pe/sites/default/files/C%C3%B3mo%20son%20las%20pr%C3%A1cticas%20lectoras%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20peruana.pdf.

Ministerio de Educación (2007). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Firmart S.A.C. https://www.researchgate.net/publication/320007311_GUIA_DE_ESTRATEGIAS_METACOGNITIVAS_PARA_DESARROLLAR_LA_COMPRENSION_LECTORA.

Ministerio de Educación de Chile (2021). *Comprensión lectora conceptos básicos y ejercitación.* MINEDU. https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/06/ Cuadernillo-Comprension-Lectora-adm2021.pdf.

Ministerio de Educación del Perú (2020). MINEDU. *Razonamiento verbal*. https://www.minedu.gob.pe/somospromo/pdf/preparacion/razonamiento-verbal/rv-textos-expositivos.pdf.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de educación secundaria (CENEB)*. MINEDU. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf.

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Perú en PISA 2022. Informe nacional de resultados.* Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. MINEDU. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/12/El-Per%C3%BA-en-PISA-2022-Informe-nacional-de-resultados.pdf.

Monsalve M., L. (2019). *Uso del mapa conceptual y sus relaciones con la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado del colegio Nuestra señora de Fátima de Jordán Sube, Santander, Colombia- 2016* [Tesis de Maestría, Universidad Privada Wiener]. https://repositorio.uwiener.edu.pe/entities/publication/ 798e95bf-d4f5-40f4-b654-9687e791b0fd.

Novak, J. y Gowin, B. (2002). *Aprendiendo a aprender*. (15.ª ed.). Ediciones Martínez Roca http://isfdmacia.zonalibre.org/ Novak_Gowin_Aprendiendo%20a%20aprender.pdf

Ñaupas P., H., Valdivia D., M. R., Palacios V., J. y Romero D., H. E. (2019). *Metodología de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.

Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A. y Vélez, U. (2010). *Mapas conceptuales una técnica para aprender.* NARCEA, S.A. DE EDICIONES. https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/

documentacionAcademica/Mapas%20conceptuales%20una%20t%C3%A9cnica%20para%20aprender.pdf.

Oré, L., A. (2021). *Los organizadores visuales y su influencia en la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación secundaria, Ica 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/65067/Or%c3%a9_HLA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Palomino, G. (2014). Los mapas conceptuales: *Una herramienta para contribuir al mejoramiento de la comprensión de textos expositivos, en el grado noveno de Básica Secundaria de la Institución Educativa Leopoldo Pizarro González (I.E.L.P.G) del Municipio de Miranda Cauca* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51626.

Paucar, E., y Peralta, S. (2013). *Aplicación del software CMAPTOOL: mapa conceptual para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de educación secundaria de la Institución Educativa "San Ramón" – Huamanga 2012* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. https://repositorio.unsch.edu.pe/items/87257475-0b98-4d8b-9904-fd8e248cdb3d.

Pontificia Universidad Javeriana Cali (2024). *El mapa conceptual.* PUJC. https://www.javerianacali.edu.co/sites/default/files/2025-01/El%20mapa%20conceptual.pdf

Quispe, M. y Canchari, L. E. (2023). *La tipología textual y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria en una institución pública de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú]. https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/ bitstreams/f5cf838e-a1d6-4ee9-9a65-49fefe9a7fb2/content.

Ríos, L. (2018). *Mapas conceptuales en la comprensión lectora de estudiantes del colegio Juan Acevedo Arce, Chilia; 2018* [Tesis de Maestría, Universidad San Pedro]. https://core.ac.uk/reader/288302440.

Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa,* 14 (8), 47- 42. https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/6272.

Rodríguez Y., C. (2023). *La comprensión lectora y su contribución en el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Lengua y Literatura con los estudiantes de la básica superior* [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana. https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24188.

Rodríguez, H. N. (2007). Fundamento teórico de los mapas conceptuales. *Revista de Arquitectura e Ingeniería,* 1 (2). https://www.redalyc.org/pdf/1939/193915938003.pdf.

Rodríguez, L., Moreira, M. A., Caballero, C. y Greca, I. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiv*a (1.ª ed.). Ediciones Octaedro. https://www.octaedro.com.

Rodríguez, R. Y. (2019). *La comprensión lectora: enfoques, niveles, factores y teorías, 2019* [Tesis de bachiller, Universidad Peruana Unión]. https://repositorio.upeu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/08362b49-69c1-41cd-9aa8-1bcafdce3fe9/content.

Sanz, A. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en ESO*. Litografía IPAR, SL. https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/lecturaeso.pdf/005604b1-311c-4d4c-b304-28d5722f3a63.

Toro, C., Cepeda, C. E. y Gil, L.E. (2017). Uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia,* 1(21), 81-92.

Trevor, C. (2018). *Enseñanza de la lectura comprensiva*. Morata S.L. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/07/CAIRNEY.-Ensenanza-de-la-comprension-lectora_prw.pdf.

Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Vega, N. A., Bañales, G., Reyna, A. y Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa,* 19 (63), 1047-1068. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a3.pdf.

Vega, N. A., Moreno, T. A. (2017). Comprensión de textos expositivos: consideración teóricas y pedagógicas comprensión de textos expositivos: consideraciones teóricas y pedagógicas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27 (2), 261-284. https://www.redalyc.org/journal/ 654/65456039012/html/.

Vilca, J. (2016). *Organizadores visuales y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto "B" de la institución Educativa "Abraham Valdelomar" del distrito de Carmen Alto, Ayacucho, 2015* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. https://repositorio.unsch.edu.pe/items/6bd9412d-81a6-42cc-b516-317fd70baf67.

Zapata W., A., Cruz D., A., Pantoja V., A., Coronel M., D., R. y Villacís, C., D., R. (2024). Factores que afectan el hábito de la lectura. Un problema de la sociedad actual. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 822–843. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2651.

Zoila, R. y Vargas, C. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33 (1). 155- 165. https://www.academia.edu/6042104/LA_INVESTIGACI%C3%93N_APLICADA_UNA_FORMA_DE_CONOCER_LAS_REALIDADES_CON_EVIDENCIA_CIENT%C3%8DFICA.

ANEXO

Anexo A. Matriz de consistencia

Título. Mapas conceptuales y comprensión lectora en textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables e indicadores	Metodología
Problema general ¿Cuál es la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025? **Problemas específicos** a) ¿Qué influencia tiene la elaboración de mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos a nivel literal en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025? b) ¿Qué influencia tiene la elaboración de mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos a nivel inferencial en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025? c) ¿Qué influencia tiene la elaboración de mapas conceptuales en la comprensión lectora de textos expositivos a nivel crítico en las estudiantes del quinto grado de Educación	**Objetivo general** Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025. **Objetivo específico** a) Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel literal en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025. b) Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos a nivel inferencial en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025. c) Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos	**Hipótesis general** El uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, durante el año 2025. **Hipótesis específicas** **H1:** El uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora literal de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, durante el año 2025. **H2:** El uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora inferencial de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, durante el año 2025. **H3:** El uso de mapas conceptuales influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora crítica de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la	**Variables:** **Independiente** Mapas conceptuales Indicadores: • Forma araña • Forma jerárquica • Forma secuencial • Forma sistémica **Dependiente** Comprensión lectora de textos Indicadores de comprensión lectora: **Nivel literal** • Identificación de hechos explícitos de textos expositivos • Descifrar el significado de las palabras • Reconocimiento de conceptos que presenta el texto • Empleo de definiciones previas **2. Nivel inferencial** • Determina la estructura general de un texto expositivo • Reconocimiento del tema en cada párrafo del texto expositivo • Reconocer la causa y efecto de la trama en el texto expositivo. • Empleo de reformulaciones de las ideas en los textos expositivos **3. Nivel crítico** • Comentario crítico sobre la información del texto expositivo • Justifica la importancia de la estructura de un texto expositivo	**Enfoque de la investigación** - Investigación cuantitativa **Tipo de investigación** Investigación aplicada **Nivel de la investigación** - Investigación explicativa experimental **Diseño de investigación** - Preexperimental, de un grupo, con Pretest-Postest. **Población** Constituida por 61 estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido **Muestra** Constituida por 21 estudiantes de la sección "B" del grupo experimental del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido **Técnicas o instrumentos**

Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025?	expositivos a nivel crítico en las estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.	Institución Educativa María Parado de Bellido, durante el año 2025.	• Fundamenta una postura respecto al contenido del texto expositivo	**de recolección de datos** - Técnica: Evaluación alternativa - Observación **Instrumentos:** - Prueba objetiva de comprensión lectora - Rúbrica para equivalencia en categorías **Procedimiento estadístico de análisis de datos** Validez de contenido del instrumento a través de juicio de experto. Análisis e interpretación de datos descriptivos a través de presentación en tablas estadísticos. Comprobación de la hipótesis a través de Wilcoxon, previa verificación de la distribución normal de datos

Anexo B. Matriz instrumental

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnica/Instrumentos	Escala de medición y valoración
VI: Mapa conceptual	Horizontales	Forma araña	No se aplica	No se aplica	No se aplica
		Forma jerárquica	No se aplica	No se aplica	No se aplica
	Verticales	Forma secuencial	No se aplica	No se aplica	No se aplica
		Forma sistemática	No se aplica	No se aplica	No se aplica
VD: Comprensión lectora de textos expositivos	Nivel literal	Identificación de hechos explícitos de textos expositivos	**1.** ¿Cuántos requisitos debe cumplir un asiento adecuado, según el texto?	Técnica: Prueba escrita Instrumentos ● Prueba objetiva de comprensión lectora ● Rúbrica para la equivalencia en categorías	Valoración cuantitativa Escala de medición: Razón Valoración: 0 a 20 (cada pregunta equivale a 2 puntos) Valoración cualitativa Escala de medición: Ordinal Categorías ● En inicio (0-10) ● En proceso (11-13) ● Logro esperado (14-17) ● Logro destacado (18-20)
			2. ¿Qué figura forma la danza que realiza la abeja cuando encuentran alimento lejano?		
		Descifrar el significado de las palabras	3. ¿Qué significan las siglas LER mencionadas en el texto?		
			4. ¿Qué significa “libar” el néctar, según el texto?		
		Reconocimiento de conceptos que presenta el texto expositivo	5. ¿Qué consecuencias pueden causar las herramientas o lugares de trabajo inadecuados?		
			6. ¿Qué parte de la flor produce el néctar?		
		Empleo de definiciones previas	7. ¿Qué significa que una silla proporcione libertad de movimientos, según el texto y tus conocimientos?		
			8. ¿Qué beneficio obtienen las flores gracias a las abejas, según el texto?		

