



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

LOS MAPAS CONCEPTUALES Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL VI CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA GENERAL “JOSÉ DE SAN MARTÍN”, CAJAMARCA, 2024

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

Presentada por:

Bachiller: Keydelin López Estela

Asesor:

Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres

Cajamarca – Perú

2026



CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador: Keydelin López Estela
DNI: 71966147
Escuela Profesional/Unidad UNC: Escuela Académica Profesional de Educación
2. Asesor: Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres
Facultad/Unidad UNC: Facultad de Educación
3. Grado académico o título profesional
☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad
☐ Maestro ☐ Doctor
4. Tipo de Investigación:
☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional
☐ Trabajo académico
5. Título de Trabajo de Investigación:
LOS MAPAS CONCEPTUALES Y LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL VI CICLO DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA GENERAL "JOSÉ
DE SAN MARTÍN", CAJAMARCA, 2024
6. Fecha de evaluación: 02 / 03 / 2026
7. Software antiplagio: ☒ TURNITIN ☐ URKUND (ORIGINAL) (*)
8. Porcentaje de Informe de Similitud: 23 %
9. Código Documento: trn:oid:::3117:562809962
10. Resultado de la Evaluación de Similitud:
☒ APROBADO ☐ PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: 02 / 03 / 2026

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

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2025 by
KEYDELIN LÓPEZ ESTELA
Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación

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

En la ciudad de Cajamarca, siendo las 9:00 a.m. horas del día 06 de febrero del 2026; se reunieron presencialmente en el ambiente 7H - 707, los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

1. Presidente: Dra. Yolanda Toribia Corcuera Sánchez
2. Secretario: Dra. Judith Chávez Medina
3. Vocal: Dr. Alcides Tineo Tiquillahuanca
4. Asesor (a): Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres

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

"LOS MAPAS CONCEPTUALES Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL VI CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA GENERAL "JOSE DE SAN MARTÍN", CAJAMARCA, 2024"

presentado por: Keydelin López Estela
con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de Lenguaje y Literatura

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

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

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

Siendo las 11:00 a.m. horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, 06 de febrero del 2026

[Firma]
Presidente

[Firma]
Secretario

[Firma]
Vocal

[Firma]
Asesor

DEDICATORIA

A mis padres, por su inquebrantable perseverancia, sus acertados consejos y su amor incondicional; por enseñarme, a través de su ejemplo, que todo sacrificio y acto de entrega valen la pena para alcanzar los objetivos propuestos y afrontar los retos del ámbito académico y personal.

A mis hermanos, por ser mi sostén en los momentos de incertidumbre, por su compañía genuina y por el respaldo permanente que me ofrecieron durante este proceso.

A todas las personas, quienes me brindaron sus mensajes de aliento, el cual se convirtió en un apoyo esencial que me impulsó a no desistir frente a las dificultades y a continuar con firmeza en la realización de mis metas profesionales.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por otorgarme la vida, la fortaleza y la sabiduría indispensables para concluir la presente tesis.

A mi familia, por constituirse en un apoyo fundamental a lo largo de este trayecto, brindándome respaldo moral continuo, estímulo constante y confianza en cada etapa del recorrido académico.

De manera especial, hago extensivo mi sincero agradecimiento a mi asesor de tesis, el Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres, por su guía, exigencia académica y valiosos aportes intelectuales, los cuales fueron decisivos para el adecuado desarrollo y culminación de este trabajo de investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
ÍNDICE	vii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	3
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1. Planteamiento del problema	3
2. Formulación del problema.....	6
2.1. Problema general.....	6
2.2. Problemas derivados.....	6
3. Justificación de la investigación	6
3.1. Justificación teórica.....	6
3.2. Justificación práctica	7
3.3. Justificación metodológica.....	8
4. Delimitación de la investigación	9
5. Objetivos de la investigación.....	9
CAPÍTULO II	11
MARCO TEÓRICO.....	11
1. Antecedentes de la investigación.....	11
2. Bases teóricas científicas	16
2.1. Definición de mapas conceptuales	16
2.2. Teoría de los mapas conceptuales de Novak y Gowin	17
2.3. Teoría del Procesamiento de la Información de Miller.....	20
2.4. Teoría de los Esquemas Cognitivos de Rumelhart.....	23
2.5. Aprendizaje Visual y Dual Coding de Paivio.....	26
2.6. Elementos y características de los mapas conceptuales.....	29
2.7. Dimensiones del mapa conceptual	31
2.8. Definición de comprensión lectora.....	32
2.9. Teorías la comprensión lectora de Rosenblatt	33
2.10. Teoría de la lectura como proceso de construcción según Pinzás	36
2.11. Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora de Graesser et al. (1994).....	39
2.12. Teoría del Procesamiento Profundo de Craik & Lockhart.....	42
2.13. Modelo Interactivo de la Lectura de Rumelhart.....	44
2.14. Modelo de Construcción-Integración de Kintsch.....	46

2.15. Teoría de la lectura como proceso de interacción e integración de ideas de Pinzás.....	48
2.16. Dimensiones de la comprensión lectora.....	49
3. Definición de términos básicos	51
CAPÍTULO III	54
MARCO METODOLÓGICO.....	54
1. Caracterización y contextualización de la investigación	54
1.1. Descripción del perfil de la institución educativa	54
1.2. Breve reseña histórica de la institución educativa o red educativa	54
1.3. Características, demográficas y socioeconómicas	54
1.4. Características culturales y ambientales	55
2. Hipótesis de investigación	56
3. Variables de investigación.....	56
4. Matriz de operacionalización de variables	57
5. Población y muestra	62
6. Unidad de análisis.....	62
7. Método de la investigación.....	62
8. Tipo de investigación	63
9. Diseño de investigación.....	64
10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	65
11. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos.....	66
12. Validez y confiabilidad	67
CAPÍTULO IV.....	68
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	68
1. Resultados comparativos de ambas variables de estudio	68
2. Resultados de las dimensiones de la variable mapas conceptuales	81
3. Resultados de las dimensiones de la variable comprensión lectora	94
CONCLUSIONES	115
SUGERENCIAS	117
LISTA DE REFERENCIAS	119
APÉNDICES/ANEXOS.....	121

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024. Propone, en su metodología, un método deductivo, con un tipo de investigación básica, con diseño descriptivo correlacional. En cuanto a la población, estuvo conformada por 130 estudiantes, cuya muestra fue no probabilística, conformada por 40 estudiantes de la institución en referencia. Se utilizó como técnica a la observación y como instrumentos a la lista de cotejo y cuestionario de preguntas. Los resultados demostraron que la prueba de hipótesis presenta una relación significativa entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes, puesto que el Rho de Spearman evidenció un valor de $\rho = 0,764$ con una significancia bilateral de $p = 0,000$, inferior al nivel crítico de 0,05. Concluye que el nivel de manejo de los mapas conceptuales es predominantemente alto, puesto que el 60,0% de los estudiantes se ubicaron en el nivel alto, mientras que el 40,0% alcanzaron un nivel medio. Asimismo, el nivel de comprensión lectora es mayoritariamente favorable, puesto que el 70,0% se ubicaron en un nivel bueno, mientras que el 30,0% lograron un nivel regular, lo cual indica que la mayoría de estudiantes adquirieron sus competencias lectoras; en consecuencia, se corrobora la hipótesis planteada.

Palabras clave: Mapas conceptuales, Comprensión lectora

ABSTRACT

The present research aimed to determine the relationship between concept maps and reading comprehension among students in the sixth cycle of the Private General Educational Institution “José de San Martín,” Cajamarca, 2024. Methodologically, it employed a deductive method, with a basic type of research and a descriptive–correlational design. Regarding the population, it consisted of 130 students, and the sample was non-probabilistic, comprising 40 students from the aforementioned institution. Observation was used as the technique, and a checklist and a questionnaire were used as instruments. The results showed that the hypothesis test revealed a significant relationship between the use of concept maps and students’ reading comprehension, as Spearman’s Rho yielded a value of $\rho = 0.764$ with a two-tailed significance of $p = 0.000$, which is below the critical level of 0.05. It is concluded that the level of mastery of concept maps is predominantly high, since 60.0% of the students were at a high level, while 40.0% reached a medium level. Likewise, the level of reading comprehension is mostly favorable, as 70.0% were at a good level, while 30.0% achieved a fair level, indicating that the majority of students acquired their reading competencies; consequently, the proposed hypothesis is confirmed.

Keywords: Concept maps, Reading comprehension

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en el proceso educativo, ya que permite a los estudiantes interpretar, analizar y construir significados a partir de los textos escritos, favoreciendo así su desarrollo académico y cognitivo. No obstante, diversos contextos educativos evidencian dificultades persistentes en esta habilidad, especialmente en los niveles de educación secundaria, donde los estudiantes presentan limitaciones para identificar ideas principales, establecer relaciones conceptuales y realizar inferencias adecuadas. En este escenario, surge la necesidad de incorporar estrategias didácticas que promuevan aprendizajes significativos y fortalezcan la comprensión de los textos. Entre dichas estrategias, los mapas conceptuales se presentan como herramientas pedagógicas que facilitan la organización jerárquica de la información y el establecimiento de relaciones entre conceptos, contribuyendo a una lectura más reflexiva y comprensiva. En este marco, la presente investigación se orienta a determinar la relación entre los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Privada General “José de San Martín”, Cajamarca, 2024.

Desde el enfoque del aprendizaje significativo, Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante. En este sentido, Novak y Gowin (2002) señalan que los mapas conceptuales constituyen una estrategia cognitiva que permite visualizar dichas relaciones, facilitando la organización del conocimiento y favoreciendo la comprensión profunda de los contenidos. Diversos estudios han demostrado que el uso sistemático de mapas conceptuales en el aula mejora la capacidad de los estudiantes para estructurar ideas, sintetizar información y comprender textos complejos, especialmente cuando se integran como una estrategia activa durante el proceso lector (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Por ello, el uso

de mapas conceptuales se consolida como una herramienta pedagógica relevante para potenciar la comprensión lectora en contextos educativos formales.

Por su parte, la comprensión lectora es entendida como un proceso cognitivo complejo que implica la interacción entre el lector, el texto y el contexto, y que va más allá de la simple decodificación de palabras (Solé, 2012). Este proceso requiere el desarrollo de habilidades como la identificación de ideas principales, la inferencia, la interpretación y la evaluación crítica de la información. En concordancia, Cassany (2016) afirma que la comprensión lectora se fortalece cuando los estudiantes emplean estrategias que les permiten organizar y relacionar la información textual de manera significativa. En este marco teórico, la presente investigación adopta un enfoque metodológico deductivo, con un tipo de investigación básica y un diseño descriptivo correlacional, orientado a analizar la relación existente entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo, contribuyendo así al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La tesis comprende cuatro capítulos. En el capítulo I, el problema de investigación presenta el planteamiento, la formulación, la justificación y los objetivos de la investigación. En el capítulo II, se tiene al marco teórico conformado por los antecedentes, las diferentes teorías y la definición de términos básicos. En el capítulo III, se propone el marco metodológico, que contiene la caracterización y contextualización de la investigación, la hipótesis, las variables, la matriz de operacionalización de variables, la población y la muestra, la unidad de análisis, los métodos utilizados, el tipo y el diseño de investigación, técnicas de recojo y tratamiento de la investigación y la validez y confiabilidad. Por último, en el capítulo IV, se establecen los resultados y la discusión respectiva; además de presentar las conclusiones, las sugerencias, lista de referencias y los anexos-apéndices.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en el proceso educativo, ya que no se limita únicamente a la decodificación de palabras, sino que implica la capacidad de interpretar, analizar, inferir y reflexionar críticamente sobre diversos tipos de textos. Esta habilidad resulta indispensable para el aprendizaje significativo en todas las áreas curriculares y para el desarrollo integral del estudiante. No obstante, en los últimos años se ha evidenciado una problemática persistente relacionada con bajos niveles de comprensión lectora a nivel internacional, nacional y local, lo que repercute negativamente en el rendimiento académico y limita el desarrollo de competencias cognitivas superiores.

A nivel internacional, diversos estudios han evidenciado un retroceso significativo en el desempeño lector de los estudiantes. El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2021) reveló que aproximadamente el 62 % de los estudiantes evaluados en 28 países presentaron un descenso en sus habilidades lectoras en comparación con los resultados obtenidos en 2016, evidenciando dificultades para identificar información explícita y realizar inferencias básicas a partir de textos escritos (World Bank, 2021). Asimismo, la UNESCO (2017) informó que más del 53 % de los adolescentes, a nivel mundial, no alcanza niveles mínimos de competencia lectora, situación que compromete el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, orientado a garantizar una educación inclusiva y de calidad.

De manera complementaria, en el contexto colombiano es el análisis de los resultados de la prueba PISA 2022, donde se observa que el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora se mantiene por debajo de la media de los países de la OCDE. En dicha evaluación, se

obtuvo un puntaje promedio de aproximadamente 409 puntos en lectura, posicionándose por debajo del promedio de los países de la OCDE y reflejando que una proporción significativa de estudiantes no alcanza niveles de desempeño alto en dicha competencia (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], citado en Ministerio de Educación, 2024). Los datos desglosados por niveles de logro muestran, por ejemplo, que más del 50 % de los estudiantes se ubican en niveles de desempeño igual o inferior al nivel 2, lo que indica habilidades lectoras insuficientes para interpretar, analizar y reflexionar sobre textos complejos (OCDE, citado en Ministerio de Educación, 2024).

Además, investigaciones educativas en el contexto colombiano han explorado estrategias didácticas generadoras de comprensión, entre las cuales se encuentran los organizadores gráficos. Tal es el caso de la implementación de resúmenes y mapas conceptuales como estrategias didácticas mostró evidencias de fortalecimiento de la comprensión de textos expositivos en estudiantes de primaria, sugiriendo que herramientas visuales pueden contribuir al mejoramiento de la lectura comprensiva en entornos educativos locales (Galeano & Hincapié, 2018).

En el contexto nacional, la situación de la comprensión lectora en el Perú resulta alarmante. En una evaluación internacional realizada en 2022, el país ocupó el último lugar en comprensión lectora entre cinco países participantes, con la intervención de más de 18 000 estudiantes, lo que evidencia serias deficiencias en el desarrollo de esta competencia (Infobae, 2022). De igual manera, los resultados de la prueba PISA 2022 mostraron que el Perú obtuvo un puntaje promedio de 408 puntos en comprensión lectora, ubicándose en el puesto 59 de 81 países evaluados, cifra que se encuentra por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (CDEYC, 2022). Esta problemática se asocia a factores como el uso predominante de metodologías tradicionales, la limitada aplicación de

estrategias didácticas innovadoras, la escasa promoción del hábito lector y las brechas existentes en infraestructura y recursos educativos.

A nivel regional, específicamente en la región Cajamarca, se evidencian dificultades similares en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica. Un estudio realizado en la Institución Educativa N° 82030 “Carlos Fernández Gil” demostró que la aplicación de mapas conceptuales como estrategia didáctica permitió mejorar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado, incrementándose en aproximadamente un 30 % los niveles de logro satisfactorio en comparación con aquellos que emplearon metodologías tradicionales (Universidad César Vallejo [UCV], 2018). Sin embargo, pese a estos resultados favorables, los avances aún resultan insuficientes frente a la magnitud del problema, debido a la persistencia de prácticas pedagógicas poco dinámicas y a la limitada incorporación de organizadores gráficos que favorezcan el aprendizaje significativo.

En la Institución Educativa Privada General “José de San Martín”, ubicada en la ciudad de Cajamarca, se ha observado que los estudiantes del VI ciclo presentan dificultades en la comprensión de textos narrativos, expositivos y argumentativos, lo cual se manifiesta en bajos niveles de análisis, síntesis e interpretación de la información. Asimismo, se evidencia un uso limitado de estrategias pedagógicas activas, como los mapas conceptuales, que permitan organizar y jerarquizar la información de manera lógica, favoreciendo la construcción de significados y el desarrollo del pensamiento crítico.

Frente a esta realidad, surge la necesidad de que los docentes implementen metodologías activas y vivenciales que promuevan la participación del estudiante y fortalezcan sus competencias comunicativas. En este sentido, los mapas conceptuales se constituyen en una estrategia pedagógica pertinente, ya que facilitan la organización de ideas, la relación entre conceptos y la comprensión profunda de los textos. Por ello, la presente investigación tiene

como propósito determinar la relación entre el uso de mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Privada General “José de San Martín”, Cajamarca, 2024, con la finalidad de demostrar que, a mayor dominio y aplicación de los mapas conceptuales, mejor será el nivel de comprensión lectora, contribuyendo así a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Formulación del problema

2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024?

2.2. Problemas derivados

- ¿Cuál es el nivel de uso de los mapas conceptuales en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024?
- ¿Cuál es el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024?
- ¿Qué relación existe entre el nivel de uso de los mapas conceptuales y el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024?

3. Justificación de la investigación

3.1. Justificación teórica

La presente investigación se justificó teóricamente porque permitió ampliar y fortalecer el conocimiento científico relacionado con el uso de los mapas conceptuales y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes. A partir del estudio, se evidenció que los educandos

presentaban dificultades para organizar, jerarquizar y representar visualmente la información contenida en los textos, así como para establecer relaciones significativas entre conceptos, aspectos fundamentales para lograr una comprensión profunda del contenido textual. En este sentido, el análisis de los mapas conceptuales contribuyó a sustentar teóricamente su importancia como estrategia cognitiva que favoreció los procesos de comprensión, integración y construcción del conocimiento.

Asimismo, la investigación aportó fundamentos teóricos relevantes sobre el desarrollo de la competencia lectora y la capacidad de síntesis, al demostrar que el uso adecuado de organizadores gráficos, como los mapas conceptuales, facilitó la estructuración de ideas y la comprensión de textos de diversa complejidad. De este modo, el estudio permitió enriquecer el marco conceptual existente, brindando aportes significativos para futuras investigaciones orientadas a la mejora del desempeño académico y al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo.

3.2. Justificación práctica

La presente investigación se justificó desde el punto de vista práctico porque contribuyó a atender la problemática de la limitada competencia lectora evidenciada en los estudiantes, a través de la aplicación de los mapas conceptuales como una estrategia pedagógica concreta y funcional. El estudio permitió trasladar los fundamentos teóricos de los mapas conceptuales a actividades procedimentales que facilitaron la organización, jerarquización y relación de ideas, promoviendo una comprensión más significativa de los textos trabajados en el aula. De este modo, los resultados obtenidos ofrecieron orientaciones prácticas que pudieron ser empleadas por los docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las habilidades lectoras de los estudiantes.

Asimismo, la investigación proporcionó estrategias aplicables en el contexto educativo que favorecieron el desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso sistemático de mapas conceptuales, contribuyendo a optimizar el desempeño académico de los estudiantes. En concordancia con lo señalado por Bernal (2010), una investigación posee justificación práctica cuando su desarrollo ayuda a resolver un problema real o, al menos, propone alternativas de solución que, al ser aplicadas, contribuyen a su mejora; en ese sentido, el presente estudio ofreció una propuesta viable y pertinente para enfrentar las dificultades lectoras identificadas en la institución educativa objeto de estudio.

3.3. Justificación metodológica

La presente investigación se justificó metodológicamente porque se desarrolló bajo un enfoque de investigación básica, con un diseño no experimental y de tipo descriptivo correlacional, lo cual permitió analizar y describir la relación existente entre los mapas conceptuales y la comprensión lectora sin la manipulación deliberada de las variables. Este enfoque metodológico facilitó la obtención de información relevante sobre la realidad educativa de los estudiantes del VI ciclo, respetando el contexto natural en el que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se emplearon técnicas e instrumentos de investigación pertinentes y coherentes con el diseño planteado, los cuales posibilitaron la recolección sistemática de datos válidos y confiables acerca del nivel de comprensión lectora y del uso de los mapas conceptuales por parte de los estudiantes. La aplicación de estos procedimientos metodológicos permitió describir las características de ambas variables y establecer el grado de relación existente entre ellas, contribuyendo a la generación de conocimiento científico que sirvió como referente para futuras investigaciones de naturaleza similar.

4. Delimitación de la investigación

a. Delimitación Espacial

La investigación se delimitó espacialmente en la Institución Educativa Privada General “José de San Martín”, ubicada en la ciudad de Cajamarca, y se llevó a cabo con los estudiantes del VI ciclo de dicha institución, quienes constituyeron la población objeto de estudio.

b. Delimitación Temporal

La investigación se delimitó temporalmente en el periodo comprendido entre los meses de marzo y diciembre del año 2024, durante el cual se desarrolló el estudio con los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Privada General “José de San Martín”, ubicada en la ciudad de Cajamarca.

5. Objetivos de la investigación

a. Objetivo general

Determinar la relación entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024.

b. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de uso de los mapas conceptuales en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024.
- Determinar el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024.

- Establecer la relación entre el nivel de uso de los mapas conceptuales y el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación

1.1. A nivel internacional

Cusirimay et al. (2022), en su artículo científico denominado La técnica de mapas conceptuales en la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la educación básica regular, presentado ante la Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, concluyen que los mapas conceptuales se relacionan, significativamente, con la comprensión lectora en estudiantes del V Ciclo de la I.E. N° 50168, Ccachin, Cusco, durante el año 2016. Asimismo, esta metodología de los mapas conceptuales se debe aplicar en todos los campos del saber. Tienen un amplio uso en las escuelas. Son una manera excelente de desarrollar el pensamiento lógico y las habilidades de estudio. Esto es así porque revelan la conexión que existe entre varios conceptos, de esta manera se puede entender cómo las ideas individuales forman una idea más grande. En este sentido, los mapas conceptuales permiten organizar y representar visualmente información y conceptos, facilitando la comprensión y el aprendizaje. Su uso en el ámbito educativo ha demostrado tener un impacto significativo en la comprensión lectora de los estudiantes.