	Nivel inferencial	Determina la estructura del texto expositivo (planteamiento, observaciones, explicación y solución)	9. ¿Cuál es la estructura expositiva que organiza el texto?		
			10. ¿Qué estructura expositiva sigue este texto sobre las abejas?		
		Reconocimiento del tema en cada párrafo del texto expositivo	11. ¿Cuál es el tema principal del primer párrafo en el texto 1?		
			12. ¿Cuál es el tema principal del párrafo “Un mensaje bailado”?		
		Reconocer la causa y efecto de la trama en el texto expositivo	13. ¿Qué relación de causa y efecto establece el texto 1?		
			14. ¿Qué relación de causa y efecto explica el texto sobre la recolección del néctar?		
		Empleo de reformulaciones de las ideas en los textos expositivos	15. ¿Cuál de estas opciones reformula correctamente la idea principal del texto?		
			16. Del texto “El lenguaje de las abejas” ¿Cuál de estas frases expresa con otras palabras la explicación sobre cómo las abejas ayudan a la reproducción de las flores?		
	Nivel Crítica	Comentario crítico sobre la información del texto expositivo	17. ¿Qué opinas sobre el sistema de danza de las abejas para comunicarse? 18. Qué opinas sobre la recomendación de invertir en sillas adecuadas, aunque sean más caras?		
		Justifica la importancia de la estructura de un texto expositivo	19 ¿Por qué es importante que este texto expositivo esté organizado en planteamiento, observaciones, explicación y solución?		
		Fundamentar una postura respecto al contenido del texto expositivo	20. ¿Consideras importante que las abejas transporten polen mientras buscan néctar?		

Anexo C. Instrumentos

Instrumento 1

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Prueba escrita objetiva de comprensión lectora de texto expositivo
Consentimiento informado

Título de estudio: *Mapas conceptuales y comprensión lectora en textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025*

Información para el participante

Estimado(a) estudiante:

Con la autorización de la dirección del plantel y en reconocimiento a su compromiso, dedicación en el estudio y disposición para colaborar, me permito solicitar su valiosa participación como informante clave en la recolección de datos sobre el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos.

Aspectos importantes:

1. Confidencialidad
   Toda la información proporcionada será tratada de manera confidencial y anónima. Los datos recopilados se utilizarán únicamente con fines de investigación y no se compartirán con terceros.
2. Beneficios
   Su participación contribuirá a generar conocimiento científico que pueda ayudar a mejorar la comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes.
3. Riesgos
   No se anticipan riesgos físicos, emocionales o sociales derivados de su participación en este estudio.
4. Voluntariedad
   La participación en el presente estudio es totalmente voluntaria y anónima.
5. Derechos
   Usted puede retirarse en cualquier momento:
   - Sin que ello genere sanciones ni consecuencias de ningún tipo.
   - Negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.
   - Omitir cualquier pregunta que no desee responder.
   - Solicitar información adicional sobre el estudio en cualquier momento.

Declaración de consentimiento

Al firmar el presente documento, confirma usted que ha leído, comprendido y acepta participar voluntariamente en el estudio.

Firma: ……

Procedimiento

Por favor, responda con total sinceridad, marcando la alternativa que considere correcta. El tiempo estimado para completar esta prueba no supera los 20 minutos. Siga

las siguientes indicaciones:

a) Antes de comenzar, lea cuidadosamente el texto y las preguntas. Asegúrese de seleccionar la alternativa que considere correcta.
b) Debe responder de manera individual y en silencio. Utilice lápiz o lapicero, según las indicaciones de su docente.
c) En esta evaluación encontrará preguntas en las que deberá marcar con una "X" sólo una alternativa es correcta

---

Texto1

Siéntese en sillas adecuadas		
Dolores muscu lares, desgastes, lesiones Las lesiones y enfermedades provocadas por herramientas y lugares de trabajo inadecuados se desarrollan con lentitud a lo largo de meses o de años. Ahora bien, normalmente, un trabajador suele tener señales y síntomas durante mucho tiempo que indican que algo no va bien. Así, por ejemplo, el trabajador podrá encontrarse incómodo mientras realiza su tarea o podrá sentir dolores en los músculos o en las articulaciones incluso después del trabajo. Estas lesiones, provocadas por el trabajo o esfuerzo repetitivo, llamadas LER, suelen ser muy dolorosas y pueden incapacitar de forma permanente.	Prevenir es mejor que curar Si una silla es demasiado rígida, puede forzar posturas incorrectas. Si está demasiado acolchada, puede incrementar el riesgo de dolores musculares. Un asiento adecuado debe cumplir cuatro requisitos: en primer lugar, debe asegurar una posición correcta de la columna vertebral, para lo cual ha de ser estable, proporcionar al usuario libertad de movimientos y permitirle una postura confortable. Debe proporcionar la posibilidad de regular la altura del asiento. También, debe ser posible regular la altura e inclinación del respaldo. Por último, se recomienda que el respaldo tenga una suave curvatura con el fin de proporcionar un buen apoyo a la	parte inferior de la espalda del usuario (zona lumbar). Las lesiones son costosas Para evitar lesiones y molestias, tales como dolores en la espalda, tensión en la nuca o dolores de cabeza, debemos asegurarnos de que las sillas que utilizamos son las adecuadas. Es aconsejable escoger cuidadosamente el mobiliario del lugar de trabajo; porque, aunque pueda resultar más caro, con el paso del tiempo, los beneficios compensan el coste inicial.

Preguntas sobre el texto 1

1. ¿Cuántos requisitos debe cumplir un asiento adecuado, según el texto?

A) Dos requisitos

B) Cinco requisitos

C) Cuatro requisitos

D) Tres requisitos

2. ¿Qué significan las siglas LER mencionadas en el texto?

A) Lesiones estructurales de la región

B) Lesiones por esfuerzo repetitivo

C) Lesiones ergonómicas resistentes

D) Lesiones extremas de la rutina

3. ¿Qué consecuencias pueden causar las herramientas o lugares de trabajo inadecuados?

A) Lesiones que se desarrollan rápidamente

B) Lesiones que se desarrollan lentamente a lo largo del tiempo

C) Mejora en la eficiencia laboral

D) Cambios en el ambiente de trabajo

4. ¿Qué significa que una silla proporcione libertad de movimientos, según el texto y tus conocimientos?

A) Que se puede dormir cómodamente en ella

B) Que permite moverse sin forzar la postura

C) Que tiene ruedas para desplazarse rápido

D) Que no tiene espaldar ni apoya brazos

5. ¿Cuál es la estructura expositiva que organiza el texto?

A) Introducción, desarrollo narrativo y conclusión reflexiva.

B) Planteamiento de un problema, observaciones sobre el mobiliario, explicación de consecuencias y solución recomendada.

C) Presentación de un personaje, desarrollo de su historia y desenlace.

D) Descripción de una experiencia personal seguida de una opinión.

6. ¿Cuál es el tema principal del primer párrafo?

A) El precio de las sillas de oficina.

B) Las características técnicas de las sillas.

C) Las lesiones que provoca el uso de mobiliario inadecuado.

D) La historia de un trabajador lesionado.

7. ¿Qué relación de causa y efecto establece el texto?

A) Una silla demasiado cara produce lesiones.

B) Escoger sillas rígidas garantiza comodidad.

C) Usar sillas inadecuadas provoca dolores musculares y lesiones.

D) Trabajar menos horas elimina cualquier riesgo.

8. ¿Cuál de estas opciones reformula correctamente la idea principal del texto?

A) Las lesiones laborales siempre aparecen de forma repentina, por eso no pueden evitarse.

B) Para prevenir dolores y lesiones a largo plazo, es importante usar sillas adecuadas que mantengan la postura correcta.

C) Las sillas muy caras no son recomendables porque producen más lesiones.

D) Las sillas deben ser bonitas, aunque no sean ergonómicas

9. ¿Qué opinas sobre la recomendación de invertir en sillas adecuadas aunque sean más caras?

A) Es innecesaria, porque la comodidad no afecta la salud.

B) Es razonable, porque prevenir lesiones es más barato que tratarlas.

C) Es una exageración, ya que las lesiones no tienen relación con las sillas.

D) Es una estrategia para vender más muebles.

10. ¿Por qué es importante que este texto expositivo esté organizado en planteamiento, observaciones, explicación y solución?

A) Porque así el texto es más corto.

B) Porque permite entender claramente el problema, las causas y la recomendación para resolverlo.

C) Porque lo exige una norma de redacción.

D) Porque así parece más técnico

Texto 2

El lenguaje de las abejas Una obrera exploradora ha salido como cada mañana a buscar alimento. No muy lejos ha encontrado un prado lleno de flores, pero ¿cómo podrá explicar el descubrimiento a sus compañeras?		
Un mensaje bailado La abeja vuelve a la colmena y convoca a sus compañeras. Cuando están todas atentas comienza a ejecutar una curiosa danza. Su baile se compone de vueltas que describen una figura similar a un ocho: primero un círculo, después una línea recta en	hubiera recorrido la línea recta, descendiendo verticalmente. Como el alimento se encuentra a 40º a la derecha del sol, la línea recta forma un ángulo de 40º con la vertical. La exploradora indica a sus compañeras que el alimento está bastante alejado agitando mucho el abdomen. Si la comida	amarillos y azules, con aromas frescos y cantidades moderadas de néctar con el que se fabricará la miel que tomamos las personas. El néctar se produce en glándulas denominadas *nectarios*, que se sitúan en el interior de las flores. Así, para chupar o libar el néctar, la abeja debe

la que agita el abdomen de un lado a otro y, por último, otro círculo girando en sentido contrario al primero. Estos movimientos darán la clave de dónde está situado el prado a sus compañeras. La línea recta indica la posición del sol. Es la que más información proporciona. La exploradora ha localizado la comida en la dirección del sol y hacia él, por tanto, recorre la línea recta ascendiendo verticalmente por la superficie del panal. Si hubiera encontrado la comida en sentido contrario al sol, la exploradora	hubiera estado cerca, es decir, a menos de 50 metros, en lugar de "la danza del ocho" la abeja hubiera realizado una "danza en círculo". En ella, hubiera dado numerosas vueltas en círculo, alternando una vuelta en el sentido de las agujas del reloj y la siguiente en sentido contrario. Un beneficio mutuo Las abejas son atraídas por la forma, color y aroma de las flores. Sobre todo, prefieren las de tonos	avanzar un trayecto más o menos largo durante el cual cabeza y dorso tocan distintas partes de la flor, entre ellas los estambres, impregnándose de polen. Cuando la misma abeja visite la próxima flor, depositará estos granos de polen sobre la parte femenina o estigma de la flor, dejándolos en la situación adecuada para llevar a cabo la reproducción de la planta. De esta forma, se cierra el ciclo de beneficio mutuo, mediante el cual las abejas extraen el néctar de las flores ayudando a su reproducción.

Preguntas sobre el texto 2

11. ¿Qué figura forma la danza que realiza la abeja cuando encuentra alimento lejano?

A) Un cuadrado

B) Un ocho

C) Un triángulo

D) Un círculo simple

12. ¿Qué significa "libar" el néctar, según el texto?

A) Pintar las flores

B) Cortar los pétalos

C) Chupar el néctar

D) Polinizar directamente

13. ¿Qué parte de la flor produce el néctar?

A) Los estambres
B) El pistilo
C) Los nectarios
D) El tallo

14. ¿Qué beneficio obtienen las flores gracias a las abejas, según el texto?

A. Protegen su néctar
B. Se reproducen mediante la polinización
C. Se llenan de miel
D. Cambian de color

15. ¿Qué estructura expositiva sigue este texto sobre las abejas?

A) Presenta directamente la solución y después explica el problema.
B) Empieza con el planteamiento del problema (cómo comunican las abejas), hace observaciones (cómo es la danza), explica su funcionamiento y termina con la solución (beneficio mutuo).
C) Sólo describe los tipos de flores que visitan las abejas.
D) Sólo explica la forma de la danza, sin mencionar el problema inicial ni conclusiones.

16. ¿Cuál es el tema principal del párrafo "Un mensaje bailado"?

A) El sabor del néctar que recolectan las abejas.
B) Cómo las abejas indican la distancia y dirección del alimento mediante una danza
C) La forma de las flores que prefieren las abejas.
D) Cómo las abejas construyen el panal.

17. ¿Qué relación de causa y efecto explica el texto sobre la recolección del néctar?

A) Cuanto más polen toman, menos néctar producen.
B) Al rozar los estambres mientras liban néctar, las abejas se impregnan de polen y ayudan a reproducir las flores.
C) Cuantas más flores visitan, menos miel producen.
D) Al danzar, las abejas pierden el polen recogido.

18. Del texto "El lenguaje de las abejas" ¿Cuál de estas frases expresa con otras palabras la explicación sobre cómo las abejas ayudan a la reproducción de las flores?

A) Las abejas destruyen el polen de las flores para fabricar miel.
B) Mientras recogen néctar, las abejas transportan polen de una flor a otra, facilitando la fecundación.
C) Las abejas solo recogen el néctar sin tocar otras partes de la flor.

D) Las flores se reproducen solas y las abejas no tienen ningún papel en ello.

19. ¿Qué opinas sobre el sistema de danza de las abejas para comunicarse?

A) Es un método curioso, pero poco útil.

B) Es un mecanismo sofisticado y eficaz para orientar a otras abejas.

C) Es innecesario, porque las abejas pueden buscar comida solas.

D) Es una costumbre antigua que ya no tiene sentido.

20. ¿Consideras importante que las abejas transportan polen mientras buscan néctar? Fundamenta tu respuesta.

A) No, porque el polen no tiene utilidad.

B) Sí, porque así contribuyen a la reproducción de las plantas, beneficiando a todo el ecosistema.

C) No, porque solo deberían concentrarse en producir miel.

D) No, porque la polinización se produce sola.

Instrumento 2
La rúbrica para categorización

Niveles	Criterios			
	Identifica información explícita, relevante, los detalles de tipos de textos expositivos y los presenta en un mapa conceptual.	Explica el tema, los subtemas, el propósito comunicativo de textos expositivos y presenta la comprensión en un mapa conceptual.	Identifica la tipología de textos expositivos (definición-descripción, clasificación-tipología, comparación contraste, pregunta-respuesta, problema solución, causa-efecto e ilustración)	Determina la organización del texto expositivo (planteamiento, observaciones, explicación y solución)
Logro destacado (18-20)	Reconoce con precisión la información explícita, detalles del texto expositivo y los presenta en un mapa conceptual.	Explica de forma clara, el tema, subtema y propósito, relacionado con el texto, el contexto de un texto expositivo, presentándose en un mapa conceptual.	Identifica con precisión la tipología del texto expositivo y la justifica con ejemplos y características del contenido.	Determina con claridad y justificación la estructura de un texto expositivo, explicando cada parte dentro del contenido global.
Logro esperado (14-17)	Identifica la mayoría de la información explícita, reconociendo detalles relevantes de un texto expositivo y los presenta en un mapa conceptual.	Explica los temas, subtemas, y el propósito comunicativo del texto expositivo, presentándose en un mapa conceptual.	Identifica la tipología del texto (definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-efecto e ilustración)	Determina la organización de un texto expositivo, diferenciando sus partes básicas.
En proceso (11-13)	Con poca precisión, reconoce la información explícita, algunos detalles del texto expositivo y con dificultad lo presenta en un mapa conceptual.	Explica parcialmente los temas, subtemas, el propósito comunicativo del texto expositivo, presentando la información en un mapa conceptual.	Presenta confusiones en el reconocimiento de los tipos de textos expositivos.	Reconoce algunas partes del texto expositivo, pero con desorden y sin relación clara.
En inicio (1-10)	No logra reconocer la información explícita del texto expositivo y no lo presenta en un mapa conceptual.	Muestra dificultad para explicar el tema, no reconoce subtemas, ni propósito comunicativo de los textos expositivos, tampoco manifiesta comprensión en un mapa conceptual.	No identifica el tipo de texto expositivo y lo confunde con otros tipos de textos.	No reconoce las partes del texto expositivo o solo las menciona de manera superficial

Anexo D. Ficha técnica

Título	Mapas conceptuales y comprensión lectora en textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025
Autora	Bach. Cristian Gabriel Ayquipa Candia Bach. NaydaMota Soto
Grado académico que aspira	Lic. en Educación Secundaria, especialidad Lengua Española y Literatura con mención en Comunicación
Institución	Facultad de Ciencias de la Educación
Tipo de trabajo	Tesis
Objetivo general	Determinar la influencia de la elaboración de mapas conceptuales en el logro de la comprensión lectora en textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido, 2025.
Variables de estudio	Variable independiente: Mapas conceptuales Variable 2: Comprensión de texto escrito
Nombre del instrumento	●Prueba escrita objetiva ●Rúbrica
Valoración de la primera variable	Ninguna
Valoración de la segunda variable	● Inicio ● Proceso ● Logro previsto ● Logro destacado
Validez	A través de juicio de expertos
Confiabilidad	La consistencia interna se realizó a través de la prueba de Alfa de Cronbach.
Unidad de análisis	Un estudiante
Enfoque	Cuantitativo
Tipo	Aplicada
Nivel	Explicativa experimental
Diseño	Pre experimental en un grupo con pre y posprueba
Técnica de muestreo	No probabilístico intencional
Muestra	Constituida por 21 estudiantes de educación secundaria de la institución educativa de María Parado de Bellido
Margen de error	5%
Nivel de confianza	95%
Lugar de aplicación	Institución Educativa de María Parado de Bellido

Anexo E. Ficha de juicio de experto

Anexo 4. Ficha de validación de Juicio de Expertos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ficha de opinión de experto/Juez

1. Datos generales

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Gualberto Casavillca Alvarado
Título profesional	Dr. en Educación
Especialidad	
Grado académico más alto	Doctor
DNI	18839755
Celular	966005505.

1.2. Datos del investigador

Nombre de investigadores	• Cristian Gabriel Ayquipa Candia • Nayda Mota Soto
Título de la investigación	Mapas conceptuales y comprensión lectora en textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025
Diseño de investigación	Cuasi experimental conformado por grupos control y experimental con pre y postest
Nombre de los instrumentos	Prueba objetiva de comprensión lectora y rúbrica
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con la dimensión e indicador de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos
Fecha	Ayacucho, 8.. de julio de 2025

2. Criterio de validación

Estimado(a) maestro(a)/doctor(a):

Reconociendo su trayectoria académica y su espíritu colaborador, me permito solicitar su valiosa participación como experto en la evaluación del instrumento de recolección de datos, con el fin de recoger su opinión sobre la forma y el contenido de los ítems propuestos. Su experiencia contribuirá significativamente a garantizar la calidad y validez del instrumento.

Le agradeceré profundamente que marque con un aspa (X) en el recuadro correspondiente a su valoración y que registre sus sugerencias en los espacios destinados para ello. Para esta revisión, considere los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

a) Validación del aspecto formal del instrumento

Indicadores	Criterios	Deficiente				Baja				Regular				Bueno				Muy bueno			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																			X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																			X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																			X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																			X	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																			X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																			X	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																			X	
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																			X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																			X	
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																			X	

Promedio de valoración: 1

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente [ ] b) Baja [ ] c) Regular [ ] d) Bueno [ ] e) Muy buena [X]

b) **Validación de contenido de cada uno de los ítems del instrumento**

Criterio de evaluación

- *Pertinencia: La pregunta se relaciona directamente con los objetivos del estudio y aporta información útil para su cumplimiento.*
- *Relevancia: La pregunta se relaciona directamente con los objetivos del estudio y aporta información útil para su cumplimiento.*
- *Claridad: La pregunta está redactada de forma simple y comprensible, sin ambigüedades que dificultan su interpretación.*

Preguntas	Criterio de evaluación						Sugerencia
	Pertinencia		Relevancia		Claridad		
	Si	No	Si	No	Si	No	
Variable dependiente: Comprensión de texto expositivo							
Dimensión 1. Comprensión lectora literal							
1. ¿Cuántos requisitos debe cumplir un asiento adecuado, según el texto?	X		X		X		
2. ¿Qué significan las siglas LER mencionadas en el texto?	X		X		X		
3. ¿Qué consecuencias pueden causar las herramientas o lugares de trabajo inadecuados?	X		X		X		
4. ¿Qué significa que una silla proporcione libertad de movimientos, según el texto y tus conocimientos?	X		X		X		
5. ¿Qué figura forma la danza que realiza la abeja cuando encuentran alimento lejano?	X		X		X		
6. ¿Qué significa "libar" el néctar, según el texto?	X		X		X		
7. ¿Qué parte de la flor produce el néctar?	X		X		X		
8. ¿Qué beneficio obtienen las flores gracias a las abejas, según el texto?	X		X		X		
Dimensión 2. Comprensión lectora inferencial							
9. ¿ Cuál es la estructura expositiva que organiza el texto?	X		X		X		
10.¿Cuál es el tema principal del primer párrafo?	X		X		X		
11.¿Cuál es el tema principal del primer párrafo "Un mensaje bailado"?	X		X		X		
12.¿Cuál de estas opciones reformula correctamente la idea principal del texto ?	X		X		X		
13. ¿Qué estructura expositiva sigue este texto sobre las abejas ?	X		X		X		
14.¿Cuál es el tema principal del párrafo "Un mensaje bailado"?	X		X		X		

15. ¿Qué relación de causa y efecto explica el texto sobre la recolección del néctar?	X		X		X		
16. Del texto "El lenguaje de las abejas" ¿Cuál de estas frases expresa con otras palabras la explicación sobre cómo las abejas ayudan a la reproducción de las flores?	X		X		X		
Dimensión 3. Comprensión lectora crítica							
17. ¿Qué opinas sobre la recomendación de invertir en sillas adecuadas aunque sean más caras?	X		X		X		
18. ¿Por qué es importante que este texto expositivo esté organizado en planteamiento, observaciones, explicación y solución?	X		X		X		
19. ¿Qué opinas sobre el sistema de danza de las abejas para comunicarse?	X		X		X		
20. ¿Consideras importante que las abejas transporten polen mientras buscan néctar? Fundamenta tu respuesta	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad Si es aplicable

Firma

Nombres Gualberto Basurto Alvarado

Anexo 4. Ficha de validación de Juicio de Expertos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ficha de opinión de experto/Juez

1. Datos generales

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	José Pío Rodríguez Berrocal
Título profesional	Ciencias de la Educación
Especialidad	Lengua y Literatura
Grado académico más alto	Doctor
DNI	28260574
Celular	966001098

1.2. Datos del investigador

Nombre de investigadores	• Cristian Gabriel Ayquipa Candia • Nayda Mota Soto
Título de la investigación	Mapas conceptuales y comprensión lectora en textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025
Diseño de investigación	Cuasi experimental conformado por grupos control y experimental con pre y postest
Nombre de los instrumentos	Prueba objetiva de comprensión lectora y rúbrica
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con la dimensión e indicador de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos
Fecha	Ayacucho, 14 de julio de 2025

2. Criterio de validación

Estimado(a) maestro(a)/doctor(a):

Reconociendo su trayectoria académica y su espíritu colaborador, me permito solicitar su valiosa participación como experto en la evaluación del instrumento de recolección de datos, con el fin de recoger su opinión sobre la forma y el contenido de los ítems propuestos. Su experiencia contribuirá significativamente a garantizar la calidad y validez del instrumento.