Rolo (2020), en su tesis de Licenciatura titulada *Los mapas conceptuales y la comprensión de textos en los estudiantes de secundaria de la Institución Pública del Cantón Santa Elena* (2020), sustentada ante la Universidad de Salamanca, tuvo como objetivo general determinar la relación los mapas conceptuales y la comprensión de textos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa. Estableció una metodología con método deductivo, un tipo de investigación básica y diseño descriptivo correlacional. Planteó como población a todos los estudiantes de la Institución Pública del Cantón Santa Elena,

conformada por 345 y una muestra de 40 alumnos, a quienes se les aplicó como instrumento una ficha de observación, para obtener información relevante y pertinente. Concluye que la utilización de mapas conceptuales fomenta el aprendizaje significativo, entendiendo las distintas partes del texto y, mejorando, de esta forma, la comprensión lectora; por lo tanto, se deduce que a mayor práctica de los organizadores visuales como el mapa conceptual, mejor la capacidad lectural de los estudiantes de secundaria.

Monsalve (2021), en su tesis de maestría titulada *Uso del mapa conceptual y su relación con la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nuestra Señora de Fátima de Jordán Sube, Santander, Colombia – 2020*, tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre el uso de mapas conceptuales y la comprensión lectora de los estudiantes de la entidad educativa en referencia. Estableció una investigación de tipo básica con diseño no experimental, descriptivo correlacional. Contó con una población y muestra censal de 24 estudiantes. Los resultados mostraron una mejora en la comprensión lectora, ya que se evidenció un incremento en el promedio de esta variable. Después del uso de los mapas conceptuales en el aula, sólo un estudiante presentó desempeño académico promedio bajo en comprensión lectora y además cerca de un 50% de los estudiantes lograron alcanzar mejores desempeños. Se evidenció una relación directa y significativa entre las dos variables: uso de mapa conceptual y la comprensión lectora. Entre los resultados principales se determinó que existe relación entre el Uso del mapa conceptual y la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado del Colegio Nuestra Señora de Fátima del municipio de Jordán Sube, puesto que el resultado de la correlación de Pearson fue de ($r= 0,638$ y $p= 0,001$). Concluye que el uso de mapas conceptuales en la comprensión lectora puede convertirse en estrategia útil para potenciar el aprendizaje significativo, ayudando al estudiante a descubrir relaciones entre nuevos conceptos y los ya preexistentes en su estructura cognitiva. Asimismo, existe una relación directa y

significativa en la comprensión lectora a nivel literal, a nivel inferencial y a nivel crítico, puesto que se fortalecieron la extracción literal de conceptos, contenidos y apreciaciones mediante la síntesis y el resumen; además de incrementar la inferencia, la predicción, la reflexión el juicio valorativo y el análisis crítico de los estudiantes.

1.2. A nivel nacional

Egocheaga (2023), en su tesis de maestría titulada *Uso de mapas conceptuales y comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa de Lima, 2023*, sustentada ante la Universidad César Vallejo, tuvo como objetivo general determinar la relación existente entre el uso de mapas conceptuales y la comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria de la entidad en referencia. Estableció una investigación de tipo básica, enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo correlacional. La población estuvo compuesta por los 70 estudiantes del primer año de secundaria, cuya muestra fue de tipo censal. Se aplicó como técnica el cuestionario y como instrumento una prueba objetiva construida por el MINEDU (2020), en relación a las variables de estudio. Los resultados determinaron por medio del Rho de Spearman, que existe relación entre ambas variables, cuyo valor es de $\text{Sig.} = 0.000 < 0.050$, y la correlación de 0.325; en consecuencia, el uso eficiente de mapas conceptuales predice altos niveles de comprensión lectora. En tal sentido, el uso de los mapas conceptuales se relaciona con las dimensiones comprensión literal, inferencial y crítica; por lo tanto, se deduce que los estudiantes a mayor práctica de lectura, mejor su desempeño con los mapas conceptuales para ordenar, jerarquizar y sintetizar la información.

Alpacca y Yucra (2024), en su tesis de Licenciatura titulada *Mapa conceptual y comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. San Andrés - Checca - Canas -2023*, sustentada ante la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, tuvieron como

objetivo determinar la relación entre el mapa conceptual y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la entidad en referencia. Aplicaron una metodología con enfoque cuantitativo, de tipo básica, con diseño descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por 44 estudiantes y la muestra fue no probabilística, conformada por 25 de alumnos. Los resultados determinaron que, a mayor práctica de la competencia lectora, mejor la capacidad para elaborar mapas conceptuales. Esta afirmación se respalda, puesto que se obtuvo un 95% en el nivel Logrado. En consecuencia, se demuestra que existe una relación significativa entre el mapa conceptual y la comprensión lectora en los estudiantes.

Soto (2021), en su tesis de Licenciatura titulada *Los mapas cognitivos y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primer grado de educación secundaria en la institución educativa JEC “Técnico Agropecuario” distrito de Layo, Cusco – 2019*, tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre el uso de los mapas cognitivos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes. PLnateó un enfoque cuantitativo, tipo de investigación es correlacional, diseño no experimental. Los instrumentos aplicados fueron la técnica de observación y su instrumento la lista de cotejo, para medir la variable de mapas cognitivos, mientras para la variable de nivel de comprensión lectora su técnica fue la evaluación y su instrumento fue la prueba escrita compuesta por 12 ítems, que permitió recoger la información necesaria para el estudio del tema, que fue aplicado a los 33 estudiantes en estudio. Los resultados de la investigación fueron según el coeficiente de correlación de Pearson (Correlación positiva) directamente proporcional, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza hipótesis nula. Ya que, existe una relación casi perfecta (Rho de Spearman ,943)) entre mapas cognitivos y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado del Nivel Secundario de la institución educativa JEC Técnico Agropecuario del distrito de Layo, Cusco.

1.3.A nivel local

Llanos (2022), en su tesis de maestría titulada *Las estrategias de comprensión lectora y los mapas conceptuales en los estudiantes de 2° año de secundaria de la I. E. N° 82912 Porcón Alto-Cajamarca*, sustentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo general determinar la relación entre Las estrategias de comprensión lectora y los mapas conceptuales en los estudiantes mi práctica pedagógica en lo referente a la capacidad de comprensión de textos de la cultura local en estudiantes de 2° grado de educación primaria a través de un plan de acción pedagógica con las fases de deconstrucción, reconstrucción y evaluación, a través de la auto reflexión basado en los enfoques de interculturalidad y comunicativo textual, se utilizó una metodología basada en las dos estrategias para obtener los resultados de acuerdo con los objetivos planteados. Es una investigación cualitativa, la población está compuesta por 19 estudiantes de la Institución Educativa N° 82912 Porcón Alto. En la obtención y procesamiento de datos se aplicó técnicas e instrumentos de recolección de datos, la observación y el análisis documental como consecuencia de la práctica pedagógica en la que se aplicó la deconstrucción y la reconstrucción. Los resultados en el proceso metodológico de mi práctica pedagógica se han mejorado teniendo cambios cualitativos, en base a la deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la propuesta ejecutada, la aplicación de las estrategias Antes, Durante y Después de Isabel Solé y Mapas Conceptuales en el marco del enfoque comunicativo textual.

2. Bases teóricas científicas

2.1. Definición de mapas conceptuales

Novak y Gowin (1988) refieren que los mapas conceptuales son una técnica que comprende la dimensión estratégica, metódica y recursiva. Con respecto a la primera, favorece a los estudiantes para aprender; en cambio, para los docentes les permite organizar sus materiales para desarrollar el proceso de aprendizaje. De acuerdo a la segunda, permite ayudar a los alumnos y maestros a comprender el significado de los materiales que se está facilitando para el aprendizaje. Por último, este método se representa como un esquema, con la intención de evidenciar un conjunto de significados conceptuales insertados dentro de una estructura de proposicional.

De acuerdo con Ausubel (1983), el mapa conceptual es un organizador que activa el conocimiento previo, en los estudiantes, antes de facilitar el nuevo aprendizaje sobre un contenido específico. De otro lado, permite relacionar y discriminar la información del alumno, que tiene en su estructura cognitiva con la nueva información, para integrarlo a su estructura del conocimiento, mediante el organizador de aprendizaje.

En palabras de Moreira (1988), un mapa conceptual es un diagrama de significados, que representa relaciones significativas entre conceptos, a modo de proposiciones, convirtiéndose en una técnica para exponer el entendimiento de ideas y de proposiciones, compartidas por el estudiante sobre un conocimiento dominado.

De acuerdo a las definiciones anteriores, el mapa conceptual es un organizador gráfico, que presenta una estructura esquemática visual del conocimiento, apoyado con relaciones jerarquizadas y paralelas entre los conceptos, con la intención de ayudar al estudiante a desarrollar organizadamente las ideas conceptuales a compartir. De igual forma, permite

establecer una relación entre el nuevo aprendizaje y el conocimiento previo del estudiante, proceso esencial para mejorar el aprendizaje y su rendimiento académico en el Área de Comunicación.

2.2. Teoría de los mapas conceptuales de Novak y Gowin

La teoría de los mapas conceptuales se basa en la teoría cognitiva del aprendizaje de Piaget, pues sostiene que el desarrollo cognitivo favorece la organización del conocimiento de los estudiantes. De acuerdo con lo afirmado, Novak y Gowin (1988) sostienen que los mapas conceptuales explican cómo las personas aprenden nuevas cosas utilizando su conocimiento previo y, en un mayor o menor grado, buscando nuevas formas de integrar el nuevo conocimiento y el conocimiento que ya se conoce. Al aprender de forma significativa, la integración de nuevo conocimiento en nuestra estructura cognitiva de conocimiento se lleva a cabo, enlazando este nuevo conocimiento a conceptos que ya comprendemos. Así, el mapa conceptual es una representación gráfica de estas relaciones entre conceptos en nuestra estructura cognitiva.

Asimismo, Novak y Gowin (1988) argumentan que el aprendizaje ocurre cuando los nuevos conceptos se asimilan en estructuras cognitivas ya existentes. Esto implica que el conocimiento no es simplemente memorizado, sino que se integra en un marco conceptual que el aprendiz ya posee, facilitando una comprensión más profunda.

Según lo manifestado, anteriormente, se debe partir de la idea que los conceptos son combinables para elaborar oraciones o proposiciones. De acuerdo con esta premisa, el conocimiento, guardado en el cerebro, se compone de redes conceptuales y proposicionales, con el objeto de derivar significados asociados en relación a las experiencias, considerando el contexto de aprendizaje que fueron adquiridos.

Piaget (1930) sostiene que los mapas conceptuales se utilizaron para representar e interpretar el conocimiento del entrevistado, acerca de un sondeo de los procesos cognoscitivos en los niños. En este sentido, los mapas conceptuales, como potencial de aprendizaje en las personas, no se desarrolla como debe ser, porque, en lugar de facilitar un aprendizaje, se convierte en un obstáculo para adquirir este proceso. No obstante, si alguien tiene el dominio de un conocimiento, debe construir conceptos del mismo, formando un sistema coherente, lógico y ordenado, a través de proposiciones y enlaces, que se concretiza en un mapa conceptual.

De manera complementaria, González et al. (2013) manifiestan que los mapas conceptuales son representaciones visuales, debidamente, jerarquizadas y ordenadas, cuyas relaciones conceptuales se integra por el conocimiento del estudiante que tiene en su mente, enlazando conceptos con otros que forma parte de su estructura cognitiva. Por otra parte, se considera como mediador para fijar el conocimiento compartido con los nuevos conceptos, que serán aprehendidos en estructuras existentes, evitando el aislamiento cognitivo y la memorización.

Los mapas conceptuales estructuran los conceptos de forma general (ubicación superior) y específica (ubicación inferior), además de contener enlaces entrecruzados, relacionando las ramas jerárquicas entre sí. Al respecto, Novak y Gowin (1988) refieren que los mapas conceptuales se basan en la teoría cognitiva del aprendizaje:

1. La estructura cognitiva está organizada jerárquicamente con las proposiciones y los conceptos menos generales y más específicos subordinados a las proposiciones y conceptos más generales e inclusivos.
2. Los conceptos en la estructura cognitiva sufren una diferenciación progresiva que hace que se discrimine el mayor grado de inclusividad y la especificidad de las regularidades en los objetos o hechos y que se reconozcan más vínculos

proposicionales con otros conceptos.

3. Tiene lugar una reconciliación integradora cuando se reconoce que dos o más conceptos son relacionables en términos de nuevos significados proposicionales y/o cuando se resuelven conflictos de significado en los conceptos. (p. 59)

El mapa conceptual brinda variadas informaciones como incorporar el concepto de inclusión para relacionar con el nuevo conocimiento de manera general e inclusivo. Asimismo, se requiere de un ordenamiento jerárquico entre un concepto más relevante y genérico con otros que se subordinan; en consecuencia, se presentará un esquema con interrelaciones conceptuales diversificadas, cuyo significado se comprenderá mejor por las relaciones que se percibe en nuestras estructuras conceptuales.

Cabe aclarar que la elaboración de un mapa conceptual requiere de un proceso reflexivo sobre los conceptos más inclusivos o menos inclusivos, apoyados en un pensamiento activo. En este sentido, a medida que tiene lugar el aprendizaje cognitivo, se produce necesariamente un desarrollo y una ampliación de los conceptos inclusores. Así, el afinamiento del significado de los conceptos, que tiene lugar en la estructura cognitiva, se precisa y se hace más específicos por medio de la diferenciación progresiva de la estructura cognitiva (Guardián, 2009).

Ahora bien, a partir de la teoría de los mapas conceptuales de Novak y Gowin, se promueve aprendizajes significativos, puesto que el docente, durante los procesos de gestión y construcción del conocimiento, va a proponer actividades, para que los alumnos diseñen, elaboren y presente un producto, utilizando la estructura cognitiva, los conceptos y las proposiciones, de acuerdo a un tema específico que ya sea de dominio del estudiante, con el propósito de plasmar un mapa conceptual entendible, organizado y de impacto para su socialización ante los demás; de esta manera, se demuestra con evidencias los desempeños concretos de los discentes en relación al Área de Comunicación.

En síntesis, la Teoría de los Mapas Conceptuales de Novak y Gowin proporciona un marco valioso para entender cómo se construye el conocimiento. Al enfatizar la importancia de las relaciones significativas entre conceptos y la estructura jerárquica del conocimiento, esta teoría ofrece estrategias efectivas para mejorar el aprendizaje en contextos educativos.

2.3. Teoría del Procesamiento de la Información de Miller

La Teoría del Procesamiento de la Información introduce una comprensión del aprendizaje centrada en la manera en que los individuos organizan, transforman y utilizan la información durante la actividad cognitiva. Más que describir el aprendizaje como una simple acumulación de datos, esta teoría enfatiza las limitaciones y potencialidades del sistema cognitivo humano, particularmente en lo referente a la capacidad de la memoria de trabajo y a los mecanismos que permiten estructurar el conocimiento de forma eficiente, aspectos fundamentales para el análisis del uso de estrategias cognitivas como los mapas conceptuales (Miller, 1956).

Uno de los aportes más reconocidos de Miller es el concepto de la capacidad limitada de la memoria de trabajo, planteado en su estudio sobre “el número mágico siete, más o menos dos”. Según este planteamiento, los individuos solo pueden manejar simultáneamente una cantidad reducida de información, lo que puede dificultar el aprendizaje cuando los contenidos no están organizados de manera adecuada (Miller, 1956). Este principio resulta fundamental para comprender la necesidad de estrategias que optimicen la presentación de la información.

En este contexto, los mapas conceptuales se constituyen como una herramienta eficaz para apoyar el procesamiento de la información, ya que permiten agrupar, jerarquizar y relacionar conceptos, reduciendo la sobrecarga cognitiva. Al organizar la información en nodos conceptuales y relaciones claras, los mapas conceptuales facilitan que el estudiante procese

grandes volúmenes de información dentro de los límites de su memoria de trabajo (Novak & Gowin, 1988).

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, el aprendizaje implica la transferencia de la información desde la memoria sensorial hacia la memoria a corto plazo y, posteriormente, a la memoria a largo plazo. Los mapas conceptuales favorecen este proceso al promover una codificación significativa de los contenidos, lo cual incrementa la probabilidad de que la información sea almacenada de manera estable en la memoria a largo plazo (Atkinson & Shiffrin, 1968).

Asimismo, los mapas conceptuales contribuyen al proceso de organización cognitiva, considerado esencial dentro de la teoría de Miller. Al estructurar la información de forma lógica y jerárquica, los estudiantes pueden establecer conexiones entre conceptos nuevos y conocimientos previos, lo que facilita una comprensión más profunda y un aprendizaje más duradero (Ausubel et al., 1978).

Otro aspecto relevante de la Teoría del Procesamiento de la Información es el concepto de fragmentación o “chunking”, que consiste en agrupar unidades de información para facilitar su manejo cognitivo. Los mapas conceptuales aplican este principio al representar visualmente los conceptos como unidades significativas interrelacionadas, permitiendo que el estudiante procese la información de manera más eficiente (Miller, 1956).

Además, los mapas conceptuales apoyan los procesos de recuperación de la información, ya que la representación gráfica de los conceptos y sus relaciones actúa como una red de pistas cognitivas. Esto facilita que el estudiante acceda a la información almacenada en la memoria a largo plazo, mejorando el recuerdo y la aplicación del conocimiento en diferentes contextos académicos (Novak, 2010).

Desde la perspectiva de la Teoría del Procesamiento de la Información, la organización jerárquica de los conceptos cumple una función clave en la optimización de la memoria de trabajo, cuya capacidad es limitada según Miller (1956). Los conceptos jerarquizados permiten agrupar la información en unidades significativas, facilitando su procesamiento cognitivo. En este sentido, las elipses que contienen los conceptos actúan como contenedores de información relevante, mientras que las líneas rectas establecen rutas claras entre ellos, reduciendo la carga cognitiva y favoreciendo la comprensión estructurada del contenido. Esta disposición visual contribuye a que el estudiante procese la información de manera progresiva, desde los conceptos más generales hasta los más específicos, fortaleciendo el almacenamiento en la memoria a largo plazo (Novak & Gowin, 1988).

Asimismo, las proposiciones, conformadas por la relación entre dos o más conceptos mediante palabras enlace, representan unidades mínimas de significado que facilitan la codificación y recuperación de la información. Desde el enfoque del procesamiento de la información, estas proposiciones funcionan como conexiones lógicas que permiten integrar nuevos conocimientos con esquemas previos, optimizando los procesos de almacenamiento y recuperación cognitiva (Atkinson & Shiffrin, 1968). Las palabras enlace precisan el tipo de relación existente entre los conceptos, evitando ambigüedades y fortaleciendo la claridad semántica, lo que resulta coherente con la necesidad de estructurar la información de manera explícita y organizada para superar las limitaciones de la memoria de trabajo señaladas por Miller (1956).

En síntesis, la Teoría del Procesamiento de la Información de Miller proporciona un sólido sustento teórico para el uso de los mapas conceptuales en el ámbito educativo. Al considerar las limitaciones de la memoria humana y la importancia de la organización cognitiva, esta teoría explica cómo los mapas conceptuales optimizan el procesamiento, almacenamiento y

recuperación de la información, contribuyendo significativamente al aprendizaje significativo y al desarrollo cognitivo del estudiante.

2.4. Teoría de los Esquemas Cognitivos de Rumelhart

La Teoría de los Esquemas Cognitivos plantea que el conocimiento humano se organiza en estructuras mentales denominadas esquemas, las cuales permiten interpretar la realidad, comprender nueva información y guiar el comportamiento cognitivo. Estos esquemas funcionan como marcos organizadores que integran experiencias previas y conocimientos adquiridos, posibilitando que el aprendizaje no sea un proceso aislado, sino una construcción progresiva basada en estructuras cognitivas existentes (Rumelhart, 1980).

Desde esta perspectiva, los esquemas cumplen una función esencial en la comprensión y el procesamiento de la información, ya que influyen en la forma en que los individuos perciben, seleccionan e interpretan los estímulos. Rumelhart sostiene que la información nueva es comprendida en la medida en que puede ser asimilada o acomodada dentro de esquemas preexistentes, lo que resalta la importancia del conocimiento previo como elemento determinante del aprendizaje significativo (Rumelhart, 1980).

La teoría destaca el carácter dinámico y flexible de los esquemas cognitivos, los cuales no son estructuras rígidas, sino sistemas que se modifican constantemente a partir de nuevas experiencias. Cuando la información entrante es congruente con los esquemas existentes, se produce un proceso de asimilación; en cambio, cuando la información resulta inconsistente, los esquemas se ajustan o se reorganizan, dando lugar a una comprensión más elaborada del conocimiento (Rumelhart & Norman, 1978).

En el ámbito educativo, la Teoría de los Esquemas Cognitivos proporciona un marco explicativo para comprender cómo los estudiantes construyen el conocimiento y por qué

presentan diferencias en la comprensión de un mismo contenido. La activación de esquemas previos permite establecer conexiones significativas entre la información nueva y la ya almacenada, favoreciendo procesos cognitivos de mayor profundidad, como el análisis, la inferencia y la transferencia del aprendizaje (Anderson, 1984).