Le agradeceré profundamente que marque con un aspa (X) en el recuadro correspondiente a su valoración y que registre sus sugerencias en los espacios destinados para ello. Para esta revisión, considere los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

a) Validación del aspecto formal del instrumento

Indicadores	Criterios	Deficiente				Baja				Regular				Bueno				Muy bueno			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																X				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																X				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																X				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																	X			
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																X				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																X				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																X				
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																X				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																X				
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																	X			

Promedio de valoración: 80

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente [ ] b) Baja [ ] c) Regular [ ] d) Bueno [X] e) Muy buena [ ]

b) Validación de contenido de cada uno de los items del instrumento

Criterio de evaluación

- *Pertinencia.* La pregunta se relaciona directamente con los objetivos del estudio y aporta información útil para su cumplimiento.
- *Relevancia. La pregunta se relaciona directamente con los objetivos del estudio y aporta información útil para su cumplimiento.*
- *Claridad: La pregunta está redactada de forma simple y comprensible, sin ambigüedades que dificultan* su interpretación.

Preguntas	Criterio de evaluación						Sugerencia
	Pertinencia		Relevancia		Claridad		
	Si	No	Si	No	Si	No	
Variable dependiente: Comprensión de texto expositivo							
Dimensión 1. Comprensión lectora literal							
1. ¿Cuántos requisitos debe cumplir un asiento adecuado, según el texto?	X		X		X		
2. ¿Qué significan las siglas LER mencionadas en el texto?	X		X		X		
3. ¿Qué consecuencias pueden causar las herramientas o lugares de trabajo inadecuados?	X		X		X		
4. ¿Qué significa que una silla proporcione libertad de movimientos, según el texto y tus conocimientos?	X		X		X		
5. ¿Qué figura forma la danza que realiza la abeja cuando encuentran alimento lejano?	X		X		X		
6. ¿Qué significa "libar" el néctar, según el texto?	X		X		X		
7. ¿Qué parte de la flor produce el néctar?	X		X		X		
8. ¿Qué beneficio obtienen las flores gracias a las abejas, según el texto?	X		X		X		
Dimensión 2. Comprensión lectora inferencial							
9. ¿ Cuál es la estructura expositiva que organiza el texto?	X		X		X		
10.¿Cuál es el tema principal del primer párrafo?	X		X		X		
11.¿Cuál es el tema principal del primer párrafo "Un mensaje bailado"?	X		X		X		
12.¿Cuál de estas opciones reformula correctamente la idea principal del texto ?	X		X		X		
13. ¿Qué estructura expositiva sigue este texto sobre las abejas ?	X		X		X		
14.¿Cuál es el tema principal del párrafo "Un mensaje bailado"?	X		X		X		

15.¿Qué relación de causa y efecto explica el texto sobre la recolección del néctar?	X		X		X		
16.Del texto "El lenguaje de las abejas" ¿Cuál de estas frases expresa con otras palabras la explicación sobre cómo las abejas ayudan a la reproducción de las flores?	X		X		X		
Dimensión 3. Comprensión lectora crítica							
17.¿Qué opinas sobre la recomendación de invertir en sillas adecuadas aunque sean más caras?	X		X		X		
18.¿Por qué es importante que este texto expositivo esté organizado en planteamiento, observaciones, explicación y solución?	X		X		X		
19.¿Qué opinas sobre el sistema de danza de las abejas para comunicarse?	X		X		X		
20.¿Consideras importante que las abejas transporten polen mientras buscan néctar? Fundamenta tu respuesta	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad

Es aplicable por la pertinencia del instrumento.

Firma

Nombres: José Pío Rodríguez Bencal.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ficha de opinión de experto/Juez

1. Datos generales

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	UVER LADISLAO VALENZUELA BENDEZU
Título profesional	LIC. EN EDUCACION
Especialidad	LENGUA Y LITERATURA - INGLES
Grado académico más alto	MTRO. EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION
DNI	28221969
Celular	999940518

1.2. Datos del investigador

Nombre de investigadores	• Cristian Gabriel Ayquipa Candia • Nayda Mota Soto
Título de la investigación	Mapas conceptuales y comprensión lectora en textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025
Diseño de investigación	Cuasi experimental conformado por grupos control y experimental con pre y postest
Nombre de los instrumentos	Prueba objetiva de comprensión lectora y rúbrica
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con la dimensión e indicador de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos
Fecha	Ayacucho, 19 de JUNIO de 2025

2. Criterio de validación

Estimado(a) maestro(a)/doctor(a):

Reconociendo su trayectoria académica y su espíritu colaborador, me permito solicitar su valiosa participación como experto en la evaluación del instrumento de recolección de datos, con el fin de recoger su opinión sobre la forma y el contenido de los ítems propuestos. Su experiencia contribuirá significativamente a garantizar la calidad y validez del instrumento.

Le agradeceré profundamente que marque con un aspa (X) en el recuadro correspondiente a su valoración y que registre sus sugerencias en los espacios destinados para ello. Para esta revisión, considere los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

a) Validación del aspecto formal del instrumento

Indicadores	Criterios	Deficiente				Baja				Regular				Bueno				Muy bueno			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																80				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																80				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																80				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																80				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																80				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																80				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																80				
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																80				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																80				
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																80				

Promedio de valoración: 80

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente [ ] b) Baja [ ] c) Regular [ ] d) Bueno [X] e) Muy buena [ ]

b) Validación de contenido de cada uno de los items del instrumento

Criterio de evaluación

- *Pertinencia.* La pregunta se relaciona directamente con los objetivos del estudio y aporta información útil para su cumplimiento.
- *Relevancia. La pregunta se relaciona directamente con los objetivos del estudio y aporta información útil para su cumplimiento.*
- *Claridad: La pregunta está redactada de forma simple y comprensible, sin ambigüedades que dificultan* su interpretación.

Preguntas	Criterio de evaluación						Sugerencia
	Pertinencia		Relevancia		Claridad		
	Si	No	Si	No	Si	No	
Variable dependiente: Comprensión de texto expositivo							
Dimensión 1. Comprensión lectora literal							
1. ¿Cuántos requisitos debe cumplir un asiento adecuado, según el texto?	X		X		X		
2. ¿Qué significan las siglas LER mencionadas en el texto?	X		X		X		
3. ¿Qué consecuencias pueden causar las herramientas o lugares de trabajo inadecuados?	X		X		X		
4. ¿Qué significa que una silla proporcione libertad de movimientos, según el texto y tus conocimientos?	X		X		X		
5. ¿Qué figura forma la danza que realiza la abeja cuando encuentran alimento lejano?	X		X		X		
6. ¿Qué significa "libar" el néctar, según el texto?	X		X		X		
7. ¿Qué parte de la flor produce el néctar?	X		X		X		
8. ¿Qué beneficio obtienen las flores gracias a las abejas, según el texto?	X		X		X		
Dimensión 2. Comprensión lectora inferencial							
9. ¿ Cuál es la estructura expositiva que organiza el texto?	X		X		X		
10.¿Cuál es el tema principal del primer párrafo?	X		X		X		
11.¿Cuál es el tema principal del primer párrafo "Un mensaje bailado"?	X		X		X		
12.¿Cuál de estas opciones reformula correctamente la idea principal del texto ?	X		X		X		
13. ¿Qué estructura expositiva sigue este texto sobre las abejas ?	X		X		X		
14.¿Cuál es el tema principal del párrafo "Un mensaje bailado"?	X		X		X		

15.¿Qué relación de causa y efecto explica el texto sobre la recolección del néctar?	X		X		X		
16.Del texto "El lenguaje de las abejas" ¿Cuál de estas frases expresa con otras palabras la explicación sobre cómo las abejas ayudan a la reproducción de las flores?	X		X		X		
Dimensión 3. Comprensión lectora crítica							
17.¿Qué opinas sobre la recomendación de invertir en sillas adecuadas aunque sean más caras?	X		X		X		
18.¿Por qué es importante que este texto expositivo esté organizado en planteamiento, observaciones, explicación y solución?	X		X		X		
19.¿Qué opinas sobre el sistema de danza de las abejas para comunicarse?	X		X		X		
20.¿Consideras importante que las abejas transporten polen mientras buscan néctar? Fundamenta tu respuesta	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad

Los ítems son aplicables en la investig. pertinentemente.

Firma

Nombres: Uver Ladislao Valenzuela Benavides

Anexo 4. Ficha de validación de Juicio de Expertos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ficha de opinión de experto/Juez

1. Datos generales

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Dr. Pedro Huauya Anipe
Título profesional	Lic. Educación Secundaria
Especialidad	Matemática y Física
Grado académico más alto	Doctor en Ciencias de la Educación
DNI	28299538
Celular	988337790

1.2. Datos del investigador

Nombre de investigadores	• Cristian Gabriel Ayquipa Candia • Nayda Mota Soto
Título de la investigación	Mapas conceptuales y comprensión lectora en textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025
Diseño de investigación	Cuasi experimental conformado por grupos control y experimental con pre y postest
Nombre de los instrumentos	Prueba objetiva de comprensión lectora y rúbrica
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con la dimensión e indicador de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos
Fecha	Ayacucho 28 de julio de 2025

2. Criterio de validación

Estimado(a) maestro(a)/doctor(a):

Reconociendo su trayectoria académica y su espíritu colaborador, me permito solicitar su valiosa participación como experto en la evaluación del instrumento de recolección de datos, con el fin de recoger su opinión sobre la forma y el contenido de los ítems propuestos. Su experiencia contribuirá significativamente a garantizar la calidad y validez del instrumento.

Le agradeceré profundamente que marque con un aspa (X) en el recuadro correspondiente a su valoración y que registre sus sugerencias en los espacios destinados para ello. Para esta revisión, considere los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

a) Validación del aspecto formal del instrumento

Indicadores	Criterios	Deficiente				Baja				Regular				Bueno				Muy bueno			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																		87		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																			92	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																	85			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																		88		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																			95	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																	83			
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																80				
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																		87		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																			91	
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																	85			

Promedio de valoración 87,3%

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente [ ] b) Baja [ ] c) Regular [ ] d) Bueno [ ] e) Muy buena [X]

b) Validación de contenido de cada uno de los ítems del instrumento

Criterio de evaluación

- *Pertinencia: La pregunta se relaciona directamente con los objetivos del estudio y aporta información útil para su cumplimiento.*
- *Relevancia: La pregunta se relaciona directamente con los objetivos del estudio y aporta información útil para su cumplimiento.*
- *Claridad: La pregunta está redactada de forma simple y comprensible, sin ambigüedades que dificulten su interpretación.*

Preguntas	Criterio de evaluación						Sugerencia
	Pertinencia		Relevancia		Claridad		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Variable dependiente: Comprensión de texto expositivo							
Dimensión 1.Comprensión lectora literal							
1. ¿Cuántos requisitos debe cumplir un asiento adecuado, según el texto?	X		X		X		
2. ¿Qué significan las siglas LER mencionadas en el texto?	X		X		X		
3. ¿Qué consecuencias pueden causar las herramientas o lugares de trabajo inadecuados?	X		X		X		
4. ¿Qué significa que una silla proporcione libertad de movimientos, según el texto y tus conocimientos?	X		X		X		
5. ¿Qué figura forma la danza que realiza la abeja cuando encuentran alimento lejano?		X		X		X	
6. ¿Qué significa "libar" el néctar, según el texto?	X		X		X		
7. ¿Qué parte de la flor produce el néctar?	X		X		X		
8. ¿Qué beneficio obtienen las flores gracias a las abejas, según el texto?	X		X		X		
Dimensión 2. Comprensión lectora inferencial							
9. ¿ Cuál es la estructura expositiva que organiza el texto?	X		X		X		
10.¿Cuál es el tema principal del primer párrafo?		X		X		X	
11.¿Cuál es el tema principal del primer párrafo?	X		X		X		
12.¿Cuál de estas opciones reformula correctamente la idea principal del texto ?	X		X		X		
13. ¿Qué estructura expositiva sigue este texto sobre las abejas ?	X		X		X		
14.¿Cuál es el tema principal del párrafo "Un mensaje bailado"?		X		X		X	

15.¿Qué relación de causa y efecto explica el texto sobre la recolección del néctar?	X		X		X		
16.Del texto "El lenguaje de las abejas" ¿Cuál de estas frases expresa con otras palabras la explicación sobre cómo las abejas ayudan a la reproducción de las flores?	X		X		X		
Dimensión 3. Comprensión lectora crítica							
17.¿Qué opinas sobre la recomendación de invertir en sillas adecuadas aunque sean más caras?		X		X		X	
18.¿Por qué es importante que este texto expositivo esté organizado en planteamiento, observaciones, explicación y solución?	X		X		X		
19.¿Qué opinas sobre el sistema de danza de las abejas para comunicarse?	X		X		X		
20.¿Consideras importante que las abejas transporten polen mientras buscan néctar? Fundamenta tu respuesta	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad

El instrumento está elaborado con pertinencia y es aplicable en la recolección de datos.

Firma

Nombres: Pedro Heranya Quispe

Anexo F. Sesión experimental

MODELO DE SESIÓN EXPERIMENTAL n.° 4

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 Profesores : Ayquipa Candia, Cristian Gabriel y Mota Soto Nayda
1.2 Especialidad : Lengua Española y Literatura
1.3 Institución Educativa : María Parado de Bellido
1.4 Grado y Sección : 5.° B
1.5 Ambiente : Aula
1.6 Duración : 90 minutos
1.7 Lugar y Fecha : Ayacucho, 26 de agosto de 2025
1.8 Campo temático : Elaboramos mapas conceptuales desde textos expositivos: *Los flamencos*, *El agua*

I. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJES

<table>
<tr><th>COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL AREA</th><th>DESEMPEÑOS PRECISADOS</th><th>EVIDENCIA DE APRENDIZAJE</th></tr>
<tr><td>Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.
● Obtiene información del texto escrito.
● Infiere e interpreta información del texto.
● Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</td><td>● Identifica información explícita, relevante, detalles de los textos expositivos de estructura compleja y los presenta en un mapa conceptual.
● Explica el tema, los subtemas, el propósito comunicativo de textos expositivos. Distingue lo relevante de lo complementario, clasificando y sintetizando la información en un mapa conceptual.
● Identifica los tipos de texto expositivo (definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-efecto e ilustración).
● Determina la organización del texto expositivo (planteamiento, observaciones, explicación y solución) las estrategias discursivas.</td><td>Las estudiantes elaboran un mapa conceptual de textos expositivos.</td></tr>
<tr><th>COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y CAPACIDADES PRIORIZADO</th><th>DESEMPEÑOS PRECISADOS</th><th>EVIDENCIA DE APRENDIZAJE</th></tr>
<tr><td>1. Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.</td><td>Organiza un conjunto de estrategias y procedimientos en función del tiempo y los recursos que dispone para lograr las metas de aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades.</td><td>Las estudiantes desarrollan un mapa conceptual de textos expositivos.</td></tr>
<tr><th>ENFOQUES TRANSVERSALES PRECISADOS</th><th>VALORES</th><th>ACTITUDES</th></tr>
<tr><td>1. Enfoque orientado al bien común</td><td>Empatía
Responsabilidad</td><td>Las estudiantes siempre comparten los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (materiales, recursos, actividades).</td></tr>
</table>

I. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES DEL APREND.	PROCESOS PEDAGÓGICOS	EXPERIENCIAS Y/O ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO	Actividades iniciales y motivación	✔ El profesor ingresa al aula y saluda a las estudiantes. ✔ Recuerdan las normas de convivencia y que cada participación será evaluada. ✔ Para la motivación, el profesor realiza la dinámica del juego de la papa quemada, el cual consiste en retroalimentar mediante preguntas sobre la clase pasada: ¿Qué es un texto expositivo? ¿Qué tipos de mapas conceptuales conoces? ¿Qué estructura tiene un texto expositivo? ¿Qué tipos de textos expositivos conoces? ✔ El profesor presenta el propósito de la clase, elaborar mapas conceptuales de textos expositivos. ✔ Presenta los criterios que se evaluarán en clase, que se presentarán en la rúbrica.	Pizarra, plumones, copias, laptop, PPT, etc.	15 min.
	Exploración de saberes previos	✔ Explora los saberes previos mediante las siguientes preguntas: ¿Qué es un mapa conceptual? ¿Qué es una idea principal? ¿Qué es una idea secundaria? ¿Qué pasos se deben seguir para elaborar un mapa conceptual? ¿Qué elementos tiene un mapa conceptual? ¿Cuáles son las características de un mapa conceptual? ¿Para qué nos sirve el uso de un mapa conceptual?		
	Problematización	✔ ¿Qué importancia tiene el uso de un mapa conceptual para poder entender mejor un texto expositivo?		
PROCESO	Construcción del aprendizaje	➢ El profesor entrega los textos expositivos y el conjunto de materiales para que puedan organizar la información de un texto expositivo en base a un mapa conceptual, todo ello en grupos de 4 personas. ➢ Las estudiantes siguen los siguientes procesos para elaborar un mapa conceptual de los textos expositivos: 1. Seleccionan el tema central como punto de partida del mapa. 2.Identifican los conceptos clave relacionados con dicho tema. 3.Organizan jerárquicamente los conceptos, desde los más generales hasta los más específicos.	Pizarra, plumones, laptop, copias, PPT, etc.	70 min.

		4.Usan palabras de enlace que expliquen la relación entre los conceptos. 5.Expanden el mapa incorporando conceptos de distintos niveles. 6.Revisan y corrigen los posibles errores y ajustar el contenido. 7.Presentan el mapa conceptual final, ya sea para exposición, impresión o archivo ✔ Al finalizar, el profesor, a través del diálogo, pide que las estudiantes realicen la autoevaluación sobre las respuestas brindadas a las preguntas planteadas de los textos y los induce a la reflexión de sus aciertos y desaciertos.		
	Transferencia a situaciones nuevas	¿En la vida real, para qué nos servirá conocer un mapa conceptual y texto expositivo? ¿El uso de los mapas conceptuales puede ayudar a entender mejor un texto expositivo?		
CIERRE	Consolidación o conclusiones	¿Qué aprendimos hoy? El profesor absuelve las dudas de las estudiantes		
	Metacognición	El profesor formula preguntas de metacognición: ¿Cómo aprendimos? ¿Para qué nos sirve la clase de hoy? ¿La clase de hoy es útil para nuestra vida?		5 min.

II. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO
Lee textos escritos en su lengua materna.	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	● Identifica información explícita, relevante, detalles de los tipos de textos expositivos para presentar en un mapa conceptual. ● Explica el tema, los subtemas, el propósito comunicativo de textos expositivos, clasificando y sintetizando la información para presentar en un mapa conceptual. ● Identifica la tipología de textos expositivos (definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-efecto e ilustración). ● Determina la organización del texto expositivo (planteamiento, observaciones, explicación, solución) y las estrategias discursivas.	Rúbrica

Referencias

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). *El texto expositivo y su escritura*. Folios, 32, pp.73-88.file:///C:/Users/HP/Downloads/tipolog%C3%ADa%20por%20su%20contenido.pdf
Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos- explicativos y argumentativos*. Octaedro, S.L. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/36-textos-expositivo-explicativos-y-argumentativos pdf-o0nl3-articulo.pdf
Bustos, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Universidad de Salamanca. ilide.info-la-construccion-de-textos-en-espanol-manuales-bustos-gisbert-jose-manuel-serie-m-pr_8354b2d7cc93219166405a1210c6a607.pdf
Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO. https://es.scribd.com/doc/259934114/Libro-Mapas-Conceptuales-Mapas-Mentales
Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel, S.A. file:///C:/Users/HP/Downloads/Calsamiglia_y_Tuson_Las_cosas_del_decir.pdf
Miniterio de Educación (2020). *Razonamiento verbal*. https://www.minedu.gob.pe/somospromo/pdf/preparacion/razonamiento-verbal/rv-textos-expositivos.pdf
Narvaja, E. Di Estéfano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Universitaria de Buenos Aires.
Rodríguez, M. H. (1993). *La escuela y los textos*. SANTILLANA S.A. file:///C:/Users/HP/Downloads/slidesaver.app_bslekl.pdf
Lastarria, J. (2019). *Secretos, técnicas y estrategias de la comprensión lectora*. JAVIER ANGEL LASTARRIA RIVERA. https://www.studocu.com/es-mx/document/colegio-de-ciencias-y-humanidades-plantel-2-unam/psicologia/estrategias-de-la-comprension-lectora/83183509
Marín, M. (1997). *Conceptos claves. Gramática Lingüística Literatura*. (3.ª ed.). Copyright Aique
Novak, J., y Gowin, B. (2002). *Aprendiendo a aprender*. (15.ª ed). Ediciones Martínez Roca. http://isfdmacia.zonalibre.org/Novak_Gowin_Aprendiendo%20a%20aprender.pdf
Ontoria *et al.* (2010). *Mapas conceptuales una técnica para aprender*. NARCEA, S.A. DE EDICIONES. https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/Mapas%20conceptuales%20una%20t%C3%A9cnica%20para%20aprender.pdf
Rodríguez, N. (2007). Fundamento teórico de los Mapas Conceptuales. *Revista de Arquitectura e Ingeniería*, 1(2), 11. file:///C:/Users/HP/Downloads/tipos.pdf
SANZ, A. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en ESO*. Litografía IPAR, SL. https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/lecturaeso.pdf/005604b1-311c-4d4c-b304-28d5722f3a63
Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto.* Paidós Ibérica, S.A.