Asimismo, Rumelhart enfatiza que los esquemas influyen en los procesos de memoria y recuperación de la información, ya que actúan como estructuras organizadoras que facilitan el almacenamiento y la evocación del conocimiento. La información integrada dentro de un esquema bien estructurado es más fácilmente recuperable, lo que explica por qué los aprendizajes organizados de manera coherente presentan mayor estabilidad en la memoria a largo plazo (Rumelhart, 1980).

Otro aspecto relevante de la teoría es su relación con la comprensión lectora y el aprendizaje conceptual, ámbitos en los cuales los esquemas permiten interpretar textos, identificar ideas principales y establecer relaciones entre conceptos. La comprensión se ve favorecida cuando los estudiantes poseen esquemas adecuados al contenido, mientras que la ausencia o debilidad de estos puede generar dificultades cognitivas y errores de interpretación (Spiro et al., 1980).

La Teoría de los Esquemas Cognitivos también se vincula con enfoques constructivistas del aprendizaje, al concebir al estudiante como un sujeto activo que construye significados a partir de su experiencia previa. En este sentido, el aprendizaje no consiste en la simple recepción de información, sino en la reorganización de esquemas cognitivos, lo cual coincide con los principios del aprendizaje significativo propuestos por Ausubel (Ausubel et al., 1978).

Desde la Teoría de los Esquemas Cognitivos, los conceptos jerarquizados que estructuran los mapas conceptuales representan la organización interna del conocimiento en la mente del

aprendiz. Rumelhart (1980) sostiene que los esquemas se organizan de manera jerárquica, integrando conceptos generales que engloban información más específica. En este sentido, las elipses que contienen los conceptos funcionan como nodos cognitivos que simbolizan unidades de conocimiento, mientras que las líneas rectas reflejan las conexiones estructurales entre dichos nodos, permitiendo visualizar la activación y reorganización de los esquemas cognitivos a medida que se incorporan nuevos aprendizajes.

Asimismo, las proposiciones, formadas por la relación entre conceptos mediante palabras enlace, constituyen expresiones explícitas de los vínculos semánticos que conforman los esquemas cognitivos. Desde la perspectiva de Rumelhart, estas relaciones son esenciales para dotar de coherencia y significado al conocimiento, ya que permiten integrar la información nueva con los esquemas preexistentes. Las palabras enlace precisan el tipo de relación conceptual, evitando ambigüedades y fortaleciendo la estructura cognitiva del aprendizaje. De esta manera, los mapas conceptuales favorecen no solo la representación de los esquemas existentes, sino también su ajuste y enriquecimiento continuo, promoviendo una comprensión profunda y organizada del conocimiento (Rumelhart, 1980; Novak & Gowin, 1988).

En suma, la Teoría de los Esquemas Cognitivos de Rumelhart constituye un fundamento teórico sólido para explicar los procesos de comprensión, organización y recuperación del conocimiento. Al destacar el papel central de los esquemas como estructuras cognitivas dinámicas, esta teoría aporta elementos clave para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la construcción del conocimiento y a promover aprendizajes profundos y duraderos.

2.5. Aprendizaje Visual y Dual Coding de Paivio

La Teoría del Aprendizaje Visual y del Doble Procesamiento fundamenta que la cognición humana opera a través de dos sistemas de representación mental diferenciados pero interconectados: uno verbal y otro no verbal o visual. El sistema verbal se encarga del procesamiento del lenguaje, mientras que el sistema visual procesa imágenes, formas y representaciones espaciales. Según Paivio (1986), el aprendizaje se fortalece cuando la información es codificada simultáneamente en ambos sistemas, ya que se generan múltiples rutas de acceso al conocimiento.

Desde esta perspectiva, la codificación dual permite que la información sea almacenada de manera más eficiente en la memoria, incrementando las probabilidades de recuperación. Cuando un concepto es representado tanto de forma verbal como visual, se crean asociaciones cognitivas más sólidas, lo que favorece la comprensión y la retención del contenido. Este principio resulta especialmente relevante en contextos educativos, donde el uso de recursos visuales complementa el lenguaje verbal y facilita el aprendizaje significativo (Paivio, 1991).

La teoría plantea que los sistemas verbal y visual pueden funcionar de manera independiente, pero su interacción genera un efecto sinérgico en el aprendizaje. Paivio argumenta que la información presentada únicamente de forma verbal puede resultar abstracta y difícil de procesar, mientras que la integración de imágenes permite concretar los significados y reducir la carga cognitiva. En este sentido, el aprendizaje visual actúa como un facilitador de la comprensión conceptual y del razonamiento (Paivio, 1986).

En relación con la memoria, la Teoría del Doble Procesamiento explica que los estímulos visuales suelen generar representaciones mentales más duraderas que los estímulos

exclusivamente verbales. Esto se debe a que las imágenes poseen un alto nivel de distintividad cognitiva, lo que facilita su almacenamiento en la memoria a largo plazo. Sin embargo, cuando las imágenes se acompañan de explicaciones verbales coherentes, se potencia aún más la recuperación de la información (Clark & Paivio, 1991).

En el ámbito educativo, esta teoría respalda el uso de organizadores gráficos, diagramas y representaciones visuales como estrategias didácticas eficaces. Dichos recursos permiten que los estudiantes establezcan conexiones entre palabras e imágenes, favoreciendo la construcción de significados y la integración de nuevos conocimientos con los saberes previos. De esta manera, el aprendizaje deja de ser un proceso meramente memorístico para convertirse en una experiencia cognitiva más profunda (Mayer, 2009).

Asimismo, la Teoría del Aprendizaje Visual y Dual Coding se relaciona con enfoques cognitivistas y constructivistas, al considerar al estudiante como un sujeto activo que procesa y organiza la información. La combinación de estímulos verbales y visuales promueve procesos cognitivos superiores, como el análisis, la síntesis y la transferencia del conocimiento, aspectos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión conceptual (Paivio, 1991).

La teoría también destaca la importancia de la coherencia entre los códigos verbal y visual, ya que una sobrecarga de estímulos incongruentes puede generar confusión y dificultar el aprendizaje. Por ello, Paivio enfatiza que los recursos visuales deben estar directamente relacionados con el contenido verbal, de modo que ambos sistemas trabajen de forma complementaria y no competitiva (Paivio, 1986).

Desde la Teoría del Doble Procesamiento de Paivio, los conceptos jerarquizados presentes en los mapas conceptuales favorecen la codificación dual de la información, al combinar

representaciones verbales y visuales de manera organizada. Las elipses que contienen los conceptos actúan como estímulos visuales que facilitan la activación del sistema no verbal, mientras que la disposición jerárquica de los conceptos permite estructurar el contenido de forma progresiva, desde ideas generales hasta específicas. A su vez, las líneas rectas que conectan los conceptos funcionan como elementos visuales que refuerzan las asociaciones cognitivas, permitiendo que el estudiante integre de manera simultánea ambos sistemas de representación, lo que incrementa la comprensión y la retención del conocimiento (Paivio, 1986; Novak & Gowin, 1988).

Asimismo, las proposiciones, construidas mediante conceptos vinculados por palabras enlace, fortalecen la interacción entre los códigos verbal y visual, al expresar relaciones semánticas claras y significativas. Las palabras enlace activan el sistema verbal, mientras que la representación gráfica de las proposiciones estimula el sistema visual, generando múltiples rutas de acceso a la información almacenada en la memoria. Desde la perspectiva de Paivio, esta integración favorece la recuperación del conocimiento y reduce la ambigüedad conceptual, ya que el significado se construye tanto a través del lenguaje como de la imagen. En este sentido, los mapas conceptuales se constituyen en una herramienta coherente con la Teoría del Aprendizaje Visual y Dual Coding, al potenciar la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información de manera complementaria (Paivio, 1991).

En síntesis, la Teoría del Aprendizaje Visual y del Doble Procesamiento de Paivio constituye un sólido fundamento teórico para el diseño de estrategias pedagógicas que integren lenguaje e imágenes. Al demostrar que la codificación dual mejora la comprensión, el almacenamiento y la recuperación de la información, esta teoría aporta criterios esenciales para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y promover aprendizajes significativos y duraderos.

2.6. Elementos y características de los mapas conceptuales

Los docentes, desde siempre, buscan que sus alumnos adquieran con facilidad los conocimientos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando diversas estrategias y, en este caso, los mapas conceptuales, que se ha convertido en una valiosa herramienta para lograr aprendizajes significativos. En esta misma línea, tanto el docente como el estudiante deben considerar criterios esenciales como los elementos y las características de los mapas conceptuales.

Al respecto, Díaz (2002) indica que los mapas conceptuales se elaboran de acuerdo a ciertos elementos y características fundamentales. De esta manera, se tiene a los conceptos, proposiciones, palabras enlace y líneas de enlace.

1. **Concepto:** hace referencia a acontecimientos (todo lo que sucede o puede provocarse, por ejemplo: lluvia, guerra, etc.) y a los objetos (todo lo que puede observarse, por ejemplo: árbol, roca, etc.) En el mapa conceptual, debe aparecer una vez el mismo concepto y se recomienda que no exprese una acción, redactada en infinitivos.
2. **Proposición:** es la unión de dos o más conceptos mediante palabras-conectivas o palabras de enlace, para lograr una unidad semántica.
3. **Palabras de enlace:** son palabras que sirven para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ambos. Ejemplo: El árbol es grande. Es recomendable que no sean más de cuatro (4) palabras para no recargar el mapa.
4. **Líneas de enlace:** son las líneas que se trazan para establecer las relaciones entre conceptos que forman las proposiciones en el mapa. (p. 7)

Por otro lado, Díaz (2002) manifiesta que los mapas conceptuales deben tener algunas características fundamentales para su elaboración eficaz. Dentro de estas, considera a las siguientes:

1. **Jerarquización:** los conceptos que conforman un mapa conceptual deben estar dispuesto de acuerdo a un orden de importancia o inclusividad. Los conceptos más inclusivos deben ocupar los lugares superiores de la estructura gráfica. Los ejemplos se sitúan en el último lugar.
 2. **Selección:** los mapas reflejan un resumen de lo más importante de un tema, texto, artículo, otros; por lo tanto, es necesario seleccionar los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención.
 3. **Impacto Visual:** un buen mapa conceptual es preciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de una manera simple y llamativa. Debe presentar cierta belleza estética y buen uso del espacio. Es recomendable destacar los conceptos con letras mayúsculas enmarcándolos en figuras geométricas como elipses o rectángulos y las palabras de enlace con letras minúsculas.
 4. **Aspectos formales de identificación:** se debe escribir el título del mapa en la parte superior de la estructura gráfica para orientar al lector del tema tratado; si el contenido se deriva de una fuente bibliográfica, hemerográfica, etc., debe reseñarse la respectiva referencia y es necesario identificar el autor del mapa señalando la fecha de elaboración.
- (p. 9)

En suma, el docente para facilitar los aprendizajes de sus estudiantes, en el Área de Comunicación, debe aplicar los mapas conceptuales, considerando como insumos los elementos y las características, antes explicados. Con esta estrategia, se promueve desempeños significativos en los alumnos, pues, cuando produzcan un mapa conceptual, tendrán una visualización clara y coherente de los contenidos que dominan; asimismo, utilizarán el

conocimiento de manera organizada y jerarquizada, detectando los conceptos y sus relaciones más importantes de un tema; así como de explorar sus conocimientos previos para lograr una integración de la nueva información que ha aprendido. Sin embargo, si los estudiantes carecen de conocimiento o no dominan el tema; entonces, el mapa conceptual se convertiría en una dificultad académica, ya que no influenciaría en la mejora de sus aprendizajes del área mencionada.

2.7. Dimensiones del mapa conceptual

- **Conceptos jerarquizados:** Esta dimensión permite a los estudiantes a aprehender los conocimientos, puesto que, a través de los mapas conceptuales, se presenta la oportunidad de poder priorizar las ideas, que van a ser diversificadas en un gráfico, como una forma de precisar los conceptos de manera ordenada y jerarquizada. De otro lado, permite a los docentes brindar información valiosa; además de organizar sus materiales para lograr el fortalecimiento de los aprendizajes en los educandos.

De acuerdo con Novak y Gowin (1988), refieren que los mapas conceptuales se convierten en método práctico para compartir un conjunto de conceptos, con la intención de comprender los significados, que se van a incluir en una estructura de proposiciones. Los conceptos, previamente seleccionados en una información, no solamente van a conformar un mapa, sino se va a convertir en una estrategia pedagógica, permitiendo movilizar y ejecutar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- **Proposiciones:** Con esta dimensión, se posibilita la unión de dos o más conceptos, utilizando diferentes categorías gramaticales o conectores con la intención de lograr una unidad semántica. Al respecto, Novak y Gowin (1988) manifiestan que “la mayor parte de los significados conceptuales se aprenden mediante la composición de proposiciones en las

que se incluye el concepto que se va a adquirir” (p. 33).

De acuerdo con Díaz (2002), las proposiciones se forman por la vinculación de conceptos, permitiendo al estudiante demostrar su capacidad para relacionarlos con los nuevos, evidenciando un proceso mental muy complejo, porque se genera una asociación inevitable de relaciones conceptuales, se incrementa la capacidad de almacenamiento y se optimiza el procesamiento de información, estableciendo conexiones cerebrales.

- **Palabras enlace:** La producción de mapas conceptuales demuestra la capacidad del estudiante para identificar no solamente conexiones claves en la estructura de las proposiciones, sino para establecer la discriminación y utilización por medio de las palabras enlace (Díaz, 2002).

Estas son diversas y adaptables de acuerdo a los conceptos. Por ejemplo, se tiene a los de tiempo y espacio -puede ser, se transforma en, a veces es, se puede concebir como, otros- de sucesión, que ayuda a establecer nuevas relaciones y significados. Asimismo, se presentan otros recursos como las proposiciones; así se tiene a las siguientes: a, ante, bajo, cabe, con, contra, se, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras. Por último, al utilizar las palabras diferentes, para enlazar los conceptos, va a generar una nueva idea o conclusión.

- **Líneas rectas y elipses:** Permite la conexión por medio de líneas o flechas que representan la conexión inclusiva entre un concepto y otro. Esto implica que, si el organizador termina con una flecha, las líneas que ensamblan los conceptos demuestran la relación semántica entre los conceptos y las palabras de enlace en un solo sentido. Asimismo, el trazo de una flecha, en un solo sentido, indica la jerarquización conceptual.

2.8. Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso complejo que propicia en los alumnos el desarrollo de sus esquemas -conocimientos previos- para adquirir conocimientos, siempre y cuando se desarrolle con profundidad y capacidad de aprehensión. Bajo este punto de vista, el lector asume de manera activa la construcción de significados que parte de la información textual, cuya finalidad permite crear un bagaje lector para capacitarlo en otras lecturas (Solé, 1998).

En esta misma línea, Pearson y Tierney (1984) advierten que el esquema del lector es relevante para asegurar y mantener la comprensión lectora, puesto que está en él elaborar el significado textual, de manera eficiente. De manera complementaria, este proceso de construcción del significado del texto se demuestra con la expresión oral o escrita del estudiante; es decir que el estudiante, después de haber leído, puede evocar el tema, subtemas, ideas principales y secundarias; además de plantear inferencias, hipótesis o puntos de vista críticos sobre el contenido del texto.

Pearson y Tierney (1984) sostienen que la comprensión lectora es un proceso mental, que exige al estudiante no solamente comprender lo que lee, sino producir el significado textual, por medio de la interacción estratégica entre el lector y el texto.

2.9. Teorías la comprensión lectora de Rosenblatt

Existen diversas teorías sobre comprensión lectora, pues cada autor plantea sus posturas según sus intereses, su conocimiento, su experiencia, su realidad o su contexto; no obstante, cada planteamiento no contradice a otras perspectivas; por el contrario, se van complementando para brindar una mejor explicación de este proceso tan complejo.

Para empezar, Rosenblatt (1985) manifiesta que el lector cumple este rol cuando se genera una transacción con el texto. A partir de este enunciado, la comprensión lectora es un proceso de transacción -fusión entre el lector y el texto en un momento y un contexto determinado- con

la finalidad de construir el significado textual, el mismo que se origina durante la transacción. Este enfoque se sustenta en que el lector considera su información de su dominio que se encuentra en sus esquemas, el cual va a vincular con el contenido textual con el propósito de elaborar el significado del mismo. Rosenblatt (1985) refiere que, en esta teoría, no existe un significado fijo en el texto que el lector deba descubrir, sino que el significado emerge a partir de la interacción entre el lector y el texto.

De manera complementaria, Rosenblatt (1985) asume que existen dos modos de lectura: la lectura eferente y la lectura estética. En relación a la lectura eferente, se centra en extraer información del texto, como cuando se lee para aprender datos o instrucciones. En cuanto a la lectura estética, en cambio, se enfoca en la experiencia personal del lector, en cómo se siente y lo que percibe durante la lectura. Según Rosenblatt (1985), ambos modos son importantes, y los lectores deben ser capaces de moverse a lo largo de este espectro dependiendo de su propósito. También, enfatizó que cada lector trae su propio contexto personal, que incluye sus experiencias, emociones y conocimientos previos, lo que influye en cómo interpreta un texto. Esta perspectiva destaca la importancia de reconocer la diversidad de interpretaciones posibles y de fomentar un enfoque de lectura que valore estas diferencias.

Se comprende que el lector no es un receptor pasivo del significado, sino un cocreador. La comprensión lectora es, por tanto, un proceso activo en el que el lector participa activamente, seleccionando y organizando elementos del texto en función de sus propios intereses y perspectivas.

En esta perspectiva, Una parte central de la teoría de Rosenblatt es la idea de que la respuesta del lector al texto es fundamental para la comprensión, con el propósito de explorar y compartir sus respuestas personales a los textos.

Desde otra óptica, Goodman (1994) sostiene que la comprensión lectora es como un juego psicolingüístico y complejo para que el lector construya el significado por medio de una interacción textual. En este sentido, el lector recurre a la información del texto, usa sus conocimientos previos, sus experiencias, jerarquiza información para plantear predicciones, anticipaciones y producir significados o mensajes. Se entiende que el significado no se encuentra en el texto impreso, sino en el aporte semántico que haya obtenido el lector.

En esta misma línea, Goodman (1980) refiere que la comprensión es el principal objetivo de la lectura; en consecuencia, se deben aplicar estrategias pertinentes y simultáneas. Así, propone a las siguientes:

- Seleccionar palabras claves del texto, de acuerdo a los términos antes seleccionados, a los conocimientos previos y a su competencia.
- Utilizar las pistas del texto para visualizar imágenes y generar anticipaciones sobre la información textual.
- Relacionar la información explícita con la que ya se conoce.
- Hacer predicciones a partir de la información textual.
- Releer el texto para confirmar, apoyar una idea o para buscar más pistas, que acerquen al lector a su cabal comprensión.
- Utilizar el contexto para comprobar la pertinencia semántica y gramatical.
- Hacer inferencias a partir de la información propuesta.

Para profundizar su postura, Goodman (1980) plantea que la lectura es un proceso complejo que implica la interacción de varios sistemas cognitivos, incluyendo el reconocimiento de palabras, la sintaxis, la semántica y el contexto. Por lo tanto, la comprensión lectora no es solo una cuestión de decodificación de palabras, sino un proceso activo en el que el lector utiliza sus conocimientos previos, sus expectativas y las pistas contextuales para construir significado. En

esta misma línea, refiere que, en los procesos de comprensión lectora, las predicciones y las inferencias son importantes, porque son habilidades fundamentales en la comprensión lectora. Los lectores efectivos son aquellos que pueden anticipar lo que viene a continuación en un texto y usar esa información para comprender mejor el contenido y los matices del mensaje.

Goodman (1980), además destacó la importancia de la retroalimentación en la lectura. A medida que los lectores avanzan en un texto, reciben retroalimentación de lo que han leído y utilizan esta información para corregir errores, ajustar sus predicciones y profundizar su comprensión. Por otro lado, considera que la lectura es un proceso interactivo, ya que el lector y el texto se influyen mutuamente. El lector aporta su conocimiento previo y sus expectativas, mientras que el texto ofrece nuevas informaciones y estructuras que el lector debe integrar en su comprensión global. De manera concluyente, Goodman (1980) ha tenido un impacto duradero en la comprensión de la lectura y en la pedagogía, subrayando la importancia de la interacción entre el lector y el texto, y la necesidad de enfoques de enseñanza que fomenten la predicción, la inferencia y la comprensión contextual en lugar de centrarse únicamente en la decodificación mecánica.

Por último, Smith (1997) concibe la comprensión lectora es un proceso psicolingüístico que requiere de una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Asimismo, plantea que la información textual activa los conocimientos importantes en el lector, actividad que ayuda a la construcción de significados. Entonces, queda claro que el significado no reside en el texto, sino que lo aporta el lector. Para encontrar el significado textual, es necesario plantear preguntas al texto y, durante la comprensión lectora, el estudiante-lector deberá responderlas.

2.10. Teoría de la lectura como proceso de construcción según Pinzás

A pesar que existe diferentes puntos de vista o perspectivas teóricas sobre la comprensión lectora, se parte de la idea primigenia que la lectura es un proceso constructivo y permanente, cuando el lector asume el protagonismo por elaborar el significado textual. En este sentido, la lectura se constituye en un procedimiento de construcción, ya que el lector-estudiante asocia de manera mental las ideas que va comprendiendo para otorgarle un significado individual. Esta actividad comprensiva se logra cuando el lector-estudiante entiende la información literal y aplica su capacidad mental para razonar sobre la información del texto con la finalidad de construir la nueva información o el nuevo texto (Pinzás, 2017).

En cuanto a las construcciones del significado textual, estas se manifiestan de forma variada, porque los lectores, en este caso los estudiantes, tienen sus propios esquemas; es decir, experiencias previas, situación que se va a manifestar cuando las vinculen con el contenido textual. Esta idea, claramente, refiere que, cuando se empieza a leer, los lectores no se encuentran asumiendo actitudes pasivas, por cuanto desde el comienzo reaccionan, imaginan, visualizan e interpretan lo leído para construir ideas y significados variados (Pinzás, 2017).

En esta misma línea, Pinzás (2017) argumenta que lectura, como proceso constructivo, es un proceso activo y constructivo en el que el lector no solo recibe información, sino que la construye. Esto significa que el lector integra la nueva información con sus conocimientos previos, experiencias y expectativas para darle significado al texto. La comprensión no se encuentra en el texto en sí, sino que es el resultado de la interacción entre el lector y el texto. Acorde con esta idea, asume que el conocimiento previo del lector es fundamental en el proceso de lectura. Este conocimiento actúa como un marco de referencia que permite al lector interpretar y comprender el nuevo contenido. Cuanto más amplio y profundo sea el conocimiento previo del lector, más efectiva será su comprensión lectora.

Sumado a esto, Pinzás (2017) enfatiza la importancia de las estrategias de lectura, que son técnicas o métodos que los lectores usan para comprender mejor los textos. Estas estrategias incluyen la predicción, la formulación de hipótesis, la inferencia, la autoevaluación y la relectura. Los lectores efectivos son aquellos que dominan y aplican estas estrategias de manera flexible según las demandas del texto y sus propios objetivos de lectura. Inclusive, menciona a la construcción de significado en contextos culturales y sociales; es decir que subraya que la construcción de significado durante la lectura está influida por los contextos culturales y sociales en los que el lector está inmerso. Los valores, creencias y prácticas culturales afectan la forma en que los lectores interpretan y dan sentido a los textos.

En relación con estos planteamientos, Pinzás (2017) aboga por un enfoque de enseñanza de la lectura que esté centrado en el lector, en lugar de en el texto. Esto implica diseñar actividades de lectura que consideren las necesidades, intereses y conocimientos previos de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y relevante. Está claro que los planteamientos aclaran que se manifiesta la interacción texto-lector: Para Pinzás, la comprensión lectora es el resultado de una interacción dinámica entre el texto y el lector. Durante esta interacción, el lector genera hipótesis sobre el significado, las contrasta con la información del texto y ajusta su comprensión a medida que avanza en la lectura.

Para ahondar en la construcción del significado textual, es importante mencionar que los lectores se basan en la comprensión literal del texto, proceso que permite facilitar el descubrimiento de información implícita; vale decir, la producción de inferencias, de conclusiones, de evaluaciones o de juicios. Esto quiere decir que, para deducir información implícita o inferencial, se parte del entendimiento y recordación de la información explícita

para poder deducir y pensar sobre lo invisible, aquello que no se ve, pero está entre líneas (Smith, 1978).

2.11. Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora de Graesser et al. (1994)

La Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora sostiene que la comprensión de un texto no se limita a la decodificación ni a la interpretación literal de la información explícita, sino que implica la generación activa de inferencias por parte del lector. Estas inferencias permiten establecer conexiones entre ideas, completar vacíos de información y construir una representación coherente del significado global del texto (Graesser et al., 1994).

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora es concebida como un proceso cognitivo dinámico en el que el lector integra la información textual con sus conocimientos previos. Las inferencias cumplen un papel central, ya que posibilitan la interpretación de relaciones causales, temporales y espaciales que no siempre están expresadas de forma explícita en el texto. Sin la elaboración de inferencias, la comprensión resultaría fragmentada e incompleta (Graesser et al., 1994).

En este sentido, Graesser et al. (1994) distinguen diversos tipos de inferencias, entre las que destacan las inferencias puente (bridging inferences) y las inferencias elaborativas (elaborative inferences). Las inferencias puente son esenciales para mantener la coherencia local del texto, ya que permiten conectar una oración con la anterior. Por su parte, las inferencias elaborativas amplían la información textual al incorporar conocimientos del lector, enriqueciendo la comprensión y favoreciendo una interpretación más profunda del contenido.

Un aporte clave de esta teoría es la explicación de cómo las inferencias contribuyen a la coherencia global del texto. Según los autores, los lectores construyen una representación mental integrada del contenido, conocida como modelo de situación, que va más allá del

significado literal de las palabras. Este modelo se forma a partir de inferencias que relacionan los eventos, los personajes y las ideas principales del texto, permitiendo una comprensión más estable y duradera (Graesser et al., 1994).

En el ámbito educativo, la Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora permite comprender por qué algunos estudiantes presentan dificultades para entender textos complejos. Estas dificultades no siempre se deben a problemas de decodificación, sino a una limitada capacidad para generar inferencias adecuadas. La ausencia de inferencias afecta la coherencia del significado y limita la comprensión profunda, especialmente en textos expositivos y argumentativos (Kintsch, 1998).

Asimismo, la teoría resalta la importancia de promover estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades inferenciales. Actividades como la formulación de preguntas, la predicción de contenidos y la identificación de relaciones causales favorecen la generación de inferencias y fortalecen la comprensión lectora. De este modo, el lector adopta un rol activo en la construcción del significado, en consonancia con enfoques cognitivistas y constructivistas del aprendizaje (Graesser et al., 1994).

Desde la Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora, la precisión lectora constituye una condición necesaria para la generación adecuada de inferencias. Graesser et al. (1994) sostienen que la comprensión del texto depende de una correcta identificación de las palabras y de las relaciones semánticas entre ellas; errores frecuentes en el reconocimiento léxico pueden afectar la construcción de inferencias puente, las cuales son esenciales para mantener la coherencia local del texto. En este sentido, una lectura precisa permite al lector acceder de manera fiable a la información explícita, facilitando la integración de ideas y la construcción de significados implícitos.

La fluidez lectora se relaciona directamente con la capacidad del lector para generar inferencias de manera eficiente y continua durante la lectura. Según Graesser et al. (1994), cuando el lector procesa el texto con fluidez, dispone de mayores recursos cognitivos para elaborar inferencias causales, temporales y referenciales, necesarias para la coherencia global del discurso. Por el contrario, una lectura lenta y fragmentada puede interrumpir el flujo inferencial, dificultando la construcción del modelo de situación que sustenta la comprensión profunda del texto.

En cuanto a la autocorrección, la Teoría de la Inferencia explica que los lectores monitorean activamente su comprensión y ajustan sus interpretaciones cuando detectan inconsistencias. La autocorrección ocurre cuando el lector identifica que una inferencia generada no es coherente con la información posterior del texto, lo que lo lleva a revisar y reformular su comprensión. Este proceso metacognitivo permite mantener la coherencia textual y evidencia una participación activa del lector en la construcción del significado (Graesser et al., 1994).

En este sentido, la comprensión lectora es concebida por Graesser et al. (1994) como el resultado de la integración exitosa entre información explícita e inferencias implícitas. La comprensión no se limita a recordar datos del texto, sino que implica la construcción de un modelo mental coherente que permita explicar, interpretar y extrapolar la información leída. En este sentido, las dimensiones de precisión, fluidez y autocorrección actúan como procesos interrelacionados que sustentan la capacidad inferencial del lector y determinan el nivel de profundidad de la comprensión alcanzada.

En síntesis, la Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora de Graesser et al. constituye un marco teórico sólido para explicar cómo los lectores construyen significado a partir de textos escritos. Al enfatizar el papel de las inferencias en la coherencia y profundidad de la comprensión, esta teoría aporta fundamentos esenciales para el análisis de la comprensión

lectora y para el diseño de estrategias educativas orientadas al desarrollo de lectores competentes.

2.12. Teoría del Procesamiento Profundo de Craik & Lockhart

La Teoría del Procesamiento Profundo sustenta que la retención y comprensión de la información dependen del nivel de profundidad con que esta es procesada, más que del tiempo dedicado al estudio. Según los autores, el procesamiento puede variar desde niveles superficiales, centrados en características físicas o formales de la información, hasta niveles profundos, enfocados en el significado y las relaciones semánticas. En el contexto de la lectura, esta teoría permite explicar cómo el tipo de procesamiento cognitivo influye directamente en la calidad de la comprensión lectora (Craik & Lockhart, 1972).

Desde esta perspectiva, la precisión lectora se asocia principalmente con niveles iniciales de procesamiento, ya que implica el reconocimiento correcto de palabras y estructuras lingüísticas. Sin embargo, Craik y Lockhart (1972) señalan que una lectura precisa constituye la base necesaria para avanzar hacia un procesamiento más profundo del contenido textual. Cuando el lector identifica correctamente los elementos del texto, se facilita la transición desde un procesamiento superficial hacia uno semántico, orientado a la construcción del significado.

La fluidez lectora se vincula con la automatización de los procesos básicos de lectura, lo que permite al lector liberar recursos cognitivos para el procesamiento profundo. Una lectura fluida reduce el esfuerzo cognitivo dedicado a la decodificación, favoreciendo el análisis del significado y de las relaciones conceptuales presentes en el texto. En términos de la teoría, la fluidez actúa como un facilitador del procesamiento profundo, al posibilitar una interacción más eficiente con el contenido semántico (Craik & Lockhart, 1972).

En relación con la autocorrección, la Teoría del Procesamiento Profundo explica que los lectores que procesan la información a niveles semánticos son más capaces de detectar incongruencias y errores durante la lectura. La autocorrección se produce cuando el lector evalúa activamente la coherencia del contenido y ajusta su interpretación al identificar fallas en el reconocimiento o comprensión del texto. Este proceso refleja un nivel profundo de involucramiento cognitivo y un monitoreo constante del significado (Craik & Lockhart, 1972).

La comprensión lectora, desde el enfoque del procesamiento profundo, se concibe como el resultado de un análisis semántico elaborado que integra la información textual con los conocimientos previos del lector. Craik y Lockhart sostienen que cuanto más profundo es el procesamiento, mayor es la probabilidad de que la información sea comprendida y retenida a largo plazo. En este sentido, la comprensión implica ir más allá de la identificación literal del texto para establecer relaciones, inferencias y significados globales.

Asimismo, la teoría destaca que el procesamiento profundo favorece una comprensión más duradera y transferible, ya que la información es almacenada de manera significativa en la memoria a largo plazo. Los lectores que analizan el contenido desde una perspectiva semántica son capaces de aplicar lo aprendido a nuevos contextos, lo cual evidencia una comprensión sólida y funcional. Este aspecto resulta especialmente relevante en contextos académicos, donde se espera que la lectura conduzca a la construcción de conocimiento.

Desde el punto de vista educativo, la Teoría del Procesamiento Profundo ofrece criterios para el diseño de estrategias lectoras que promuevan niveles elevados de comprensión. Actividades como el análisis crítico del texto, la formulación de preguntas inferenciales y la reflexión sobre el contenido estimulan un procesamiento profundo, fortaleciendo simultáneamente la precisión, la fluidez y la autocorrección durante la lectura (Craik & Lockhart, 1972).

Por último, la Teoría del Procesamiento Profundo de Craik y Lockhart proporciona un marco teórico sólido para comprender la relación entre los niveles de procesamiento cognitivo y las dimensiones de la lectura. La precisión y la fluidez actúan como condiciones iniciales, la autocorrección como un proceso de monitoreo cognitivo, y la comprensión como el resultado de un procesamiento semántico profundo, lo que contribuye al desarrollo de lectores competentes y reflexivos.

2.13. Modelo Interactivo de la Lectura de Rumelhart

El Modelo Interactivo de la Lectura, propuesto por David E. Rumelhart, concibe la lectura como un proceso cognitivo complejo en el que interactúan simultáneamente múltiples niveles de procesamiento. A diferencia de los modelos lineales, este enfoque sostiene que la comprensión lectora no se produce de manera secuencial, sino a través de la interacción constante entre procesos perceptivos, lingüísticos y cognitivos, los cuales se influyen mutuamente durante la lectura (Rumelhart, 1977).

Desde esta perspectiva, el modelo integra los procesos ascendentes (bottom-up), relacionados con la identificación de letras, palabras y estructuras sintácticas, y los procesos descendentes (top-down), vinculados con el conocimiento previo, las expectativas y los objetivos del lector. Rumelhart (1977) sostiene que ambos tipos de procesamiento operan de forma paralela, permitiendo que el lector construya significado a partir de la información textual y de sus esquemas cognitivos.

Un aspecto central del Modelo Interactivo es la importancia que se otorga al conocimiento previo del lector en la comprensión del texto. Este conocimiento actúa como un marco interpretativo que guía la formulación de hipótesis sobre el contenido, las cuales son confirmadas o ajustadas a medida que avanza la lectura. De este modo, la comprensión no

depende exclusivamente del texto, sino también de las experiencias y saberes que el lector aporta al proceso (Rumelhart, 1980).

Asimismo, el modelo explica que la comprensión lectora implica un proceso continuo de verificación y ajuste de hipótesis. El lector genera anticipaciones sobre el significado del texto y las contrasta con la información que va decodificando. Cuando se detectan inconsistencias, el lector modifica sus interpretaciones, lo que evidencia un monitoreo cognitivo activo durante la lectura (Rumelhart, 1977).

El Modelo Interactivo también destaca la función de la memoria de trabajo, ya que esta permite mantener activa la información relevante mientras se integran nuevos elementos del texto. La interacción entre la información entrante y los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo posibilita la construcción de una representación coherente del significado, lo que resulta esencial para una comprensión profunda y sostenida.

En el ámbito educativo, este modelo aporta una explicación integral de las dificultades en comprensión lectora. Rumelhart señala que los problemas de comprensión pueden originarse tanto en fallas en los procesos ascendentes, como la decodificación deficiente, como en limitaciones en los procesos descendentes, tales como un conocimiento previo insuficiente o estrategias de lectura inadecuadas (Rumelhart, 1977).

Además, el Modelo Interactivo respalda el uso de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa del lector, como la activación de conocimientos previos, la formulación de predicciones y la reflexión sobre el contenido leído. Estas estrategias favorecen la interacción entre los distintos niveles de procesamiento y fortalecen la construcción de significados durante la lectura (Rumelhart, 1980).

En síntesis, el Modelo Interactivo de la Lectura de Rumelhart permite comprender la naturaleza dinámica y compleja del proceso lector. Al integrar procesos ascendentes y descendentes, este modelo explica cómo los lectores construyen el significado del texto de manera activa, lo que resulta fundamental para el análisis de la comprensión lectora en contextos educativos y de investigación.

2.14. Modelo de Construcción-Integración de Kintsch

El Modelo de Construcción-Integración explica que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector construye y organiza el significado de un texto. Este modelo sostiene que la comprensión no se limita al reconocimiento de palabras o frases, sino que implica la elaboración de representaciones mentales coherentes a partir de la interacción entre la información textual y el conocimiento previo del lector (Kintsch, 1998).

Según Kintsch, el proceso de comprensión se desarrolla en dos fases complementarias: la fase de construcción y la fase de integración. En la fase de construcción, el lector genera múltiples representaciones del texto basadas en la información explícita y en activaciones automáticas del conocimiento previo. Estas representaciones iniciales pueden ser redundantes o incluso inconsistentes, ya que el objetivo de esta etapa es generar una red amplia de posibles significados (Kintsch, 1998).

Posteriormente, en la fase de integración, el lector selecciona y organiza la información más relevante mediante procesos de inhibición y fortalecimiento de conexiones semánticas. Durante esta etapa, las ideas inconsistentes o irrelevantes se debilitan, mientras que las relaciones coherentes se refuerzan, dando lugar a una representación integrada y estable del significado del texto. Esta fase es esencial para lograr una comprensión global y coherente (Kintsch, 1998).

El modelo distingue tres niveles de representación mental: la estructura superficial del texto, la base del texto y el modelo de situación. La estructura superficial se refiere a la forma lingüística del texto; la base del texto corresponde al contenido proposicional explícito; y el modelo de situación representa la comprensión profunda, en la que el lector integra la información con sus conocimientos y experiencias previas (Kintsch, 1998).

Un aporte relevante del Modelo de Construcción-Integración es su explicación del papel de las inferencias en la comprensión lectora. Las inferencias permiten al lector establecer conexiones entre proposiciones y llenar vacíos de información, lo que resulta fundamental para la construcción del modelo de situación. La calidad de la comprensión depende, en gran medida, de la capacidad del lector para generar inferencias adecuadas durante el proceso de lectura (Kintsch, 1998).

Desde este enfoque, la comprensión lectora es un proceso activo y estratégico, en el cual el lector monitorea constantemente su interpretación del texto. Cuando se detectan inconsistencias o dificultades, el lector ajusta su comprensión, releando o activando nuevos conocimientos previos. Este monitoreo cognitivo contribuye a la integración exitosa de la información y al mantenimiento de la coherencia textual (Kintsch, 1998).

En el ámbito educativo, el Modelo de Construcción-Integración ofrece fundamentos teóricos para el diseño de estrategias de enseñanza orientadas a fortalecer la comprensión lectora. Actividades como la identificación de ideas principales, la elaboración de resúmenes y la formulación de preguntas inferenciales favorecen tanto la fase de construcción como la de integración, promoviendo una comprensión profunda y significativa del texto (Kintsch, 1998).

En síntesis, el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch constituye un marco teórico robusto para comprender los procesos cognitivos implicados en la lectura. Al explicar cómo los lectores construyen y organizan el significado del texto mediante fases y niveles de

representación, este modelo aporta elementos clave para el análisis de la comprensión lectora y para la implementación de prácticas pedagógicas basadas en evidencia científica.

2.15. Teoría de la lectura como proceso de interacción e integración de ideas de Pinzás

Si se considera a la lectura como proceso constructivo para producir el significado textual, entonces, se debe realizar otros procedimientos complementarios como la interacción biunívoca entre el lector y el texto leído. Esto permite explicar que la lectura es un acto interactivo, puesto que el conocimiento textual se relaciona o vinculan con las experiencias o conocimientos previos del lector (Pinzás, 2017).

Esta fusión entre -conocimiento textual y conocimientos previos- se relacionan y se integran para lograr un significado personal. Se infiere que la comprensión lectora no parte de la nada, sino del dominio cognitivo que tiene el lector; es decir de sus conocimientos o experiencias del lector, que se combinan con el texto, logrando una cabal comprensión, pero a partir de la información literal (Pinzás, 2017).

De manera complementaria, Pinzás (2017) manifiesta, con relación a la comprensión lectora, que:

el significado es construido por el lector cuando, a medida que va leyendo el texto, lo va integrando con sus otras fuentes internas o mentales de información.

Como se desprende de lo que venimos de decir, los buenos lectores o lectores expertos son diestros en una característica fundamental de la lectura con comprensión: la integración de la información. Ellos saben elegir qué información de la que ya poseen es relevante y saben combinarla con las novedades que trae el texto. Se trata de un proceso de interacción entre un lector

mentalmente muy activo y un texto escrito que permite y facilita este proceso de interacción. (p. 19)

Cabe precisar que la lectura brinda información visual para que el lector-estudiante aplique su información previa -contenido no visual-; además de desplegar sus destrezas cognitivas para lograr una buena interpretación para determinar el significado del texto. Toda esta fase está referida a que la lectura es un proceso con carácter interactivo; sin embargo, esto no se llevaría a cabo si es que el estudiante, como lector, no vincula sus esquemas cognitivos ni mucho menos sus experiencias para obtener el significado del texto.

En suma, se evidencia que el proceso de interacción e integración de ideas en la lectura se desarrolla por la transacción entre lector y texto, considerando los conocimientos previos, las capacidades y habilidades que tenga el lector para aspirar a una construcción global del significado textual. Aquí, intervienen los factores perceptivos, cognitivos y lingüísticos para que el lector logre inferir información desde niveles básicos hasta los más complejos (Núñez y Donoso, 2000).

2.16. Dimensiones de la comprensión lectora

- **Precisión.** Es una habilidad para identificar vocabulario o léxico de palabras de manera correcta, esto es, sin equívocos pragmáticos, evidenciados en el texto, o semánticos, cuyo significado sea pertinente. Es importante aclarar que el conocimiento de los grafemas o palabras, cuando se manifiestan a través del habla escrita u oral asociado a la experiencia, permite que el lector sea preciso. Aquí, también se desarrolla la capacidad para corregir los errores que se presentan en el texto o durante lectura oralizada; en consecuencia, el estudiante-lector debe manejar de manera correcta el código para aspirar a una comprensión cabal del significado textual (Condemarin, 2001).