FICHA DE TRABAJO

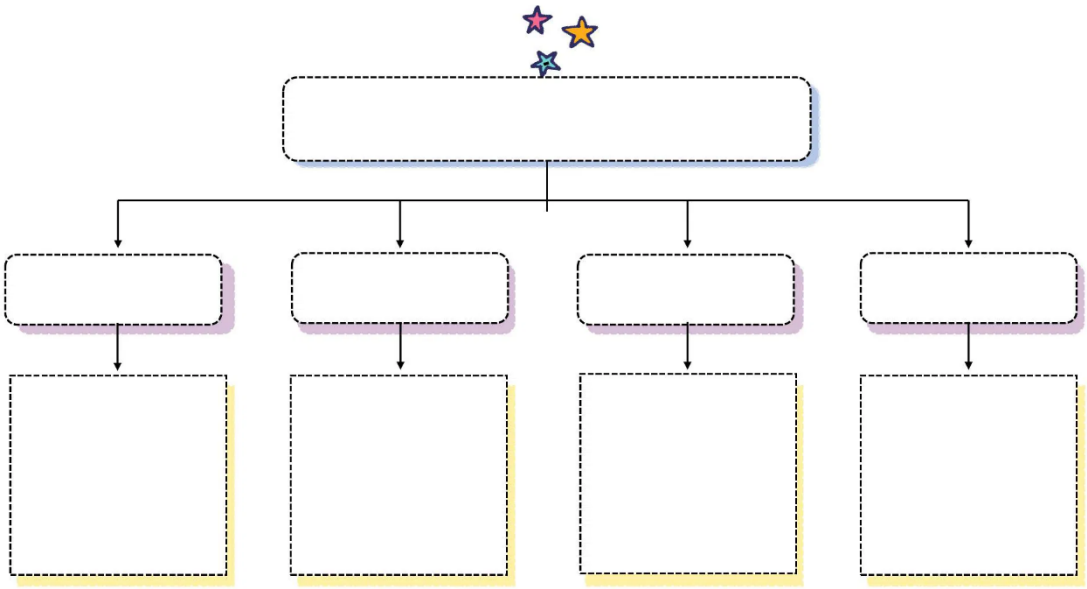
LOS FLAMENCOS

Josefina Trucco

Adaptado de https://lenguaescuelaguerrico.blogspot.com/p/textos-expositivos_18.html

Los flamencos son aves gregarias altamente especializadas que habitan sistemas salinos, de donde obtienen su alimento (compuesto generalmente de algas microscópicas e invertebrados) y materiales para desarrollar sus hábitos reproductivos. Las tres especies de flamencos sudamericanos obtienen su alimento desde el sedimento limoso del fondo de lagunas o espejos lacustre-salinos de salares; en el proceso, el pico del flamenco actúa como una bomba filtrante. El agua y los sedimentos superficiales pasan a través de lamelas en las que quedan depositadas las presas que ingieren. La alimentación consiste principalmente en diferentes especies de algas diatomeas, pequeños moluscos, crustáceos y larvas de algunos insectos.

Para ingerir el alimento, abren y cierran el pico constantemente, produciendo un chasquido leve en el agua; luego, levantan la cabeza como para ingerir lo retenido por el pico. En ocasiones, se puede observar cierta agresividad entre los miembros de la misma especie y frente a las otras especies cuando están buscando su alimento, originada posiblemente por conflictos de territorialidad.



Preguntas literales

1. ¿Qué tipo de ave son los flamencos según el texto?
2. ¿Qué tipos de ecosistemas habitan los flamencos?
3. ¿Qué alimentos componen principalmente la dieta de los flamencos?
4. ¿Cómo funciona el pico de los flamencos al alimentarse?

Preguntas inferenciales

5. ¿Por qué los flamencos podrían haber desarrollado un pico en forma de bomba filtrante?
6. ¿Qué consecuencias podría tener para los flamencos la disminución de algas diatomeas en su hábitat?

Preguntas críticas

7. ¿Qué acciones podríamos tomar para conservar el hábitat natural de los flamencos?
8. ¿Qué impacto tendría la contaminación del agua en el comportamiento alimenticio de los flamencos?
9. ¿Por qué es importante proteger especies como los flamencos dentro de los ecosistemas salinos?

EL AGUA

María Lucía Araña

Adaptado de https://lenguaescuelaguerrico.blogspot.com/p/textos-expositivos_18.html

El agua es uno de los líquidos más importantes de la Tierra; de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir.

La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio.

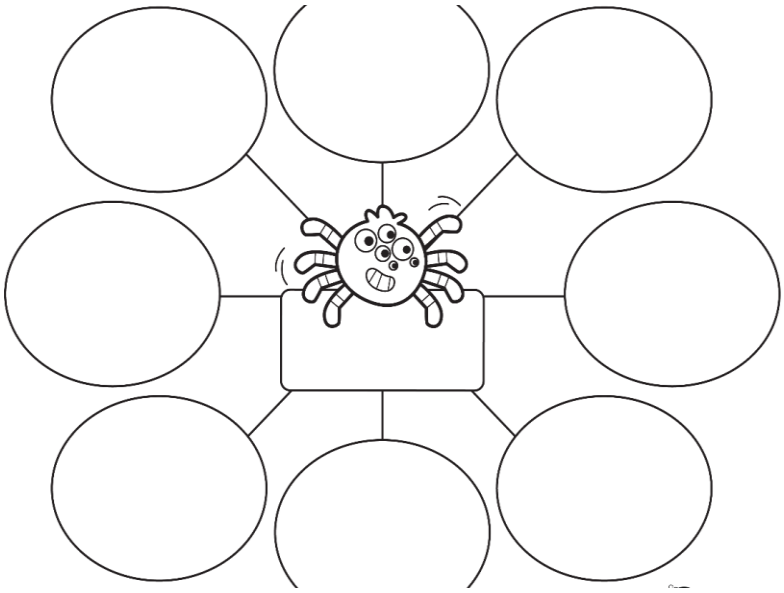
La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos; pero, también, hay agua por debajo del suelo; de allí la sacamos los hombres cavando agujeros que llamamos pozos, con propósitos diversos.

Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera; al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes. Esas nubes se desplazan empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia, mediante gotas que caen al suelo. Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve. A veces, entre la nube y el suelo, se cuela una capa de aire helado; así, las gotas de agua que caen de las nubes, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo.

Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando esta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos, el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos; pero hay zonas donde apenas llueve, son las llamadas zonas áridas.

No siempre llueve de la misma forma; hay lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua. Tampoco llueve igual todos los años; a veces, pasan varios meses sin llover, es la sequía; otras veces, llueve tanto que los ríos se desbordan y provocan inundaciones.



Preguntas literales

1. ¿Qué parte del planeta cubre el agua?
2. ¿Qué nombre reciben los agujeros que se hacen para extraer agua subterránea?
3. ¿Qué sucede si las gotitas de agua de las nubes se enfrían mucho?
4. ¿Por qué zonas del planeta se producen las mayores precipitaciones?

Preguntas inferenciales

5. ¿Por qué se dice que la cantidad total de agua en la Tierra es casi siempre la misma, aunque no esté en el mismo lugar?
6. ¿Qué función cumple el Sol en el ciclo del agua?
7. ¿Qué podría suceder si no existieran las montañas en el proceso de formación de lluvia?

Preguntas críticas

8. ¿Por qué crees que el agua es considerada un recurso vital para la vida en la Tierra?
9. ¿Qué opinas sobre la distribución desigual de las lluvias en el planeta? ¿Es justo para todos los seres vivos?
10. ¿Por qué consideras importante conocer cómo funciona el ciclo del agua?

RÚBRICA PARA EVALUAR LOS EFECTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

	Identifica información explícita, relevante, los detalles de tipos de textos expositivos y los presenta en un mapa conceptual.	Explica el tema, los subtemas, el propósito comunicativo de textos expositivos y presenta la comprensión en un mapa conceptual.	Emite y fundamenta un comentario crítico sobre la información del texto expositivo en el mapa conceptual.	Determina la organización del texto expositivo (planteamiento, observaciones, explicación y solución)
LOGRO DESTACADO (18-20)	Reconoce con precisión la información explícita, detalles del texto expositivo y los presenta en un mapa conceptual.	Explica de forma clara el tema, subtema y propósito, relacionando con el texto, el contexto de un texto expositivo, presentándolo en un mapa conceptual.	Emite un comentario crítico bien fundamentado, sustentado en evidencias del texto y con una postura reflexiva y personal.	Determina con claridad y justificación la estructura de un texto expositivo, explicando cada parte dentro del contenido global.
LOGRO ESPERADO (14-17)	Identifica la mayoría de la información explícita, reconociendo detalles relevantes de un texto expositivo y los presenta en un mapa conceptual.	Explica los temas, subtemas, y el propósito comunicativo del texto expositivo, presentándolo en un mapa conceptual.	Emite un comentario crítico simple, con algún fundamento textual.	Determina la organización de un texto expositivo, diferenciando sus partes básicas.
EN PROCESO (11-13)	Con poca precisión, reconoce la información explícita, algunos detalles del texto expositivo y con dificultad lo presenta en un mapa conceptual.	Explica parcialmente los temas, subtemas, el propósito comunicativo del texto expositivo, presentando la información en un mapa conceptual.	Emite un comentario superficial, con poca o ninguna justificación textual.	Reconoce algunas partes del texto expositivo, pero con desorden y sin relación clara.
EN INICIO (1-10)	No logra reconocer la información explícita del texto expositivo y no lo presenta en un mapa conceptual.	Muestra dificultad para explicar el tema, no reconoce subtemas, ni propósito comunicativo de los textos expositivos, tampoco manifiesta comprensión en un mapa conceptual.	No emite un comentario crítico o solo repite ideas del texto sin reflexión.	No reconoce las partes del texto expositivo o solo las menciona de manera superficial

……. …….

Profesor Director

Anexo G. Carta de aceptación de la institución (para ejecutar la investigación)

REPÚBLICA DEL PERÚ
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
"MARIA PARADO DE BELLIDO"

Ayacucho, 25 de julio del 2025

CARTA Nº 11 -2025-DIR-IEP "MPB"

SEÑOR(A):
MOTA SOTO NAYDA
AYQUIPA CANDIA CISTIAN GABRIEL

PRESENTE

ASUNTO : **Autorización para efectos de ejecución del proyecto de tesis "MAPAS CONCEPTUALES Y COMPRENSION LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DEL 5º DE EDUCACION SECUNDARIA DE LA IEP "MARIA PARADO DE BELLIDO"-AYACUCHO - 2025.**

Demi especial consideración:

Tras revisar la solicitud presentado por los estudiantes de la Universidad Nacional "San Cristóbal de Huamanga" de la escuela profesional de educación secundaria de la facultad de ciencias de la educación de la especialidad de lengua y literatura.

Reciba un cordial saludo. En relación con su solicitud se le **AUTORIZA** la ejecución del proyecto **MAPAS CONCEPTUALES Y COMPRENSION LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DEL 5º DE EDUCACION SECUNDARIA DE LA IEP "MARIA PARADO DE BELLIDO"-AYACUCHO - 2025.La misma que se desarrollara a partir del 13 de agosto del 2025 con una cantidad probable de 10 sesiones de aprendizaje**. Para ello deberá coordinar con la profesora responsable del área curricular y una vez culminada con la ejecución de dicho proyecto tenga a bien de realizar el informe de los resultados obtenidos producto de la aplicación de la propuesta de tesis.

Agradeciendo su iniciativa y reitero nuestro apoyo para la ejecución de dicho proyecto en aras de contribuir a la logro de los aprendizajes de las estudiantes.

Atentamente.

Mg. Jorge Cayllahua Cuanto
DNI: 23242304

Anexo H. Base de datos

Pretest

Calificación de 0 a 20

Valoración calificación d

ID	Variable dependiente. COMPRENSIÓN LECTORA																											
	D 1. Comprensión lectora literal								D2. Comprensión lectora inferencial								D3. Comprensión lectora crítica											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	D1	D2	D3	V2	D1	D2	D3	V2
1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	4	5	2	11	2	3	3	3
2	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	2	1	7	2	2	2	2
3	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	6	5	1	12	3	3	2	3
4	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	7	3	2	12	3	2	3	3
5	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	4	5	1	10	2	3	2	2
6	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	7	5	2	14	3	3	3	3
7	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	4	5	2	11	2	3	3	3
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	8	3	2	13	3	2	3	3
9	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	4	6	1	11	2	3	2	3
10	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	5	5	3	13	3	3	4	3
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	8	4	2	14	4	2	3	3
12	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	5	5	2	12	3	3	3	3
13	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	5	5	2	12	3	3	3	3
14	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	6	4	1	11	3	2	3	3
15	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	6	4	1	11	3	2	2	3
16	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	7	4	1	12	3	2	2	3
17	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	2	1	9	3	2	2	2
18	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	5	4	2	11	3	2	3	3
19	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	5	5	1	11	3	3	2	3
20	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	4	6	2	12	2	3	3	3
21	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	5	6	3	14	3	3	4	3

Postest

Calificación de 0 a 20

ID	Variable dependiente. COMPRENSIÓN LECTORA																								Inicio (1), Proceso (2)			
	D 1. Comprensión lectora literal								D2. Comprensión lectora inferencial								D3. Comprensión				Suma de puntuaciones				L.previsto (3), L.destacado (4			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	D1	D2	D3	V2	D1	D2	D3	V2
1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	8	3	17	3	3	4	4
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8	7	4	19	4	3	4	4
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	7	4	19	3	3	4	4
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
6	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	5	7	1	13	3	3	2	3
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
10	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	5	7	2	14	4	4	3	3
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	8	6	3	17	3	5	4	4
12	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	4	19	4	3	4	4
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8	7	4	19	4	3	4	4
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	7	4	19	3	3	4	4
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
19	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	5	7	1	13	3	3	2	3
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	4	20	4	3	4	4

Anexo I. Procesamiento estadístico

Validez de contenido

Con los datos el coeficiente de Holsti resulta igual a 1 (100 % de acuerdo). Se tiene el coeficiente para pertinencia, relevancia y claridad

$$CR = \frac{2M}{N_1 + N_2} = \frac{2(20)}{20 + 20} = 1{,}0\ (100\%)$$

Confiabilidad

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,899	20

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	17,62	5,048	,314	,795
P2	17,52	5,562	,000	,802
P3	17,52	5,562	,000	,802
P4	17,57	5,157	,360	,791
P5	17,71	4,214	,718	,761
P6	17,62	4,548	,720	,766
P7	17,62	4,548	,720	,766
P8	17,57	5,457	,056	,806
P9	17,52	5,562	,000	,802
P10	17,52	5,562	,000	,802
P11	17,52	5,562	,000	,802
P12	17,62	5,748	-,191	,826
P13	17,57	5,457	,056	,806
P14	17,71	4,714	,392	,792
P15	17,62	5,048	,314	,795
P16	17,52	5,562	,000	,802
P17	17,67	4,133	,892	,747
P18	17,67	4,433	,662	,768
P19	17,71	4,014	,859	,746
P20	17,52	5,562	,000	,802

Prueba de normalidad

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
D1Post	,446	21	,000	,570	21	,000
D2Post	,522	21	,000	,343	21	,000
D3Post	,506	21	,000	,428	21	,000
V2Post	,512	21	,000	,422	21	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Prueba de hipótesis general

Estadísticos de prueba[a]

	V2Post - V2Pre
Z	-4,001[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Prueba de hipótesis específica 1

Estadísticos de prueba[a]

	D1Post - V2Pre
Z	-3,626[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Prueba de hipótesis específica 2

Estadísticos de prueba[a]

	D2Post - V2Pre
Z	-2,121[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,034

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Prueba de hipótesis específica 3

Estadísticos de prueba[a]