- **Fluidez.** Consiste en la capacidad de leer correctamente, dando una adecuada entonación a la intención, a las pausas, en voz alta; obviamente, acompañado de una comprensión del significado. En este mismo sentido, se van a presentar irrupciones o interrupciones de una pausa, porque se tiene que leer palabras desconocidas o expresiones complejas. Esta situación permite aseverar que hay una relación entre la edad y el nivel lector; es decir que el estudiante leerá con fluidez, siempre y cuando los textos sean legibles y significativos para sus intereses lecturales (Condemarín, 2001).
- **Autocorrección.** Es necesario que el lector activo demuestre una autorregulación en su proceso de comprensión lectora no solamente para asumir de manera consciente el lenguaje del texto leído, asociando el código, el contexto y, sobre todo, los conocimientos previos del estudiante, con el propósito de revisar y corregir enunciados lingüísticos; además de lograr de manera eficiente la comprensión textual, vinculando el código, el sonido de la letra impresa y el significado. Estas afirmaciones no solamente se relacionan con el habla de un conocimiento de la gramática, sino de la importancia, que conlleva, para la profunda comprensión de lectura (Condemarín, 2001).
- **Comprender.** Esta habilidad ayuda a que el lector extraiga las ideas principales y secundarias, considerando la información explícita del texto, para asegurar la comprensión textual del texto leído. Para lograr este cometido, se requiere de la práctica de ciertas habilidades como la interpretación, la retención, la organización y la valoración, las cuales se van a diversificar en la comprensión de un texto. Al respecto, Sánchez (1974) refiere que estas habilidades son muy esenciales durante la comprensión lectora.
 - a. **La interpretación:** Consiste en plantear una opinión, obtener una idea central, sacar conclusiones, las cuales se relacionan con el proceso comprensivo y profundo del texto, que incorpora información al texto leído.
 - b. **La retención:** Es una habilidad relevante para que el estudiante capte o asimile los

conceptos fundamentales, los cuales van a permitir responder preguntas específicas. Es un proceso mental que ayuda a utilizar los conocimientos aprendidos, puesto que el estudiante-lector, para comprender una información, necesita de ideas empoderadas; es decir de dominio personal para encontrar utilidad acerca de lo que lee.

- c. La organización: Es una capacidad que favorece al lector activo secuencializar ideas, instrucciones, resumir y/o generalizar. De igual manera, permite identificar y comprender la estructura textual, con absoluta claridad, permitiendo conocer globalmente un texto para interiorizar de manera óptima la información textual.
- d. La valoración: Permite comprender el sentido de lo expresado por el autor; asimismo, plantea relaciones de causalidad, ayuda a discriminar los hechos de los puntos de vista, entre otras capacidades. Un factor importante de esta habilidad consiste en percibir la lectura, internamente, situación que facilita, en el estudiante-lector, el aprendizaje de la lectura, porque cobre significancia para quien lee. (p. 78)

3. Definición de términos básicos

- **Comprensión lectora:** Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo, puesto que se manifiesta como un acto de permanente elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. De otro lado, porque complementa la información que posee el lector con el contenido textual para elaborar significados. También, porque el lector persigue encontrar diversos propósitos comunicativos con el material leído sobre un tema específico. Finalmente, porque favorece el control de sus procesos de pensamiento para asegurar la construcción del significado textual sin problemas Pinzás (2001).
- **Mapas conceptuales:** Son organizadores gráficos que por medio de símbolos representan información sintetizada. Constituyen una estrategia pedagógica fundamental para la construcción del conocimiento. Con este organizador, se jerarquiza y se relaciona

información a nivel general o global, conformando proposiciones, a modo de redes, con enlaces o conectores (Novak y Gowin, 1988).

- **Conceptos jerarquizados:** Son constructos que se refieren a la organización de los conceptos dentro de un mapa conceptual siguiendo un orden estructural que va desde los más generales e inclusivos hasta los más específicos. Esta jerarquización permite representar la estructura cognitiva del conocimiento, facilitando la comprensión progresiva de un tema y la integración de nueva información con conocimientos previos (Novak & Gowin, 1988; Novak, 2010).
- **Proposiciones:** Son unidades básicas de significado en los mapas conceptuales, formadas por la relación entre dos o más conceptos unidos mediante palabras enlace. Cada proposición expresa una afirmación con sentido lógico y semántico, lo que permite representar explícitamente las relaciones conceptuales y favorecer la comprensión significativa del contenido (Novak & Gowin, 1988).
- **Palabras enlace:** Son términos o frases cortas que se sitúan sobre las líneas que conectan los conceptos en un mapa conceptual. Su función es especificar el tipo de relación existente entre los conceptos, aportando claridad semántica y coherencia lógica a las proposiciones. Estas palabras son fundamentales para transformar una simple conexión gráfica en una relación conceptual con significado (Novak, 2010).
- **Líneas rectas y elipses:** Son elementos gráficos esenciales de los mapas conceptuales. Las líneas rectas representan las conexiones entre los conceptos, indicando la relación conceptual establecida, mientras que las elipses contienen los conceptos y los delimitan visualmente. En conjunto, estos elementos facilitan la representación visual del

conocimiento, contribuyendo a la organización, comprensión y retención de la información (Novak & Cañas, 2008).

- **Precisión:** Es la capacidad del lector para reconocer y decodificar correctamente las palabras del texto, respetando su forma escrita y pronunciación adecuada. Esta dimensión implica la identificación exacta de los elementos léxicos y sintácticos, lo cual constituye una condición básica para el acceso al significado del texto y para el desarrollo de procesos de comprensión más complejos (Gough & Tunmer, 1986).
- **Fluidez:** Es la habilidad para leer con exactitud, velocidad adecuada y entonación expresiva, permitiendo una lectura continua y sin interrupciones excesivas. Una lectura fluida facilita la comprensión, ya que reduce la carga cognitiva asociada a la decodificación y libera recursos mentales para el procesamiento del significado del texto (Rasinski, 2012).
- **Autocorrección:** Es la capacidad del lector para monitorear su propia lectura, identificar errores de decodificación o comprensión y corregirlos de manera autónoma durante el proceso lector. Esta dimensión refleja un proceso metacognitivo que permite mantener la coherencia del significado del texto y ajustar la interpretación cuando se detectan inconsistencias o dificultades (Flavell, 1979).
- **Comprensión:** Es el proceso cognitivo mediante el cual el lector construye significado a partir de la interacción entre la información explícita del texto y sus conocimientos previos. Este proceso implica la integración de ideas, la elaboración de inferencias y la construcción de una representación mental coherente del contenido, lo que permite interpretar, explicar y aplicar la información leída (Kintsch, 1998).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Caracterización y contextualización de la investigación

1.1.Descripción del perfil de la institución educativa

La Institución Educativa Privada “General José de San Martín” es una unidad educativa de gestión privada particular, ubicada en el centro urbano de la ciudad de Cajamarca, región Cajamarca, Perú. Se encuentra bajo la supervisión de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Cajamarca y forma parte del sistema formal de educación básica regular. La institución ofrece servicios educativos en los niveles de Educación Primaria y Secundaria presencial, atendiendo a estudiantes en el turno mañana y tarde, con una propuesta formativa orientada al logro de aprendizajes significativos, la formación integral y el desarrollo de valores éticos en los educandos.

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

La Institución Educativa “General José de San Martín” fue creada oficialmente el 14 de junio de 2010, según el registro del Ministerio de Educación del Perú, como parte de los esfuerzos por ampliar la cobertura educativa en el área urbana de Cajamarca. Desde su establecimiento, la institución ha procurado consolidarse como una comunidad educativa que promueve la excelencia académica, la creatividad y la innovación pedagógica. Su nombre rinde homenaje al General José de San Martín, prócer de la independencia americana, reflejando así la intención de formar jóvenes capaces de contribuir al progreso social y cultural de su entorno.

1.3.Características, demográficas y socioeconómicas

La institución atiende principalmente a estudiantes del área urbana de Cajamarca, un contexto marcado por una población diversa desde el punto de vista socioeconómico y cultural. Cajamarca es una ciudad caracterizada por un crecimiento poblacional sostenido, con familias que se dedican a actividades comerciales, servicios y, en el entorno periurbano, a la agricultura tradicional. Las características sociodemográficas de los estudiantes reflejan realidades socioeconómicas variadas, con familias que buscan en la educación privada una alternativa para fortalecer el desarrollo académico de sus hijos y mejorar sus oportunidades futuras.

1.4. Características culturales y ambientales

La ciudad de Cajamarca es reconocida por su historia, tradiciones y patrimonio cultural, lo cual influye directamente en el ambiente educativo de la Institución Educativa Privada “General José de San Martín”. Los estudiantes y sus familias participan activamente en festividades locales como el Carnaval de Cajamarca y otras manifestaciones culturales que promueven la identidad regional. Este contexto cultural se integra en la vida escolar a través de actividades pedagógicas y extracurriculares que valorizan las tradiciones, la música, la danza y la historia local, contribuyendo a una formación integral que trasciende lo estrictamente académico. La Institución Educativa se encuentra en una zona urbana con condiciones ambientales típicas del altiplano norte del Perú. Cajamarca tiene un clima templado, con variaciones que pueden incidir en la vida escolar y en las dinámicas de desplazamiento de los estudiantes. El entorno urbano también presenta retos ambientales relacionados con la gestión de espacios públicos, áreas verdes y la necesidad de promover una conciencia ecológica entre los estudiantes. En respuesta, la institución incorpora la educación ambiental en sus actividades formativas, promoviendo prácticas sostenibles, campañas de reciclaje y proyectos que buscan reforzar el respeto por el entorno natural.

2. Hipótesis de investigación

2.1.Hipótesis general

Existe una relación directa y significativa entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024.

2.2.Hipótesis específicas

- El nivel de uso de los mapas conceptuales en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024, se encuentra en un nivel positivo.
- El nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024, se encuentra en un nivel negativo.
- Establecer el nivel de uso de los mapas conceptuales y el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024, es significativo.

3. Variables de investigación

Variable 1: Mapas conceptuales

Variable 2: Comprensión lectora

4. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADOR	TÉCNICAS INSTRUMENTO
Variable 01 Mapas conceptuales	Los mapas conceptuales son esquemas y procesos mentales que coadyuvan a la interpretación de ideas o nuevos conceptos, considerando los conocimientos previos y la capacidad de análisis de los estudiantes, con el objetivo de representar relaciones significativas entre los conceptos, presentados a manera de proposiciones (Novak y Gowin, 1988).	Los mapas conceptuales potencian la capacidad cognitiva y procedimental del estudiante, porque se constituye en una estrategia pedagógica fundamental para la construcción y transmisión del conocimiento; así como para representar información sintetizada, considerando las dimensiones como conceptos jerarquizados, las proposiciones, las palabras enlace; además de las líneas rectas y elipses; así como los veinte indicadores sobre un determinado tema.	Conceptos jerarquizados	- Emplea conceptos supraordinados, coordinados y subordinados para definir elementos concretos.	- Observación - Lista de cotejo
				- Ubica correctamente los conceptos para obtener una representación visual del mapa.	
				- Usa conceptos precisos con relación a la información leída.	
				- Ubica los conceptos de manera ordenada y jerarquizada de lo general a lo particular.	
				- Utiliza dos o más conceptos iguales, de acuerdo a una idea principal, ubicándolos en un mismo nivel o altura.	
		Proposiciones		- Usa proposiciones para formar unidades semánticas.	
				- Une varios conceptos mediante palabras de enlace y líneas conectoras para generar proposiciones adecuadas.	
				- Produce proposiciones para expresar relaciones estáticas y dinámicas.	
				- Relaciona dos o más conceptos para compartir información con temática compleja.	

				- Establece niveles de coincidencia semántica, utilizando las proposiciones para recuperar información implícita.	
			Palabras enlace	- Utiliza verbos diferentes para enlazar los conceptos e indicar el tipo de relación que se establece entre ellos. - Utiliza preposiciones y conjunciones diferentes para enlazar relevantes. - Relaciona conceptos para dar lugar a una nueva idea o conclusión. - Escribe las palabras enlace sobre o junto a la línea que une los conceptos. - Otorga sentido al contenido informativo, aplicando palabras enlace para que conozcan y comprendan con amplitud el tema.	
			Líneas rectas y elipses	- Utilizan las líneas rectas para unir los conceptos jerarquizados. - Escribe las palabras enlace sobre la línea recta que une los conceptos. - Inserta los conceptos dentro de las elipses. - Demuestra impacto visual, utilizando las líneas y las elipses, para relacionar los conceptos de un modo simple y vistoso.	

				- Construyen frases u oraciones con significado lógico, aplicando las rectas y las elipses.	
Variable 02: Comprensión lectora	La comprensión lectora es un proceso constructo, interactivo y estratégico, que busca relacionar el contenido textual con la información del lector para producir un nuevo significado sobre el texto leído (Cooper, 1990).	La comprensión lectora potencia la capacidad cognitiva y metacognitiva en los estudiantes para asegurar el proceso lector, aplicando diversas destrezas como la precisión, la fluidez, la autocorrección y la comprensión, factores que se complementan para producir un nuevo conocimiento a partir de lo leído.	Precisión	- Identifica vocabulario o léxico de palabras de manera correcta en la lectura leída. - Domina el significado de las palabras leídas en el texto presentado. - Desarrolla la capacidad para corregir los errores léxicos que se presentan en el texto o durante lectura. - Maneja correctamente el código para mejorar la comprensión cabal del significado textual	- Encuesta - Cuestionario de preguntas
			Fluidez	- Demuestra capacidad de lectura, demostrando correcta entonación, respeto por las pausas y adecuada voz. - Comprende el significado textual, considerando la lectura modelada. - Controlas las interrupciones de una pausa, para leer palabras desconocidas o expresiones complejas. - Lee con fluidez, siempre y cuando los textos sean legibles y significativos para sus intereses lecturales.	

			Autocorrección	- Practica de manera consciente la corrección del lenguaje del texto leído en relación al contexto.	
				- Utiliza sus conocimientos previos con el propósito de revisar y corregir enunciados lingüísticos.	
				- Desarrolla de manera eficiente la comprensión textual, vinculando el código, el sonido de la letra impresa y el significado.	
				- Vincula el conocimiento de la gramática, para la profunda comprensión de lectura.	
			Comprensión	- Extrae ideas principales y secundarias, considerando la información explícita del texto.	
				- Utiliza las habilidades de interpretación, retención, organización y valoración, durante la comprensión textual.	
				- Propone opiniones, ideas centrales; así como de establecer conclusiones, para asegurar el proceso comprensivo y profundo del texto.	
				- Utiliza los conocimientos aprendidos para captar los conceptos importantes de la lectura.	
				- Identifica y comprende la estructura textual para conocer globalmente un texto e interiorizar de manera óptima la información textual.	

				- Establece relaciones causales, además de discriminar los hechos de los puntos de vista, en su lectura leída.	
--	--	--	--	--	--

5. Población y muestra

5.1. Población

La población está conformada por 130 estudiantes del nivel secundario, distribuidos desde el primer hasta quinto año de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, donde se realizará la aplicación del proyecto.

5.2. Muestra

La muestra de estudio es no probabilística, porque los sujetos han sido seleccionados, de acuerdo al criterio del investigador; asimismo, estuvo conformada por 40 estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca.

6. Unidad de análisis

Estuvo constituida por cada uno de los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca.

7. Método de la investigación

La presente investigación plantea el método Deductivo. De acuerdo con Ñaupas et. al (2014) sostienen que este método parte de principios generales para llegar a conclusiones particulares con relación a los hechos, procesos o conocimientos. De igual manera, refieren que:

Comprende la deducción de consecuencias contrastables (observables y medibles) de la hipótesis; y observación, verificación o experimentación. (p. 136)

De otro lado, se aplicó el método estadístico, puesto que es un procedimiento científico que comprende un conjunto de técnicas y procesos sistemáticos utilizados para recolectar, organizar, analizar e interpretar datos numéricos con el propósito de describir fenómenos, establecer relaciones entre variables y obtener conclusiones objetivas basadas en evidencia empírica. Este método permite transformar datos en información significativa, facilitando la toma de decisiones y la generación de conocimiento científico (Triola, 2018).

Desde el enfoque metodológico, el método estadístico se aplica en investigaciones cuantitativas, ya que proporciona herramientas para el análisis descriptivo e inferencial de los datos. En estudios educativos de diseño no experimental y correlacional, el método estadístico resulta fundamental para resumir la información obtenida, identificar patrones y determinar el grado de relación entre variables, como los mapas conceptuales y la comprensión lectora (Hernández-Sampieri et al., 2014).

8. Tipo de investigación

La presente investigación de acuerdo a su finalidad es básica, porque tiene el propósito de incrementar los conocimientos teóricos para ahondar acerca de un fenómeno de la realidad sobre los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General “José de San Martín” de Cajamarca. Al respecto, (Hernández et al. (2014) refieren que esta investigación tiene el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento científico sobre un fenómeno, sin buscar de manera inmediata su aplicación práctica o la solución directa de un problema específico.

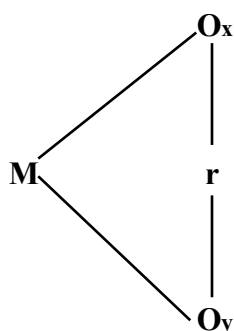
Este tipo de investigación se orienta a la generación de nuevos conocimientos, teorías o explicaciones que contribuyen al desarrollo del saber científico (Hernández-Sampieri et al., 2014).

9. Diseño de investigación

La investigación es no experimental, presenta un diseño descriptivo correlacional. Por un lado, es descriptivo, porque consiste en caracterizar un hecho, fenómeno con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables, y aun cuando no se formulen hipótesis las primeras aparecerán enunciadas en los objetivos de investigación (Guffante et. al, 2016, p. 84).

De otro lado, es correlacional, porque se va a establecer el grado de relación o asociación existente entre los mapas conceptuales y comprensión lectora, estableciendo la medición de interdependencia entre las variables (Guffante et. al, 2016, p. 85).

El esquema es el siguiente:



Donde:

M= Es el muestreo del estudio

Ox = Mapas conceptuales

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

Oy = Comprensión lectora

10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- **Técnicas:** Observación. Es la técnica que permite establecer contacto con el fenómeno de estudio a través de la observación directa y sistematizada de acuerdo a la investigación. Según Carrasco (2014) “es una técnica para recabar información y recolectar datos a través de preguntas enunciadas de manera directa a los sujetos que forman una unidad de observación, objeto de estudio y es el centro del problema de investigación” (p. 318). De otro lado, se trabajó la encuesta, que es una técnica de recolección de datos que permite obtener información directa de un grupo de personas acerca de hechos, opiniones, actitudes o comportamientos, mediante la aplicación sistemática de un conjunto de preguntas previamente estructuradas. Se caracteriza por su capacidad para recopilar datos cuantificables de manera eficiente y estandarizada, lo que facilita su análisis estadístico en investigaciones de enfoque cuantitativo (Hernández et al., 2014).
- **Instrumentos:** Lista de cotejo: es un instrumento de evaluación que se utiliza para registrar de manera sistemática la presencia o ausencia de determinados criterios, conductas o características previamente definidas. Este instrumento permite al investigador verificar si un conjunto de indicadores se manifiesta en un producto, proceso o desempeño específico, facilitando la recolección de datos objetivos y organizados (Airasian, 2001). En el ámbito educativo, la lista de cotejo es ampliamente empleada para evaluar producciones académicas, habilidades y desempeños observables, como la elaboración de mapas conceptuales o el desarrollo de actividades de aprendizaje. Su estructura simple, generalmente dicotómica (sí/no, logrado/no logrado), permite una aplicación ágil y reduce la subjetividad del evaluador, lo que

resulta pertinente en investigaciones cuantitativas de diseño no experimental (Hernández et al., 2014).

De otro lado, para la variable 2, se aplicó el cuestionario de preguntas: es un instrumento de recolección de datos compuesto por un conjunto organizado y estructurado de ítems diseñados para obtener información específica de los participantes sobre hechos, conocimientos, actitudes, percepciones o comportamientos relacionados con las variables de estudio. Este instrumento se aplica de manera directa a los sujetos de investigación y permite recopilar datos cuantificables de forma sistemática y estandarizada (Hernández et al., 2014). Desde el enfoque metodológico, el cuestionario se caracteriza por su versatilidad, ya que puede incluir preguntas cerradas, abiertas o mixtas, según los objetivos de la investigación. En estudios de enfoque cuantitativo y diseño no experimental, el cuestionario es ampliamente utilizado debido a su capacidad para generar información comparable y susceptible de análisis estadístico, lo que lo convierte en un instrumento pertinente para investigaciones descriptivas y correlacionales (Creswell, 2014).

11. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

En la investigación se utilizó la prueba estadística con la finalidad de obtener datos, acorde con la investigación planteada. De igual manera, por medio de un programa de análisis estadístico, se procesó la data extraída de los instrumentos empleados con el programa SPSS 25, el cual permitió procesar bases de datos ordenados, generando así tablas y figuras estadísticas para su interpretación, análisis y discusión sistematizada.

12. Validez y confiabilidad

La validación de los instrumentos se realizó a través de juicio de dos expertos. En cambio, la confiabilidad de contenido de los ítems, propuestos en los instrumentos, se determinará a través del Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach:

Mapas conceptuales

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa	de	N	de
Cronbach		elementos	
0,86		20	

De acuerdo a los resultados encontrados se evidencia que la lista de cotejo sobre mapas conceptuales es alta, cuyo valor es de 0.86; por lo tanto, significa que es aplicable a la realidad.

Comprensión lectora

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa	de	N	de
Cronbach		elementos	
0,88		20	

Los resultados evidenciados demuestran que el cuestionario de preguntas aplicado para la comprensión lectora es alto, cuyo valor es de 0.88; en consecuencia, se puede aplicar a la realidad establecida en la investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Resultados comparativos de ambas variables de estudio

Tabla 1

Relación entre mapas conceptuales y comprensión lectora

Mapas conceptuales		Comprensión lectora		
		Regular	Bueno	Total
Nivel medio	Recuento	6	10	16
	Recuento esperado	4,8	11,2	16,0
	% dentro de Mapas conceptuales	37,5%	62,5%	100,0%
Nivel alto	Recuento	6	18	24
	Recuento esperado	7,2	16,8	24,0
	% dentro de Mapas conceptuales	25,0%	75,0%	100,0%
Total	Recuento	12	28	40
	Recuento esperado	12,0	28,0	40,0
	% dentro de Mapas conceptuales	30,0%	70,0%	100,0%

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 1, se observa la distribución conjunta entre el nivel de mapas conceptuales (nivel medio y nivel alto) y la comprensión lectora (regular y bueno) en una muestra de 40 estudiantes. Globalmente, el 70,0% (28/40) alcanzó un nivel bueno de comprensión lectora y el 30,0% (12/40) se ubicó en nivel regular, lo que evidencia una tendencia general favorable del grupo hacia la comprensión lectora. Al desagregar por nivel de mapas conceptuales, en el nivel medio el 62,5% (10/16) presentó comprensión buena y el 37,5% (6/16) regular; mientras que, en el nivel alto, el 75,0% (18/24) logró comprensión buena y el 25,0% (6/24) comprensión regular. Descriptivamente, este patrón sugiere que conforme mejora el nivel de mapas conceptuales, aumenta la proporción de estudiantes con comprensión lectora buena (de 62,5% a 75,0%), y

disminuye la proporción en comprensión regular (de 37,5% a 25,0%). En términos prácticos, el cambio es de 12,5 puntos porcentuales a favor de la comprensión buena, lo que indica una asociación positiva en la dirección esperada.

Sin embargo, desde el análisis inferencial, la diferencia observada entre niveles no alcanza evidencia suficiente para afirmar una relación estadísticamente significativa en esta muestra. Al contrastar la independencia entre variables, las frecuencias observadas se aproximan a las esperadas (por ejemplo, para nivel medio–regular se esperaban 4,8 casos y se observaron 6; para nivel alto–regular se esperaban 7,2 y se observaron 6), lo que refleja discrepancias pequeñas. Este resultado es consistente con un tamaño de efecto reducido: aunque el grupo de nivel alto presenta mayores probabilidades relativas de ubicarse en “bueno” (odds ratio aproximado = 1,80), la magnitud es moderada-baja y, dada la muestra, no se sostiene como concluyente. En síntesis, los datos describen una tendencia positiva, pero no permiten confirmar con suficiente respaldo estadístico que, en esta población estudiada, el nivel de mapas conceptuales se asocie de manera significativa con la comprensión lectora; por tanto, corresponde interpretar el hallazgo con cautela metodológica, priorizando su lectura descriptiva y contextual.

En el plano del análisis y discusión teórica, la tendencia hallada es coherente con la Teoría de los Mapas Conceptuales de Novak y Gowin, en tanto esta estrategia favorece el aprendizaje significativo mediante la integración del nuevo conocimiento con los conceptos previos, organizados jerárquicamente en una red proposicional (Novak & Gowin, 1988). En efecto, cuando el estudiante construye mapas conceptuales con jerarquización, selección e impacto visual, desarrolla procesos de organización y explicitación de relaciones conceptuales, lo que debería facilitar la comprensión de textos al identificar ideas centrales, relaciones y estructura global del contenido (Díaz, 2002; González et al., 2013). A la vez, la Teoría del Procesamiento

de la Información de Miller sustenta que, dada la capacidad limitada de la memoria de trabajo, estrategias como el “chunking” y la organización visual reducen la sobrecarga cognitiva; por ello, un mapa conceptual bien construido puede hacer más eficiente el procesamiento y la transferencia de información a la memoria a largo plazo (Miller, 1956; Atkinson & Shiffrin, 1968). Esta lógica también se alinea con Rumelhart, al considerar que la comprensión se apoya en esquemas cognitivos previos que se activan y reorganizan durante el aprendizaje (Rumelhart, 1980), y con Paivio, ya que la codificación dual (verbal–visual) incrementa rutas de acceso a la información y mejora la recuperación y retención, elementos estrechamente vinculados a comprender lo leído (Paivio, 1986, 1991).

Desde la variable comprensión lectora, los porcentajes descritos son consistentes con enfoques que conciben la lectura como construcción activa de significado a partir de la interacción texto–lector. Rosenblatt sostiene que la comprensión emerge de la transacción entre el lector, el texto y el contexto, por lo que el significado no se “extrae” mecánicamente, sino que se construye según conocimientos previos y propósitos de lectura (Rosenblatt, 1985). En la misma línea, Goodman plantea que comprender implica anticipar, inferir, verificar y reajustar hipótesis durante la lectura, utilizando claves textuales y conocimiento previo (Goodman, 1980, 1994), mientras que Pinzás enfatiza la lectura como proceso constructivo e integrador de ideas, donde el lector selecciona lo relevante y lo combina con lo nuevo del texto (Pinzás, 2017). Así, el mapa conceptual podría operar como un “puente” cognitivo que ayuda a externalizar esa construcción de significado, organizando la información explícita e impulsando inferencias (Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998), lo cual coincide con que el grupo de nivel alto exhiba mayor proporción de comprensión buena.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se aprecia una coincidencia parcial en la dirección de la relación (mejor uso o mayor nivel de mapas conceptuales → mejor

comprensión), pero una diferencia en el grado de evidencia estadística. Diversos estudios reportan relaciones significativas y positivas entre mapas conceptuales y comprensión lectora o comprensión de textos (Cusirimay et al., 2022; Rolo, 2020; Monsalve, 2021; Egocheaga, 2023; Alpacca & Yucra, 2024; Soto, 2021), e incluso con coeficientes moderados o altos en contextos y diseños específicos. Frente a ello, la falta de significancia en la presente tabla puede explicarse por factores metodológicos plausibles: (a) tamaño muestral reducido ($n=40$), que limita la potencia estadística y dificulta detectar asociaciones pequeñas; (b) categorías amplias (“regular/bueno” y “nivel medio/alto”) que pueden comprimir variabilidad real y disminuir sensibilidad del análisis; (c) posible efecto techo, dado que el 70% ya se ubica en “bueno”, reduciendo la discriminación entre grupos; y (d) calidad del mapa conceptual (no solo su nivel) y su modo de enseñanza, pues la teoría advierte que, si el estudiante no domina el tema o no aplica adecuadamente elementos como proposiciones y palabras enlace, el mapa puede no actuar como facilitador sino como obstáculo cognitivo (Novak & Gowin, 1988; Díaz, 2002). En conjunto, estas condiciones pueden generar que la relación exista en sentido educativo (tendencia) pero no alcance fuerza estadística suficiente en esta medición particular.

En consecuencia, la discusión integradora sugiere que, aunque el patrón descriptivo respalda el supuesto teórico de que los mapas conceptuales favorecen la comprensión lectora al organizar, jerarquizar e integrar conceptos (Novak & Gowin, 1988) y optimizar recursos cognitivos limitados (Miller, 1956), los datos de esta tabla, por sí solos, deben interpretarse como evidencia incipiente y no concluyente. Para sostener afirmaciones más firmes en la tesis, resulta metodológicamente pertinente presentar este resultado como una tendencia positiva coherente con la teoría y con la mayoría de antecedentes, pero condicionada por el tamaño de muestra y el nivel de medición; además, se recomienda complementar con análisis adicionales (por ejemplo, medidas ordinales más finas, análisis por dimensiones de comprensión literal, inferencial, crítica o indicadores de calidad del mapa conceptual) a fin de captar mejor el

mecanismo que proponen los modelos de lectura interactiva y de construcción–integración, donde la comprensión profunda depende de la integración semántica, las inferencias y el monitoreo cognitivo durante la lectura (Rumelhart, 1977, 1980; Kintsch, 1998; Graesser et al., 1994).

En cuanto a las coincidencias con los antecedentes, los resultados de la Tabla 1 mantienen la misma dirección reportada por investigaciones previas: cuando el nivel de mapas conceptuales es más alto, se aprecia un mejor desempeño en comprensión lectora. En esta muestra, el nivel alto de mapas conceptuales concentra una mayor proporción de estudiantes con comprensión lectora buena (75,0%) frente al nivel medio (62,5%), lo que coincide con Cusirimay et al. (2022), quienes concluyen una relación significativa entre la técnica de mapas conceptuales y la comprensión lectora, sosteniendo que esta estrategia organiza visualmente conceptos y facilita el aprendizaje. Del mismo modo, se alinea con Rolo (2020), quien halló que el uso de mapas conceptuales favorece el aprendizaje significativo y mejora la comprensión de textos; en la tabla, esta mejora se observa como un incremento porcentual de “bueno” al pasar de nivel medio a alto. Asimismo, el patrón descriptivo es coherente con Monsalve (2021), quien reporta una relación directa y significativa ($r=0,638$; $p=0,001$) y mejoras tras aplicar mapas conceptuales, especialmente porque en la tabla se ve que el grupo con mayor nivel de mapas tiende a ubicarse más en comprensión buena. También coincide con Egocheaga (2023), quien halló asociación significativa mediante Spearman ($\text{Sig.}=0,000$; $r=0,325$) y sostiene que un uso más eficiente de mapas conceptuales predice niveles más altos de comprensión lectora; aquí, el nivel alto muestra una proporción superior en el nivel “bueno”. De forma similar, los hallazgos descriptivos se relacionan con Alpacca y Yucra (2024), quienes señalan que a mayor práctica y dominio, mejor desempeño entre mapa conceptual y comprensión lectora; y con Soto (2021), quien identifica una relación muy alta entre mapas cognitivos y comprensión lectora, reafirmando el vínculo entre organizadores gráficos y desempeño lector, vínculo que en esta

tabla aparece en forma de tendencia positiva (Cusirimay et al., 2022; Rolo, 2020; Monsalve, 2021; Egocheaga, 2023; Alpacca & Yucra, 2024; Soto, 2021).

Respecto a las diferencias, la principal discrepancia con varios antecedentes no está en el sentido del resultado (que sí es concordante), sino en la fuerza de la evidencia. En los estudios citados, la relación suele reportarse como estadísticamente significativa y en algunos casos con coeficientes moderados o muy altos (por ejemplo, Monsalve, 2021; Soto, 2021; Egocheaga, 2023), mientras que en la Tabla 1 la evidencia se presenta como tendencia descriptiva (incremento de 62,5% a 75,0% en comprensión buena) sin que, por la forma en que se distribuyen las frecuencias observadas y esperadas, se sostenga con contundencia una diferencia marcada entre categorías. En otras palabras, la tabla muestra una mejora proporcional a favor del nivel alto, pero con distancias relativamente cortas entre grupos, lo cual contrasta con investigaciones donde el salto entre niveles o la fuerza estadística es mayor. Esta diferencia puede explicarse metodológicamente por el tamaño muestral ($n=40$, similar al de Rolo, 2020, pero aun así limitado), por la agrupación amplia de categorías (solo “regular” y “bueno”, sin “malo” u otros niveles; y solo “medio” y “alto”, sin “bajo”), y por un posible efecto techo (70% en “bueno” en el total), condiciones que pueden reducir la variabilidad y, por tanto, disminuir la posibilidad de detectar asociaciones fuertes como las reportadas en otros contextos (Rolo, 2020; Monsalve, 2021; Egocheaga, 2023; Soto, 2021). Además, algunos antecedentes incluyen intervención o análisis por dimensiones (literal, inferencial y crítica), mientras que la Tabla 1 resume la comprensión lectora en un nivel global; esa diferencia de operacionalización puede hacer que el vínculo aparezca más fuerte en estudios que desagregan dimensiones, como el caso de Monsalve (2021) y Egocheaga (2023), frente a una medición más general como la mostrada en la tabla. Finalmente, en comparación con Llanos (2022), existe otra diferencia relevante: dicho antecedente se sustenta en un enfoque cualitativo y describe mejoras por aplicación pedagógica conjunta (estrategias de lectura y mapas conceptuales), mientras que la Tabla 1

refleja una relación en términos de distribución cuantitativa; por ello, Llanos aporta respaldo interpretativo desde cambios cualitativos en la práctica, pero no necesariamente un contraste estadístico directo equivalente al de una tabla de contingencia como la presentada (Llanos, 2022).

Tabla 2

Nivel de los mapas conceptuales

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel medio	16	40,0	40,0	40,0
Nivel alto	24	60,0	60,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 2, se aprecia la distribución del nivel de los mapas conceptuales en la muestra de 40 estudiantes. Los resultados muestran que el 60,0% (24 estudiantes) se ubica en el nivel alto, mientras que el 40,0% (16 estudiantes) se encuentra en el nivel medio. Esta distribución evidencia que la mayoría de los estudiantes presenta un dominio elevado en la elaboración y uso de mapas conceptuales, lo cual resulta relevante desde el punto de vista pedagógico, ya que sugiere una tendencia favorable hacia el empleo de esta estrategia cognitiva en el proceso de aprendizaje. El porcentaje acumulado confirma que, al considerar ambos niveles, el 100% de los estudiantes ha alcanzado al menos un nivel medio, lo que indica la ausencia de niveles bajos y refuerza la idea de que los mapas conceptuales forman parte activa de las prácticas académicas del grupo estudiado.

Desde la Teoría de los Mapas Conceptuales de Novak y Gowin, esta predominancia del nivel alto puede interpretarse como un indicador de que los estudiantes han logrado organizar su estructura cognitiva de manera jerárquica, integrando conceptos generales y específicos mediante proposiciones significativas. Novak y Gowin (1988) sostienen que cuando el estudiante domina un conocimiento, es capaz de construir sistemas conceptuales coherentes y lógicos; por tanto, el 60,0% en nivel alto sugiere que una proporción considerable del grupo ha desarrollado habilidades de diferenciación progresiva y reconciliación integradora, elementos esenciales del aprendizaje significativo. En este sentido, los estudiantes no se limitan a memorizar información, sino que establecen relaciones conceptuales estables que reflejan una comprensión estructurada del contenido trabajado.

Asimismo, estos resultados se explican adecuadamente desde la Teoría del Procesamiento de la Información de Miller, en tanto los mapas conceptuales actúan como mecanismos de organización que reducen la sobrecarga de la memoria de trabajo. El predominio del nivel alto indica que la mayoría de los estudiantes logra agrupar la información en unidades significativas (“chunking”), facilitando su procesamiento y almacenamiento en la memoria a largo plazo. Esto implica que los estudiantes han aprendido a manejar la información de manera más eficiente, estructurándola visual y conceptualmente, lo que favorece la comprensión profunda y el aprendizaje duradero, tal como lo señalan Miller (1956) y Novak y Gowin (1988).

Desde la Teoría de los Esquemas Cognitivos de Rumelhart, la mayor presencia del nivel alto evidencia que los estudiantes han desarrollado esquemas cognitivos más elaborados y flexibles. Los mapas conceptuales, al representar gráficamente conceptos y relaciones, permiten visualizar la organización interna del conocimiento y facilitan la asimilación y acomodación de nueva información dentro de esquemas previos. El 60,0% en nivel alto sugiere que estos estudiantes cuentan con esquemas bien estructurados, lo que les permite integrar nuevos

aprendizajes de manera coherente, reforzando la estabilidad y recuperación del conocimiento, tal como plantea Rumelhart (1980).

De igual modo, desde la Teoría del Aprendizaje Visual y del Doble Procesamiento de Paivio, la distribución observada respalda la eficacia de los mapas conceptuales como estrategia que combina códigos verbales y visuales. El predominio del nivel alto indica que los estudiantes aprovechan la codificación dual al representar conceptos mediante palabras y esquemas gráficos, generando múltiples rutas de acceso a la información. Esta integración verbal–visual fortalece la retención y la comprensión de los contenidos, lo cual se traduce en una mayor calidad en la elaboración de los mapas conceptuales, coherente con los planteamientos de Paivio (1986, 1991).

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se identifican claras coincidencias. Cusirimay et al. (2022) reportan que la aplicación sistemática de mapas conceptuales favorece el desarrollo del pensamiento lógico y la organización del conocimiento, lo que se refleja en niveles elevados de desempeño; esta afirmación es consistente con el 60,0% de estudiantes ubicados en nivel alto en la presente tabla. De manera similar, Rolo (2020) concluye que la práctica constante de mapas conceptuales fomenta el aprendizaje significativo, lo cual se evidencia aquí en la mayor concentración de estudiantes en el nivel alto. Monsalve (2021) y Egocheaga (2023) también reportan mejoras sustanciales en el uso de mapas conceptuales, con incrementos notorios en los niveles de desempeño tras su aplicación en el aula; en ese sentido, la ausencia de niveles bajos y la predominancia del nivel alto en esta tabla coinciden con dichos hallazgos. Asimismo, Alpacca y Yucra (2024) sostienen que, a mayor práctica y dominio de la competencia lectora, mejor es la capacidad para elaborar mapas conceptuales, lo que resulta congruente con la distribución observada, donde la mayoría alcanza un nivel alto. Finalmente, aunque Llanos (2022) aborda el tema desde un enfoque cualitativo, sus conclusiones sobre

mejoras en la práctica pedagógica mediante el uso de mapas conceptuales refuerzan la interpretación de que la alta frecuencia en el nivel alto refleja procesos de aprendizaje más organizados y significativos.

En síntesis, se evidencia que la mayoría de los estudiantes ha alcanzado un nivel alto en el uso de mapas conceptuales, resultado que es coherente con los fundamentos teóricos de la variable 1 y con los antecedentes revisados. Esta distribución sugiere que los mapas conceptuales, cuando se aplican adecuadamente y considerando sus elementos y características, constituyen una estrategia cognitiva eficaz para organizar el conocimiento, fortalecer la estructura cognitiva del estudiante y promover aprendizajes significativos, lo que justifica su incorporación sistemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3

Nivel de comprensión lectora

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regular	12	30,0	30,0	30,0
Bueno	28	70,0	70,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 3, los resultados evidencian que el 70,0% (28 estudiantes) se ubica en el nivel bueno, mientras que el 30,0% (12 estudiantes) alcanza un nivel regular. Esta distribución muestra que la mayoría del grupo ha desarrollado competencias lectoras adecuadas para comprender textos de manera eficaz, aunque aún existe un sector significativo que presenta dificultades parciales.

El porcentaje acumulado confirma que, si bien no se registran niveles deficientes, persisten diferencias internas que requieren atención pedagógica, especialmente en el fortalecimiento de procesos cognitivos superiores asociados a la comprensión.

Desde la teoría transaccional de la lectura de Rosenblatt, este predominio del nivel bueno puede interpretarse como evidencia de que una parte considerable de los estudiantes logra establecer una interacción efectiva entre el texto y sus experiencias, conocimientos previos y contextos personales. Rosenblatt (1985) sostiene que la comprensión lectora emerge de la transacción lector-texto, en la cual el significado no está fijado en el texto, sino que se construye durante el acto lector. En este sentido, el 70,0% de estudiantes en nivel bueno sugiere que estos lectores participan activamente en la construcción del significado, integrando la información textual con sus esquemas cognitivos, tanto desde una lectura eferente —orientada a extraer información— como desde una lectura estética, vinculada a la experiencia personal del lector.

Asimismo, desde la perspectiva psicolingüística de Goodman, los resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes aplica estrategias cognitivas esenciales para la comprensión, como la anticipación, la inferencia y la verificación de hipótesis durante la lectura. Goodman (1980, 1994) concibe la lectura como un proceso activo de construcción de significado, en el cual el lector utiliza claves del texto y conocimientos previos para generar interpretaciones coherentes. El alto porcentaje en nivel bueno indica que estos estudiantes no se limitan a la decodificación mecánica, sino que jerarquizan información, establecen relaciones semánticas y ajustan su comprensión mediante la retroalimentación constante que ofrece el texto.

Desde el enfoque de Pinzás, la comprensión lectora como proceso constructivo se manifiesta claramente en esta distribución. Pinzás (2017) afirma que comprender implica integrar la información literal con procesos inferenciales y reflexivos, permitiendo al lector elaborar un significado propio. El hecho de que el 70,0% alcance un nivel bueno sugiere que estos

estudiantes dominan estrategias como la predicción, la formulación de hipótesis, la inferencia y la relectura, elementos clave para construir significados profundos. Por otro lado, el 30,0% en nivel regular podría explicarse por esquemas previos insuficientes o por un uso limitado y poco flexible de dichas estrategias, lo que restringe la comprensión a niveles más literales.

Desde la Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora de Graesser et al., los resultados indican que una mayoría de estudiantes logra generar inferencias puente y elaborativas que aseguran la coherencia local y global del texto. Graesser et al. (1994) sostienen que la comprensión profunda depende de la capacidad del lector para ir más allá de la información explícita y construir un modelo de situación integrado. El predominio del nivel bueno sugiere que estos lectores poseen habilidades inferenciales suficientes para conectar ideas, establecer relaciones causales y completar vacíos de información; en contraste, el grupo en nivel regular podría presentar limitaciones en la generación de inferencias, lo que afecta la construcción coherente del significado textual.

De manera complementaria, la Teoría del Procesamiento Profundo de Craik y Lockhart permite explicar que los estudiantes con nivel bueno realizan un procesamiento semántico más profundo de la información leída, lo cual favorece la comprensión y la retención a largo plazo. Craik y Lockhart (1972) plantean que la comprensión no depende del tiempo de exposición, sino del nivel de profundidad con que se procesa la información. En este sentido, el alto porcentaje en nivel bueno indica que la mayoría de los estudiantes analiza el contenido desde su significado y relaciones conceptuales, mientras que el nivel regular podría asociarse a un procesamiento más superficial, centrado en aspectos formales del texto.