	D3Post - V2Pre
Z	-3,508[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

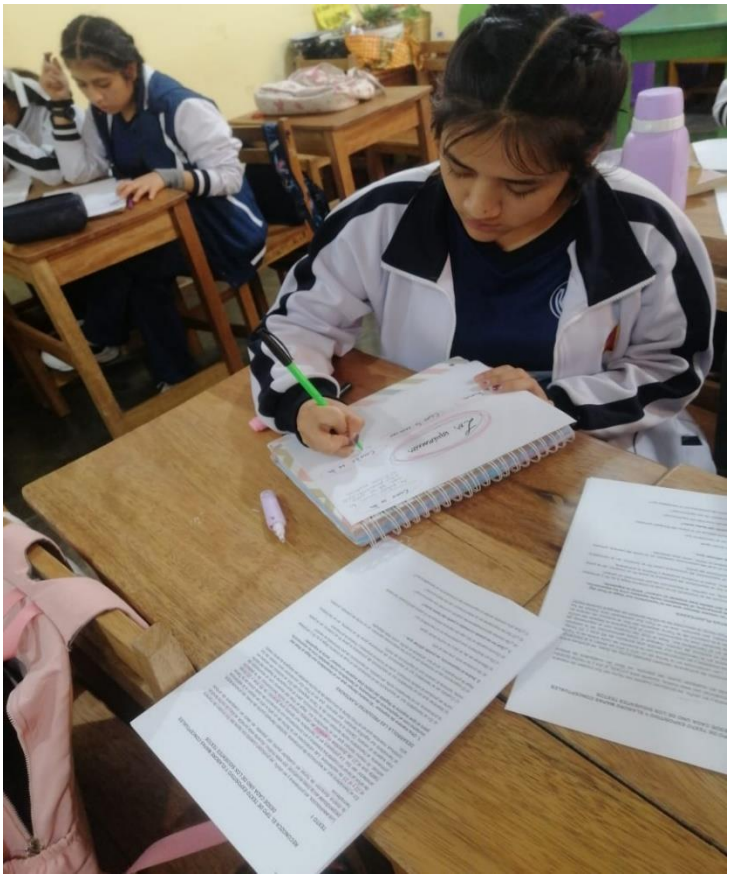
Anexo J. Evidencias fotográficas

A. Primera sesión experimental

B. Segunda sesión experimental

C. Tercera sesión experimental

D. Cuarta sesión experimental



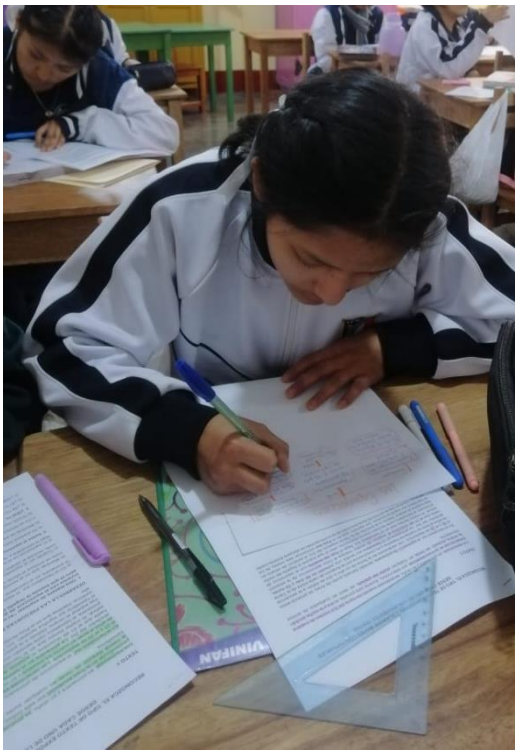
E. Quinta sesión experimental

F. Sexta sesión experimental

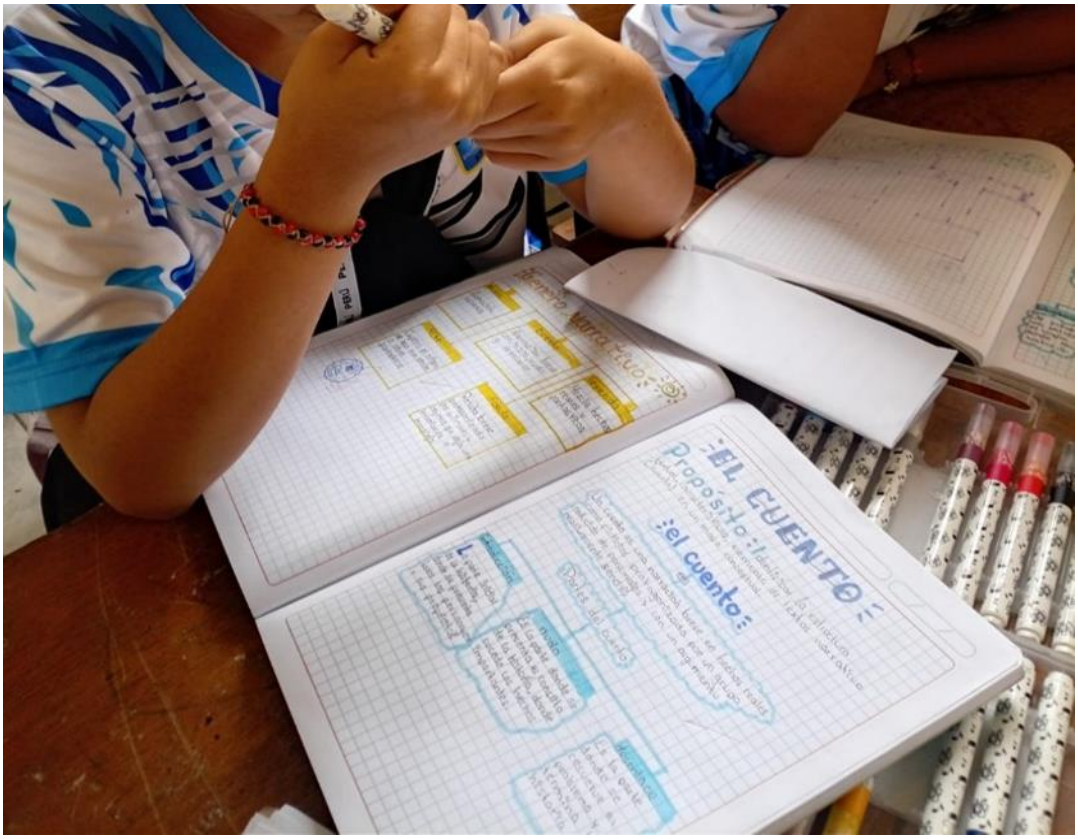
G. Séptima sesión experimental

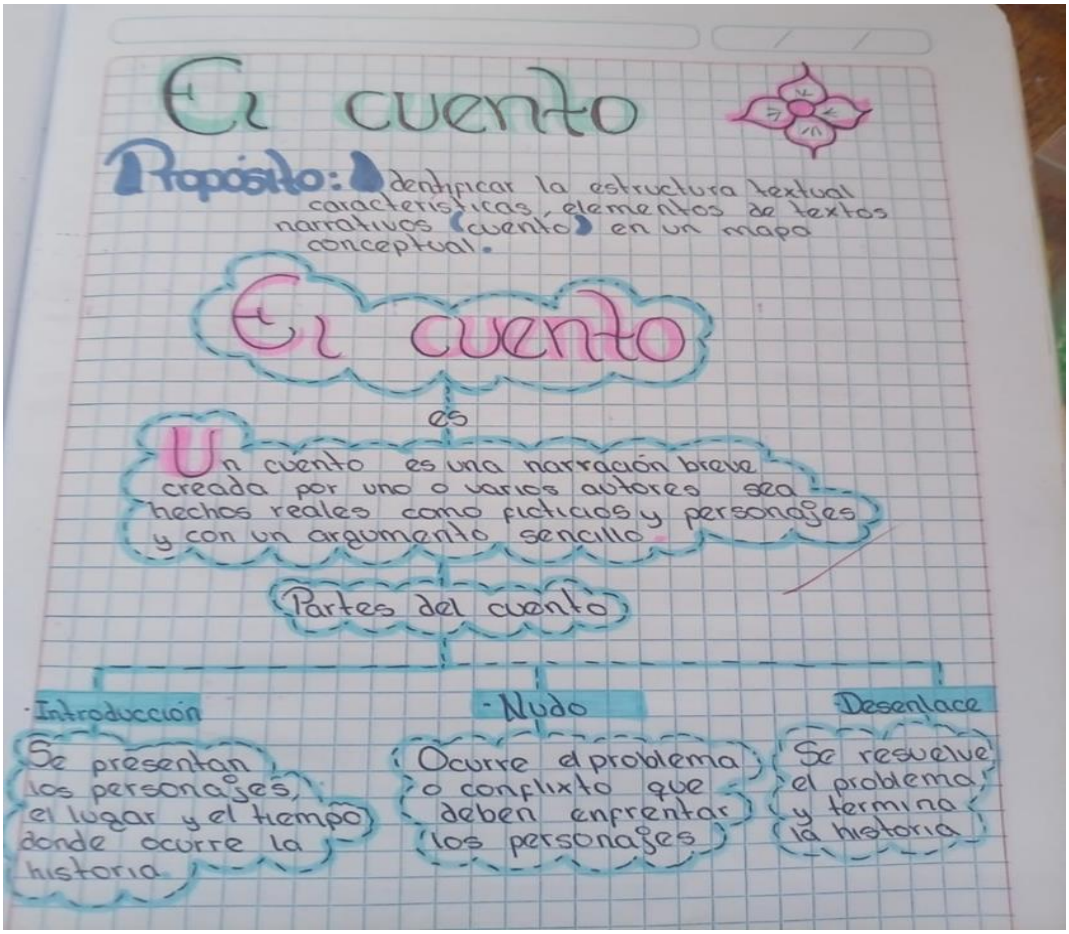
H. Octava sesión experimental

I. Novena sesión experimental



J. Décima sesión experimental


:EL CUENTO:
Propósito:
:el cuento:


El cuento
Propósito: Identificar la estructura textual caracteristicas, elementos de textos narrativos (cuento) en un mapa conceptual.
El cuento
es
Un cuento es una narración breve creada por uno o varios autores sea hechos reales como ficticios y personajes y con un argumento sencillo.
Partes del cuento
Introducción
Se presentan los personajes, el lugar y el tiempo donde ocurre la historia.
Nudo
Ocurre el problema o conflixto que deben enfrentar los personajes
Desenlace
Se resuelve el problema y termina la historia

UNSCH FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA, QUE SUSCRIBE,

HACE CONSTAR:

Que, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de Trabajos de Investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, aprobado con la Resolución del Consejo Universitario Nº039-2021-UNSCH-CU, a solicitud escrita de los interesados se ha realizado el análisis, valoración y verificación del contenido de la tesis titulada: Mapas conceptuales y comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025, presentado por los estudiantes Cristian Gabriel AYQUIPA CANDIA y Nayda MOTA SOTO, "sin depósito" en la **Escuela Profesional de Educación Secundaria** y en segunda instancia "con depósito" de trabajo estándar en la **Facultad de Ciencias de la Educación**, con **resultado de informe final del software turnitin de 21% de índice de similitud, por tanto, aprobado**. Trabajo realizado por los profesores ordinarios Dr. Indalecio MUJICA BERMÚDEZ y Dr. Óscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ, adscritos al Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas.

En consecuencia, estando al informe favorable de los profesores instructores de la primera y segunda instancia, designados con la Resolución de Consejo de Facultad Nº 003-2021-FCE-CF, Resolución Decanal Nº 020-2021-FCE-D y avalado por el director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, se expide la presente constancia a petición de parte con solicitud de fecha 27 de marzo de 2026 y boletas de venta electrónica Nºs 20-00016323 y 20-00016322, para los fines que estime conveniente.

Se anexan el resultado final del reporte del software en siete folios.

Ayacucho, 30 de abril de 2026

c.c.: Archivo
VRTH/mqa

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr VICTOR RAUL TUMBALOBOS HUAMANI
DECANO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Ciudad Universitaria S/N
Teléfono: (066) 317717

Mapas conceptuales y comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025

por Cristian Gabriel AYQUIPA CANDIA y Nayda MOTA SOTO

Fecha de entrega: 28-abr-2026 05:47p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2947099557
Nombre del archivo: Tesis_Cristian_AYQUIPA_y_Nayda_Mota.pdf (3.85M)
Total de palabras: 31774
Total de caracteres: 189869

Mapas conceptuales y comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho-2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

21%	19%	13%	13%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	6%
2	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	5%
3	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	1%

8	Aranibar Ayllon, Carlos Alberto. "Estilos de aprendizaje y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa Secundaria San Agustín de Coata - 2023", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	1 %
9	Llanovarced Asenjo, Darwin Lizandro. "Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la institución educativa N° 14893 – San Pablo - Catacaos – Piura en el año 2019", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) Publicación	1 %
10	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	repositoriovip-api.uasd.edu.do Fuente de Internet	<1 %
12	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
14	Ordóñez, Milton Moreno. "Desarrollo de la Lectura Inferencial Mediante Textos Expositivos en Estudiantes de Grado Noveno",	<1 %

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
Publicación

15	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	Submitted to Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco Trabajo del estudiante	<1 %
17	Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante	<1 %
18	Cariapaza Mamani, Jhanet Yesenia. "La aplicación de CMAP TOOLS para la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto ciclo del nivel primaria en el año 2019 – Zepita", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
19	Medrano Casavilca, Elena Del Pilar. "Nivel de comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Secundaria Víctor Manuel Maúrtua de Ica, 2022.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
20	Néstor Jesús Caro Seminario, Dayana Travieso Valdés. "Sistema de actividades para el	<1 %

desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. Artículo de Néstor Jesús Caro Seminario y Dayana Travieso Valdés. Praxis educativa, Vol. 25, No 3 septiembre – diciembre 2021. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-24. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021 -250309Esta obra se publica baja Licencia Creative Commons 4.0 Internacional CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual Sistema de actividades para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria", Praxis Educativa, 2021

Publicación

---

21 Caro Herrera, Blanca María|Manga Cogollo, Katerine|del Pilar Gámez Maestre, María|Castro Montenegro, Sunaima. "Implementación de estrategias metacognitivas para transformar la práctica pedagógica y potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Rafael de Albania (IESRA).", Universidad de La Sabana (Colombia)

Publicación

<1%

---

22 Huacanca Morales, Carlos Rober. "Taller de lectura comprensiva con estrategias didácticas en blended learning bajo el

<1%

enfoque del aprendizaje significativo para mejorar las habilidades de comprensión lectora en el nivel literal e inferencial en los estudiantes del 3° grado de educación secundaria de la I.E. “Carlos Fermín Fitzcarrald” del distrito de San Luis, provincia Carlos Fermín Fitzcarrald, región Ancash 2014", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru)
Publicación

---

23 Leguizamón Sotto, Deissy Viviana|Alaís Grillo, Andrea|Sarmiento Ceballos, Jessika Irina. "Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC.", Universidad de La Sabana (Colombia) <1%
Publicación

---

24 Taracaya Galindo, Mauro. "La infografía y el aprendizaje en el área de ciencias sociales en estudiantes del VI ciclo de la IES. “Valle del Ausangate- Uchullucllu”, Cusco - 2021.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) <1%
Publicación

---

25 Jimenez Apaza, Melecia. "Técnica de cloze en la comprensión de textos narrativos de los <1%

estudiantes del primer grado de IES. Independencia Nacional de Puno – 2019", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)
Publicación

26	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca Trabajo del estudiante	<1 %
27	Morales Chipana, Elías. "Los organizadores gráficos en el aprendizaje de los estudiantes de la Carrera Profesional de Administración de Recursos Agropecuarios y Forestales del ISTP de Manu, distrito Huepetuhe", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 30 words
Excluir bibliografía	Activo		

FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE LOS BACHILLERES CRISTIAN GABRIEL AYQUIPA CANDIA Y NAYDA MOTA SOTO, PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO (A) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN COMUNCIACIÓN.

En la ciudad de Ayacucho a los veintinueve días del mes de mayo del año dos mil veintiséis, siendo a horas las once de la mañana, se reunieron en el auditorio "José María Arguedas" de la Facultad de Ciencias de la Educación, los miembros del jurado el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Dr. Federico Altamirano Flores y el Mg. David Peter Calsin Vilca (Miembros), bajo la presidencia del primero de los nombrados con la finalidad de recepcionar la sustentación de Tesis Titulada: **Mapas conceptuales y comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la IE María Parado de Bellido, Ayacucho - 2025**, presentado por los Bachilleres en Ciencias de la Educación alumnos **CRISTIAN GABRIEL AYQUIPA CANDIA Y NAYDA MOTA SOTO**, para obtener el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación **Secundaria, Especialidad: Lengua Española y Literatura con mención en Comunicación.**

Seguidamente, constatado el quórum de Reglamento por invocación del presidente del Jurado, el secretario dio lectura los expedientes presentado por los recurrentes, acto seguido el Presidente del Jurado invitó a los aspirantes al Título a exponer su tesis, finalizada la exposición los miembros del jurado proceden a formular las preguntas, las mismas que fueron absueltas por los sustentantes en forma satisfactoria, a continuación previa deliberación en privado, han obtenido un promedio de la nota aprobatoria de DIECISIETE (17).

Siendo a horas las doce con treinta y cinco minutos de la tarde, se dio por concluido este acto académico. En fe de lo cual firmaron los miembros del jurado, el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Dr. Federico Altamirano Flores y el Mg. Davis Peter Calsin Vilca (Miembros).

Es todo cuanto transcribo, para conocimiento y demás fines.

Ayacucho, 23 de junio de 2026.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Dr. VICTOR RAÚL TUMBALOBOS HUAMANI
DECANO

Registro Nº 1165 y 1164-2025
Recibo de Tesorería Nº 20 – 00020370 y 20 - 00020372
Libro N° 05, folios 319 y 320
VRTH/acc.