Desde el Modelo Interactivo de la Lectura de Rumelhart, estos resultados reflejan una adecuada interacción entre procesos ascendentes y descendentes en la mayoría de los estudiantes. Rumelhart (1977, 1980) sostiene que la comprensión lectora se construye mediante la

interacción simultánea entre la decodificación del texto y el conocimiento previo del lector. El predominio del nivel bueno sugiere que los estudiantes integran eficazmente ambos tipos de procesamiento, generando hipótesis y ajustándolas conforme avanzan en la lectura; en cambio, los estudiantes en nivel regular podrían presentar debilidades en alguno de estos procesos, ya sea en la decodificación o en la activación de esquemas previos.

Desde el Modelo de Construcción–Integración de Kintsch, el 70,0% en nivel bueno evidencia que la mayoría de los estudiantes logra construir representaciones mentales coherentes del texto, alcanzando el nivel del modelo de situación. Kintsch (1998) explica que la comprensión profunda se produce cuando el lector integra la información explícita con el conocimiento previo y selecciona las relaciones más relevantes durante la fase de integración. El grupo en nivel regular, por su parte, podría quedarse en la base del texto, con dificultades para integrar plenamente la información y generar una representación global coherente.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se identifican claras coincidencias. Cusirimay et al. (2022) reportan que la aplicación de estrategias cognitivas favorece niveles adecuados de comprensión lectora, lo que se refleja en el predominio del nivel bueno en esta tabla. Rolo (2020) y Monsalve (2021) también evidencian mejoras sustanciales en la comprensión lectora de los estudiantes cuando se promueven estrategias activas de aprendizaje, reportando incrementos en los niveles de desempeño, resultados que coinciden con el 70,0% observado. De manera similar, Egocheaga (2023) y Alpacca y Yucra (2024) concluyen que el fortalecimiento de habilidades lectoras permite que la mayoría de los estudiantes alcance niveles satisfactorios de comprensión, especialmente en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Incluso Soto (2021) señala que una comprensión lectora sólida se asocia con el uso de estrategias cognitivas y organizativas, reforzando la interpretación de que el nivel bueno predominante responde a procesos lectores más elaborados. En contraste, la presencia de un

30,0% en nivel regular coincide con lo señalado por Llanos (2022), quien advierte que, aun cuando se evidencian avances, persisten diferencias individuales que requieren intervención pedagógica focalizada.

En suma, la comprensión lectora del grupo es mayoritariamente buena, resultado coherente con los planteamientos teóricos. No obstante, la existencia de un porcentaje relevante en nivel regular pone de manifiesto la necesidad de seguir fortaleciendo estrategias lectoras orientadas al desarrollo de inferencias, integración de ideas y procesamiento profundo, con el fin de lograr una comprensión lectora más homogénea y de mayor calidad en todos los estudiantes.

2. Resultados de las dimensiones de la variable mapas conceptuales

Tabla 4

Nivel de conceptos jerarquizados

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Moderado	22	55,0	55,0	55,0
Alto	18	45,0	45,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 4, se evidencia que el 55,0% (22 estudiantes) se ubica en un nivel moderado, mientras que el 45,0% (18 estudiantes) alcanza un nivel alto. Esta distribución indica que, si bien una proporción importante de estudiantes logra jerarquizar adecuadamente los conceptos dentro de sus mapas conceptuales, aún predomina un nivel intermedio, lo que sugiere que el proceso de organización jerárquica del conocimiento se encuentra en desarrollo y no plenamente consolidado en toda la muestra.

Desde la Teoría de los Mapas Conceptuales de Novak y Gowin, estos resultados son comprensibles, ya que la jerarquización de conceptos constituye uno de los principios centrales de esta estrategia cognitiva. Novak y Gowin (1988) sostienen que la estructura cognitiva se organiza jerárquicamente, ubicando los conceptos más generales e inclusivos en niveles superiores y subordinando a ellos los conceptos más específicos. El predominio del nivel moderado (55,0%) sugiere que muchos estudiantes identifican conceptos relevantes, pero presentan dificultades para establecer con claridad los distintos grados de inclusividad y subordinación conceptual. En contraste, el 45,0% en nivel alto evidencia que casi la mitad de los estudiantes ha logrado diferenciar progresivamente los conceptos y establecer relaciones jerárquicas coherentes, lo cual es característico del aprendizaje significativo y de una estructura cognitiva más elaborada.

Asimismo, desde la Teoría del Procesamiento de la Información de Miller, la jerarquización conceptual cumple una función clave en la organización eficiente de la información dentro de los límites de la memoria de trabajo. Miller (1956) señala que el ser humano puede manejar una cantidad limitada de información de manera simultánea; por ello, estrategias como la jerarquización permiten agrupar y estructurar los contenidos en unidades significativas. En este sentido, el mayor porcentaje en nivel moderado podría indicar que, aunque los estudiantes intentan organizar la información, aún no logran optimizar plenamente el “chunking” cognitivo.

Por el contrario, aquellos estudiantes ubicados en el nivel alto demuestran una mejor capacidad para estructurar la información en niveles jerárquicos claros, reduciendo la carga cognitiva y favoreciendo el almacenamiento en la memoria a largo plazo.

Desde la Teoría de los Esquemas Cognitivos de Rumelhart, los conceptos jerarquizados reflejan la manera en que los esquemas mentales se organizan y se activan durante el aprendizaje. Rumelhart (1980) afirma que los esquemas cognitivos integran conceptos generales que engloban información más específica. El hecho de que más de la mitad de los estudiantes se encuentre en un nivel moderado sugiere que sus esquemas cognitivos están en proceso de reorganización, pero aún no alcanzan una estructuración plenamente integrada. En cambio, el 45,0% en nivel alto evidencia esquemas más sólidos y flexibles, capaces de integrar nuevos conocimientos de manera coherente y significativa.

Desde la Teoría del Aprendizaje Visual y del Doble Procesamiento de Paivio, la jerarquización de conceptos en los mapas conceptuales facilita la codificación dual de la información, al combinar representaciones visuales y verbales de forma organizada. Paivio (1986, 1991) sostiene que la información jerarquizada y visualmente estructurada genera representaciones cognitivas más estables. En este contexto, el predominio del nivel moderado indica que muchos estudiantes utilizan el componente visual del mapa conceptual, pero sin explotar plenamente su potencial jerárquico. En contraste, los estudiantes del nivel alto logran una disposición visual clara y progresiva de los conceptos, lo que fortalece la comprensión y la retención del contenido.

Al comparar los resultados obtenidos con los antecedentes, se identifican coincidencias relevantes. Cusirimay et al. (2022) señalan que los mapas conceptuales permiten evidenciar la conexión entre conceptos y desarrollar el pensamiento lógico; sin embargo, advierten que este proceso se fortalece con la práctica sistemática, lo que explica que no todos los estudiantes

alcancen niveles altos de jerarquización. De manera similar, Rolo (2020) y Monsalve (2021) reportan que la mejora en el uso de mapas conceptuales es progresiva, observándose inicialmente niveles intermedios antes de consolidarse niveles altos, situación que coincide con la mayor frecuencia del nivel moderado encontrada en esta tabla.

De igual manera, Egocheaga (2023) también sostiene que el dominio de los mapas conceptuales depende de la práctica constante y del desarrollo de habilidades para seleccionar y jerarquizar información, lo que respalda la coexistencia de niveles moderados y altos en la muestra. Asimismo, Alpacca y Yucra (2024) indican que, a mayor competencia lectora y conceptual, mejor es la jerarquización de los mapas conceptuales, lo que se refleja en el 45,0% de estudiantes que alcanzan un nivel alto. Incluso los aportes de Llanos (2022), desde un enfoque cualitativo, refuerzan la idea de que la jerarquización conceptual se fortalece gradualmente mediante la reflexión pedagógica y la aplicación sistemática de estrategias cognitivas.

En síntesis, se evidencia que la jerarquización de conceptos en los mapas conceptuales se encuentra mayoritariamente en un nivel moderado, aunque con una proporción significativa en nivel alto. Este resultado es coherente con las teorías de la variable 1, que conciben la jerarquización como un proceso cognitivo complejo y progresivo, y con los antecedentes revisados, los cuales coinciden en señalar que el dominio de esta habilidad se consolida a través de la práctica continua y del fortalecimiento de la estructura cognitiva del estudiante.

Tabla 5*Nivel de proposiciones*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Moderado	14	35,0	35,0	35,0
Alto	26	65,0	65,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

*Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio***Análisis y discusión**

En la tabla 5, se demuestra que el 65,0% (26 estudiantes) se ubica en un nivel alto, mientras que el 35,0% (14 estudiantes) alcanza un nivel moderado. Esta distribución evidencia que la mayoría de los estudiantes logra establecer adecuadamente proposiciones claras y coherentes mediante la relación entre conceptos y palabras enlace, lo que constituye un componente esencial en la construcción de mapas conceptuales de calidad. El predominio del nivel alto sugiere que los estudiantes no solo identifican conceptos relevantes, sino que también son capaces de articular relaciones semánticas significativas entre ellos.

Los resultados se fundamentan con la Teoría de los Mapas Conceptuales de Novak y Gowin, quienes sostienen que las proposiciones representan la unidad mínima de significado, ya que integran dos o más conceptos vinculados mediante palabras de enlace que precisan el tipo de relación existente (Novak & Gowin, 1988). En este sentido, el alto porcentaje de estudiantes en nivel alto (65,0%) indica que una mayoría ha logrado internalizar este principio teórico, construyendo proposiciones que reflejan una comprensión integrada del conocimiento y no una simple yuxtaposición de conceptos. Este resultado evidencia procesos de reconciliación integradora, en los que los estudiantes reconocen vínculos conceptuales nuevos o resuelven conflictos de significado, rasgo característico del aprendizaje significativo.

De manera complementaria, desde la Teoría del Procesamiento de la Información de Miller, las proposiciones bien estructuradas facilitan la organización cognitiva de la información al convertir relaciones conceptuales complejas en unidades significativas manejables. Miller (1956) sostiene que la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada; por ello, las proposiciones claras permiten reducir la carga cognitiva al agrupar información relevante en estructuras coherentes. El predominio del nivel alto sugiere que los estudiantes han desarrollado la capacidad de sintetizar información y organizarla de manera eficiente, favoreciendo su almacenamiento y recuperación en la memoria a largo plazo.

Desde la Teoría de los Esquemas Cognitivos de Rumelhart, las proposiciones expresan explícitamente las relaciones que conforman los esquemas mentales del estudiante. Rumelhart (1980) afirma que el conocimiento se organiza en redes de relaciones semánticas; por tanto, un nivel alto de proposiciones indica esquemas cognitivos más elaborados y coherentes. En este contexto, el 65,0% de estudiantes con nivel alto evidencia una mayor capacidad para integrar conceptos dentro de esquemas previos, mientras que el 35,0% en nivel moderado podría reflejar esquemas aún en proceso de consolidación, con relaciones conceptuales menos precisas o incompletas.

Desde la Teoría del Aprendizaje Visual y del Doble Procesamiento de Paivio, las proposiciones en los mapas conceptuales fortalecen la codificación dual al integrar el sistema verbal (mediante palabras de enlace y el sistema visual mediante la representación gráfica de las relaciones). Al respecto, Paivio (1986, 1991) sostiene que esta combinación incrementa la estabilidad de las representaciones mentales. En este sentido, el predominio del nivel alto indica que los estudiantes aprovechan de manera eficaz la interacción entre ambos sistemas, generando múltiples rutas de acceso al conocimiento y favoreciendo una comprensión más profunda y duradera.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se identifican claras coincidencias. Cusirimay et al. (2022) señalan que los mapas conceptuales permiten evidenciar las relaciones entre conceptos, destacando la importancia de las proposiciones para comprender cómo las ideas se integran en una estructura global; el alto porcentaje encontrado en esta tabla coincide con dicha afirmación.

De manera similar, Rolo (2020) concluye que la práctica sistemática de mapas conceptuales mejora la capacidad de los estudiantes para relacionar ideas y construir significados, lo que se refleja en la alta frecuencia de proposiciones bien elaboradas. Monsalve (2021) y Egocheaga (2023) también reportan que el uso constante de mapas conceptuales fortalece la formulación de relaciones conceptuales claras, resultado que se corresponde con el 65,0% de estudiantes ubicados en nivel alto. Asimismo, Alpacca y Yucra (2024) indican que un mayor dominio conceptual se traduce en mejores proposiciones dentro de los mapas, lo cual coincide con la predominancia del nivel alto observada. Incluso los aportes cualitativos de Llanos (2022) refuerzan la idea de que la mejora en las proposiciones es un indicador de avances en la organización del conocimiento y en la reflexión pedagógica del estudiante.

En síntesis, se tiene claro que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel alto en la formulación de proposiciones, lo que es coherente con los fundamentos teóricos de la variable 1 y con los antecedentes revisados. Este resultado sugiere que los estudiantes han desarrollado la capacidad de establecer relaciones semánticas claras y significativas entre conceptos, consolidando estructuras cognitivas más organizadas y favoreciendo el aprendizaje significativo mediante el uso de mapas conceptuales.

Tabla 6*Nivel de Palabras enlace*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Moderado	24	60,0	60,0	60,0
Alto	16	40,0	40,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 6, se presenta la distribución del nivel de palabras enlace empleadas en los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes. Los resultados muestran que el 60,0% (24 estudiantes) se ubica en un nivel moderado, mientras que el 40,0% (16 estudiantes) alcanza un nivel alto. Esta distribución evidencia que, si bien la mayoría de los estudiantes utiliza palabras de enlace para relacionar conceptos, aún predomina un uso intermedio, lo que sugiere dificultades parciales para precisar con claridad el tipo de relación semántica entre los conceptos representados en los mapas conceptuales.

Desde la Teoría de los Mapas Conceptuales de Novak y Gowin, las palabras de enlace cumplen una función esencial, ya que permiten formar proposiciones con significado y explicitar la naturaleza de la relación entre conceptos (Novak & Gowin, 1988). En este sentido, el predominio del nivel moderado indica que muchos estudiantes emplean palabras de enlace genéricas o poco precisas, lo que limita la claridad semántica de las proposiciones. En contraste, el 40,0% que alcanza un nivel alto evidencia una mayor capacidad para seleccionar palabras de enlace adecuadas y concisas, logrando relaciones conceptuales más claras y coherentes, aspecto clave para el aprendizaje significativo.

Desde la Teoría del Procesamiento de la Información de Miller, el uso preciso de palabras de enlace contribuye a reducir la ambigüedad cognitiva y a organizar la información en unidades significativas manejables. Miller (1956) sostiene que una estructura clara facilita el procesamiento dentro de los límites de la memoria de trabajo; por ello, el nivel moderado predominante sugiere que, aunque los estudiantes logran establecer relaciones, estas no siempre optimizan el procesamiento cognitivo. Por el contrario, aquellos estudiantes ubicados en el nivel alto demuestran una mejor capacidad para estructurar la información de manera explícita, favoreciendo su codificación y recuperación en la memoria a largo plazo.

Desde la Teoría de los Esquemas Cognitivos de Rumelhart, las palabras de enlace representan las conexiones semánticas que articulan los esquemas mentales del estudiante. Rumelhart (1980) afirma que los esquemas cognitivos se construyen a partir de relaciones bien definidas entre conceptos; por tanto, el predominio del nivel moderado sugiere esquemas aún en proceso de consolidación, donde las relaciones conceptuales no siempre se encuentran claramente explicitadas. En cambio, el 40,0% en nivel alto refleja esquemas cognitivos más estructurados y coherentes, capaces de integrar información nueva con mayor precisión.

Desde la Teoría del Aprendizaje Visual y del Doble Procesamiento de Paivio, las palabras de enlace fortalecen la codificación dual al articular el componente verbal con la representación visual del mapa conceptual. Paivio (1986, 1991) señala que la claridad verbal potencia la efectividad del componente visual; por ello, un uso moderado de palabras de enlace puede limitar la sinergia entre ambos sistemas de representación. En contraste, el nivel alto indica que los estudiantes logran una mejor integración verbal–visual, lo que favorece la comprensión y la retención del conocimiento.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se observan coincidencias parciales. Cusirimay et al. (2022) destacan que los mapas conceptuales permiten visualizar relaciones

entre conceptos, pero advierten que la calidad de dichas relaciones depende del dominio del contenido y de la práctica; esta afirmación coincide con el predominio del nivel moderado en palabras de enlace. De manera similar, Rolo (2020) y Monsalve (2021) señalan que el uso efectivo de mapas conceptuales se fortalece progresivamente, observándose inicialmente limitaciones en la precisión de las palabras enlace antes de alcanzar niveles altos. Egocheaga (2023) también sostiene que la correcta formulación de relaciones conceptuales requiere entrenamiento continuo, lo que explica que no todos los estudiantes alcancen un nivel alto en este componente. Asimismo, Alpacca y Yucra (2024) indican que el dominio de los mapas conceptuales mejora conforme se fortalece la comprensión y el manejo conceptual, lo cual se refleja en la coexistencia de niveles moderados y altos. Los aportes cualitativos de Llanos (2022) refuerzan esta interpretación, al señalar que la reflexión pedagógica y la práctica sistemática son necesarias para mejorar la precisión en el uso de palabras de enlace.

En síntesis, el uso de palabras de enlace en los mapas conceptuales se concentra mayoritariamente en un nivel moderado, aunque con una proporción significativa en nivel alto. Este resultado es coherente con las teorías de la variable 1, que conciben las palabras de enlace como un componente complejo y fundamental para la construcción de proposiciones con significado, y con los antecedentes revisados, los cuales coinciden en señalar que la precisión en este elemento se consolida de manera progresiva mediante la práctica constante y el fortalecimiento de la estructura cognitiva del estudiante.

Tabla 7*Nivel de Líneas rectas y elipses*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Moderado	10	25,0	25,0	25,0
Alto	30	75,0	75,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

*Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio***Análisis y discusión**

En la tabla 7, se presenta la distribución del nivel de líneas rectas y elipses empleadas en los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes. Los resultados evidencian que el 75,0% (30 estudiantes) alcanza un nivel alto, mientras que el 25,0% (10 estudiantes) se ubica en un nivel moderado. Esta distribución muestra un predominio claro del nivel alto, lo que indica que la mayoría de los estudiantes utiliza de manera adecuada los elementos gráficos básicos del mapa conceptual, logrando una disposición visual clara, ordenada y coherente de los conceptos y sus relaciones.

Desde la Teoría de los Mapas Conceptuales de Novak y Gowin, las elipses y las líneas de enlace constituyen elementos estructurales fundamentales, ya que permiten representar los conceptos y establecer visualmente las relaciones entre ellos. Novak y Gowin (1988) sostienen que un mapa conceptual eficaz debe reflejar de forma explícita la estructura cognitiva del estudiante mediante una organización jerárquica y relaciones claras. En este sentido, el alto porcentaje de estudiantes en nivel alto sugiere que la mayoría ha logrado plasmar gráficamente sus ideas de manera organizada, facilitando la lectura y comprensión del mapa, lo cual es indicativo de un adecuado manejo de los principios formales de esta estrategia cognitiva.

Desde la Teoría del Procesamiento de la Información de Miller, el uso correcto de líneas rectas y elipses contribuye a reducir la carga cognitiva al organizar la información de manera visualmente accesible. Miller (1956) plantea que la memoria de trabajo es limitada; por ello, una representación gráfica clara permite al estudiante procesar la información en unidades significativas. El predominio del nivel alto evidencia que los estudiantes aprovechan estos recursos visuales para estructurar la información de forma eficiente, favoreciendo su procesamiento y almacenamiento en la memoria a largo plazo.

Desde la Teoría de los Esquemas Cognitivos de Rumelhart, las elipses que contienen los conceptos funcionan como nodos cognitivos, mientras que las líneas rectas representan las conexiones estructurales entre dichos nodos. Rumelhart (1980) sostiene que el conocimiento se organiza en redes de relaciones; por tanto, el alto porcentaje en nivel alto sugiere que la mayoría de los estudiantes logra representar adecuadamente estas redes cognitivas, reflejando esquemas mentales más organizados y coherentes. El grupo que se ubica en nivel moderado podría presentar esquemas menos consolidados, donde la disposición gráfica aún no expresa con claridad la estructura conceptual subyacente.

Desde la Teoría del Aprendizaje Visual y del Doble Procesamiento de Paivio, el uso adecuado de líneas y elipses fortalece la codificación dual al activar el sistema visual en complemento con el sistema verbal. Paivio (1986, 1991) sostiene que las representaciones visuales claras incrementan la retención y recuperación de la información. En este contexto, el predominio del nivel alto indica que los estudiantes emplean eficazmente los recursos visuales del mapa conceptual, potenciando la comprensión y el aprendizaje significativo mediante una presentación gráfica organizada y estéticamente clara.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se identifican claras coincidencias. Cusirimay et al. (2022) señalan que los mapas conceptuales facilitan la comprensión al

representar visualmente las relaciones entre conceptos, destacando la importancia de una estructura gráfica clara; esta afirmación coincide con el alto porcentaje encontrado en esta tabla. De manera similar, Rolo (2020) y Monsalve (2021) reportan que la mejora en el uso de mapas conceptuales se evidencia, en primer lugar, en el dominio de sus elementos formales, como la disposición gráfica y el uso adecuado de figuras y líneas, lo cual se refleja en el 75,0% de estudiantes en nivel alto.

De igual manera, Egocheaga (2023) también indica que los estudiantes suelen mostrar mayor facilidad en el manejo de los aspectos visuales del mapa conceptual antes de consolidar plenamente otros componentes más complejos, como la jerarquización y la precisión semántica, lo que explica la alta frecuencia en este nivel. Asimismo, Alpacca y Yucra (2024) sostienen que la práctica constante favorece el dominio de los elementos gráficos del mapa conceptual, resultado que se corresponde con la predominancia del nivel alto observada. Los aportes cualitativos de Llanos (2022) refuerzan esta interpretación, al señalar que la representación visual clara constituye un primer indicador de avance en la organización del conocimiento.

En conclusión, se evidencia que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel alto en el uso de líneas rectas y elipses, lo que es coherente con las teorías de la variable 1 y con los antecedentes revisados. Este resultado sugiere que los estudiantes han desarrollado adecuadamente las habilidades gráficas necesarias para estructurar visualmente los mapas conceptuales, facilitando la organización del conocimiento y sentando una base sólida para el fortalecimiento de otros componentes cognitivos más complejos del aprendizaje significativo.

3. Resultados de las dimensiones de la variable comprensión lectora

Tabla 8

Nivel procesamiento en grupo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	4	10,0	10,0	10,0
Moderado	18	45,0	45,0	55,0
Alta	18	45,0	45,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 8, se presenta la distribución del nivel de procesamiento en grupo asociado a la comprensión lectora. Los resultados evidencian que el 45,0% (18 estudiantes) alcanza un nivel alto, un 45,0% (18 estudiantes) se ubica en un nivel moderado y solo un 10,0% (4 estudiantes) presenta un nivel bajo. Esta distribución permite afirmar que el 90,0% de los estudiantes se sitúa entre niveles moderado y alto de procesamiento, lo que refleja una participación mayoritaria en procesos cognitivos colectivos orientados a la construcción del significado, aunque con distintos grados de profundidad.

Estos resultados se fundamentan con la teoría transaccional de la lectura de Rosenblatt, los cuales sugieren que la mayoría de los estudiantes logra establecer una interacción activa no solo con el texto, sino también con otros lectores en el proceso grupal. Rosenblatt (1985) plantea que la comprensión surge de la transacción entre lector y texto en un contexto determinado; en este sentido, el procesamiento en grupo amplía dicha transacción al incorporar múltiples perspectivas, experiencias y respuestas lectoras. El predominio de los niveles moderado y alto

indica que los estudiantes, en su mayoría, participan en la construcción del significado, compartiendo interpretaciones y negociando sentidos, lo cual favorece una comprensión más rica y profunda del texto.

Desde la perspectiva psicolingüística de Goodman, el procesamiento en grupo potencia las estrategias cognitivas propias de la lectura comprensiva, como la predicción, la inferencia y la verificación de hipótesis. Goodman (1980, 1994) sostiene que la lectura es un proceso interactivo y estratégico; por ello, el hecho de que el 90,0% de los estudiantes se ubique en niveles moderado y alto sugiere que, en el trabajo grupal, los lectores contrastan ideas, corrigen interpretaciones y refuerzan la comprensión mediante la retroalimentación colectiva. El 10,0% en nivel bajo podría reflejar dificultades para integrarse al proceso grupal o para activar estrategias cognitivas de manera autónoma y compartida.

Desde el enfoque constructivo de Pinzás, el procesamiento en grupo se vincula directamente con la lectura como proceso de construcción e integración de ideas. Pinzás (2017) afirma que la comprensión lectora se fortalece cuando el lector integra la información textual con sus conocimientos previos y con otras fuentes de significado; en este caso, el grupo actúa como una fuente cognitiva adicional. Los niveles moderado y alto evidencian que la mayoría de los estudiantes logra articular ideas, contrastar puntos de vista y construir significados compartidos, mientras que el nivel bajo indica limitaciones en la activación de esquemas previos o en la aplicación flexible de estrategias de comprensión dentro del trabajo colectivo.

Desde la Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora de Graesser et al., el procesamiento en grupo favorece la generación de inferencias puente y elaborativas, ya que la interacción entre estudiantes permite completar vacíos de información y establecer relaciones causales de manera colaborativa. Graesser et al. (1994) sostienen que la comprensión profunda depende de la capacidad para construir un modelo de situación coherente; el hecho de que casi la mitad de los

estudiantes se ubique en nivel alto indica que el trabajo grupal facilita la elaboración de inferencias y la integración de ideas, fortaleciendo la coherencia global del texto. El grupo en nivel moderado, por su parte, evidencia avances parciales en la generación inferencial, mientras que el nivel bajo podría asociarse a dificultades para participar activamente en estos procesos cognitivos.

Desde la Teoría del Procesamiento Profundo de Craik y Lockhart, los resultados muestran que una proporción importante de estudiantes realiza un procesamiento semántico profundo durante el trabajo grupal. Craik y Lockhart (1972) señalan que la comprensión y la retención dependen del nivel de profundidad con que se procesa la información; en este sentido, el 45,0% en nivel alto indica que casi la mitad de los estudiantes analiza el contenido desde su significado, reflexiona y establece relaciones conceptuales en interacción con sus pares. El nivel moderado refleja un procesamiento intermedio, aún centrado parcialmente en aspectos literales, mientras que el nivel bajo sugiere un procesamiento superficial con escasa elaboración semántica.

Desde el Modelo Interactivo de la Lectura de Rumelhart, el procesamiento en grupo fortalece la interacción entre procesos ascendentes y descendentes, ya que los estudiantes contrastan la información textual con sus conocimientos previos y con las interpretaciones de otros lectores. Rumelhart (1977, 1980) plantea que la comprensión surge de la interacción simultánea de estos procesos; la alta concentración en niveles moderado y alto indica que el trabajo grupal potencia esta interacción, permitiendo ajustar hipótesis y corregir interpretaciones. El nivel bajo podría evidenciar limitaciones en alguno de estos procesos, como una decodificación insuficiente o una escasa activación de esquemas previos.

Desde el Modelo de Construcción–Integración de Kintsch, los resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes logra avanzar hacia la fase de integración durante el procesamiento en grupo. Kintsch (1998) explica que la comprensión profunda se alcanza cuando el lector

selecciona y refuerza las relaciones más relevantes del texto; el trabajo grupal facilita este proceso al permitir la discusión y selección colectiva de ideas centrales. El predominio de los niveles moderado y alto indica que el grupo contribuye a la construcción de representaciones mentales más coherentes, mientras que el nivel bajo refleja dificultades para integrar la información y construir un modelo de situación estable.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se identifican coincidencias relevantes. Cusirimay et al. (2022) destacan que las estrategias cognitivas y colaborativas favorecen la comprensión lectora, lo que coincide con el alto porcentaje de estudiantes en niveles moderado y alto. Rolo (2020) y Monsalve (2021) señalan que el aprendizaje significativo y la comprensión se fortalecen cuando los estudiantes interactúan y reflexionan conjuntamente sobre los textos, resultados coherentes con la distribución observada. Egocheaga (2023) y Alpacca y Yucra (2024) también reportan que el intercambio de ideas y la práctica conjunta potencian los niveles inferenciales y críticos de la comprensión lectora. Por su parte, Llanos (2022), desde un enfoque cualitativo, evidencia que el trabajo colaborativo y reflexivo mejora progresivamente la comprensión de textos, lo cual coincide con la presencia mayoritaria de niveles moderado y alto, aunque reconoce que persisten estudiantes con dificultades, aspecto reflejado en el 10,0% de nivel bajo.

Finalmente, se evidencia que el procesamiento en grupo se sitúa mayoritariamente en niveles moderado y alto, confirmando que el trabajo grupal constituye un contexto favorable para el desarrollo de la comprensión lectora, al promover la interacción, la inferencia, la integración de ideas y el procesamiento profundo del texto, aunque también pone de manifiesto la necesidad de estrategias pedagógicas específicas para apoyar a los estudiantes que aún presentan niveles bajos de procesamiento.

Tabla 9*Nivel de fluidez*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	6	15,0	15,0	15,0
Moderado	21	52,5	52,5	67,5
Alta	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 9, los resultados presentan la distribución del nivel de fluidez lectora de los estudiantes, evidenciando que el 52,5% (21 estudiantes) se ubica en un nivel moderado, el 32,5% (13 estudiantes) alcanza un nivel alto y el 15,0% (6 estudiantes) presenta un nivel bajo. Esta distribución indica que la mayoría de los estudiantes posee una fluidez lectora intermedia, suficiente para sostener la lectura de textos, aunque aún con limitaciones que pueden afectar la automatización del proceso lector y, en consecuencia, la profundidad de la comprensión.

Esto se fundamenta en la teoría transaccional de la lectura de Rosenblatt, quien refiere que la fluidez constituye una condición que posibilita una interacción más continua y significativa entre el lector y el texto. En este sentido, Rosenblatt (1985) sostiene que la construcción del significado se ve favorecida cuando el lector puede concentrar su atención en el contenido y no en la decodificación. En este sentido, el predominio del nivel moderado sugiere que muchos estudiantes logran establecer una transacción básica con el texto, aunque con interrupciones que pueden afectar la experiencia lectora; por su parte, el grupo con nivel alto presenta mayores condiciones para una interacción fluida que favorece tanto la lectura eferente como la estética.

Desde la perspectiva psicolingüística de Goodman, la fluidez lectora está estrechamente relacionada con la capacidad del lector para anticipar, confirmar y corregir hipótesis durante la lectura. Goodman (1980, 1994) plantea que una lectura fluida libera recursos cognitivos para la construcción del significado. El 32,5% de estudiantes en nivel alto evidencia un dominio adecuado de estos procesos, mientras que el nivel moderado predominante indica que muchos lectores aún destinan parte de su esfuerzo cognitivo a la decodificación, limitando la aplicación plena de estrategias de predicción e inferencia. El 15,0% en nivel bajo refleja mayores dificultades para sostener el proceso lector y para participar activamente en la construcción del significado.

Desde el enfoque constructivo de Pinzás, la fluidez lectora es un componente necesario para avanzar desde la comprensión literal hacia niveles inferenciales y críticos. Pinzás (2017) señala que una lectura poco fluida dificulta la integración de ideas y la construcción del significado global del texto. En este contexto, el predominio del nivel moderado sugiere que una parte importante de los estudiantes se encuentra en una etapa de transición, en la que ya reconoce y procesa el texto, pero aún no alcanza la automatización necesaria para una integración profunda. Los estudiantes con nivel alto, en cambio, cuentan con mejores condiciones para aplicar estrategias cognitivas complejas durante la lectura.

Desde la Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora de Graesser et al., la fluidez lectora influye directamente en la generación de inferencias. Graesser et al. (1994) sostienen que cuando la lectura es fluida, el lector dispone de mayores recursos cognitivos para establecer inferencias puente y elaborativas, necesarias para la coherencia del texto. El hecho de que solo el 32,5% alcance un nivel alto indica que la generación inferencial podría verse limitada en una parte significativa del grupo, mientras que el 15,0% en nivel bajo presenta mayores dificultades para construir un modelo de situación coherente.

Desde la Teoría del Procesamiento Profundo de Craik y Lockhart, la fluidez actúa como facilitadora del procesamiento semántico profundo. Craik y Lockhart (1972) plantean que la automatización de los procesos básicos permite al lector concentrarse en el significado. En este sentido, los estudiantes con nivel alto realizan un procesamiento más profundo del contenido, mientras que el predominio del nivel moderado sugiere un procesamiento intermedio, aun parcialmente superficial. El nivel bajo, por su parte, se asocia a un procesamiento más centrado en aspectos formales del texto, lo que limita la comprensión profunda.

Desde el Modelo Interactivo de la Lectura de Rumelhart, la fluidez favorece la interacción equilibrada entre procesos ascendentes y descendentes. Rumelhart (1977, 1980) sostiene que una decodificación fluida permite activar esquemas previos y generar hipótesis de manera continua. El predominio del nivel moderado indica que esta interacción se produce de manera irregular en muchos estudiantes, mientras que el nivel alto refleja una integración más eficaz de ambos procesos. El nivel bajo podría evidenciar dificultades en los procesos ascendentes, afectando la comprensión global del texto.

Desde el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch, la fluidez lectora es un requisito para avanzar hacia la fase de integración del significado. Kintsch (1998) explica que una lectura lenta y fragmentada dificulta la selección y fortalecimiento de relaciones relevantes. En este contexto, el 32,5% en nivel alto muestra mayores posibilidades de construir un modelo de situación coherente, mientras que el predominio del nivel moderado sugiere que muchos estudiantes se mantienen en la base del texto, con dificultades para integrar plenamente la información. El nivel bajo refleja una comprensión fragmentada y poco estable.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se observan coincidencias parciales. Cusirimay et al. (2022) y Rolo (2020) señalan que la comprensión lectora mejora progresivamente con la aplicación de estrategias cognitivas, pero reconocen que la fluidez suele

consolidarse de manera gradual, lo que coincide con el predominio del nivel moderado. Monsalve (2021) y Egocheaga (2023) reportan mejoras en la comprensión lectora, aunque advierten que no todos los estudiantes alcanzan altos niveles de fluidez, situación que se refleja en la coexistencia de niveles moderado y alto en esta tabla. Alpacca y Yucra (2024) también destacan que las dificultades en fluidez pueden limitar el desarrollo inferencial y crítico, aspecto visible en el 15,0% de estudiantes en nivel bajo. Finalmente, Llanos (2022) señala que, incluso cuando se aplican estrategias de comprensión, persisten diferencias individuales en la fluidez lectora, lo cual coincide con la heterogeneidad observada en esta distribución.

En síntesis, está claro que urge la necesidad de fortalecer la automatización lectora para potenciar el procesamiento profundo, la generación de inferencias y la construcción integrada del significado textual.

Tabla 10

Nivel de Autocorrección

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	5	12,5	12,5	12,5
Moderado	24	60,0	60,0	72,5
Alta	11	27,5	27,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 10, se aprecia que, de 40 estudiantes, el 60,0% (n=24) se ubica en un nivel moderado de autocorrección, el 27,5% (n=11) en nivel alto y el 12,5% (n=5) en nivel bajo. En términos descriptivos, la distribución muestra una concentración mayoritaria en el nivel intermedio, lo

que indica que la autocorrección está presente en la mayoría, pero todavía no alcanza un dominio plenamente consolidado en todo el grupo. En conjunto, el 87,5% se concentra entre niveles moderado y alto, lo cual sugiere un desempeño relativamente favorable; sin embargo, el hecho de que solo alrededor de un tercio alcance el nivel alto evidencia que la autocorrección aún funciona más como una estrategia parcial o situacional (se activa en ciertos momentos) que como un proceso sistemático y constante a lo largo de toda la lectura.

Este resultado se interpreta con mayor claridad al asumir la autocorrección como un componente esencial de la comprensión lectora que depende del monitoreo metacognitivo y de la construcción de coherencia. Desde la teoría transaccional de Rosenblatt, la comprensión se produce en la interacción lector-texto, donde el significado no está fijo, sino que emerge según el propósito, el contexto y la experiencia del lector; en ese marco, la autocorrección aparece cuando el lector ajusta su interpretación al notar que la construcción de significado no es coherente con lo leído o con su propósito de lectura (Rosenblatt, 1985). Por ello, el predominio del nivel moderado puede indicar que muchos estudiantes sí negocian el significado con el texto, pero todavía no sostienen una revisión constante de sus interpretaciones, especialmente cuando el texto exige cambios de enfoque, integración de ideas o distinción entre lo literal y lo inferencial.

En la misma línea, Goodman (1980) concibe la lectura como un “juego psicolingüístico” en el que el lector selecciona información, predice, infiere y confirma o corrige sus anticipaciones con base en las pistas del texto. La autocorrección, en esta lógica, se expresa cuando el lector detecta que una predicción no encaja con la información posterior y entonces relee, ajusta hipótesis o reorganiza el significado. Así, que el mayor porcentaje esté en nivel moderado sugiere que los estudiantes realizan predicciones e inferencias, pero no siempre ejecutan la retroalimentación interna de manera eficiente o continua; en cambio, el nivel alto

correspondería a lectores que corrigen con rapidez y precisión sus hipótesis, mientras que el nivel bajo reflejaría lectores que mantienen interpretaciones erróneas o no detectan quiebres de sentido (Goodman, 1980; 1994). Complementariamente, Smith sostiene que el significado lo aporta el lector y que comprender implica formular “preguntas al texto” y responderlas durante la lectura; desde esta postura, la autocorrección se entiende como el ajuste de respuestas cuando el texto aporta nueva información que contradice o matiza lo que el lector creía entender. En consecuencia, un nivel moderado puede revelar lectores que hacen preguntas y ajustes, pero todavía con baja frecuencia o con estrategias limitadas (Smith, 1997).

Asimismo, el enfoque de Pinzás sobre la lectura como proceso de construcción plantea que el lector integra ideas, reacciona, imagina, interpreta y reconstruye significados de manera activa, apoyándose en conocimientos previos y en estrategias como la inferencia, la autoevaluación y la relectura. Desde este enfoque, la autocorrección es una evidencia directa de autorregulación: el lector evalúa si está comprendiendo y, si no, aplica acciones de reparación (volver a leer, verificar, resumir mentalmente, aclarar vocabulario, etc.). Por ello, la presencia de un 12,5% en nivel bajo puede vincularse con estudiantes que aún no controlan con suficiente eficacia esas estrategias de autorregulación, mientras que el predominio del nivel moderado sugiere que dichas estrategias existen, pero aún requieren fortalecimiento y sistematización para elevar el desempeño global hacia el nivel alto (Pinzás, 2017). De manera complementaria, la Teoría de la Inferencia de Graesser et al. sostiene que la comprensión profunda exige generar inferencias y mantener coherencia; en ese proceso, la autocorrección ocurre cuando el lector detecta que una inferencia o interpretación no se sostiene con el texto y la reformula. Por tanto, el patrón encontrado es consistente con un grupo donde la coherencia se sostiene en muchos casos, pero no siempre con automatización metacognitiva plena (Graesser et al., 1994).

Al contrastar estos hallazgos con los antecedentes revisados, se observa una coincidencia general con investigaciones que afirman que la comprensión lectora mejora cuando se promueve el uso de estrategias activas de construcción y verificación del significado.

Por su parte, Cusirimay et al. (2022), Rolo (2020), Monsalve (2021) y Egocheaga (2023) reportan que el uso de estrategias de organización y aprendizaje significativo se asocia con mejores niveles de comprensión; aunque sus resultados se centran en la relación entre estrategias y comprensión, el comportamiento de la autocorrección en esta muestra sugiere que el grupo posee una base estratégica instalada (porque predomina moderado y alto), pero aún requiere consolidación para que el monitoreo de comprensión sea constante. En particular, el predominio del nivel moderado puede interpretarse como una etapa en la que los estudiantes corrigen cuando el error se vuelve evidente (por ejemplo, cuando “pierden” el sentido global), pero todavía no aplican la autocorrección como control continuo para sostener coherencia local y global, lo cual es decisivo en niveles inferencial y crítico.

En resumen, los resultados sugieren que la autocorrección se encuentra relativamente desarrollada en la mayoría, pero todavía con margen de mejora para convertirla en una estrategia estable de regulación lectora, coherente con las teorías que conciben la comprensión como interacción, predicción, inferencia, verificación y reconstrucción permanente del significado.

Tabla 11*Nivel de Comprensión*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	3	7,5	7,5	7,5
Moderado	14	35,0	35,0	42,5
Alta	23	57,5	57,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 11, se presenta la distribución del nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes. Los resultados evidencian que el 57,5% (23 estudiantes) se ubica en un nivel alto, el 35,0% (14 estudiantes) en un nivel moderado y solo el 7,5% (3 estudiantes) en un nivel bajo. Esta distribución muestra que la mayoría del grupo ha desarrollado una comprensión lectora sólida, capaz de integrar información, elaborar inferencias y construir significados coherentes a partir del texto, aunque persiste un sector minoritario que presenta dificultades relevantes.

Desde la teoría transaccional de la lectura de Rosenblatt, el predominio del nivel alto indica que una parte significativa de los estudiantes logra establecer una interacción eficaz entre el texto y sus conocimientos previos, experiencias y contexto personal. Rosenblatt (1985) sostiene que la comprensión emerge de la transacción lector-texto; en este sentido, el 57,5% en nivel alto sugiere que estos estudiantes participan activamente en la construcción del significado, combinando la lectura eferente —orientada a extraer información— con la lectura estética, vinculada a la experiencia personal y reflexiva. El grupo en nivel moderado evidencia una

transacción parcial, mientras que el nivel bajo refleja una interacción limitada que restringe la construcción del significado textual.

Desde la perspectiva psicolingüística de Goodman, la comprensión lectora implica un proceso activo de anticipación, inferencia y verificación constante de hipótesis. Goodman (1980, 1994) plantea que la comprensión se produce cuando el lector utiliza eficazmente sus conocimientos previos y las claves del texto para construir significado. El predominio del nivel alto indica que la mayoría de los estudiantes aplica estas estrategias de manera funcional, logrando interpretaciones coherentes del texto. El nivel moderado sugiere un uso irregular de dichas estrategias, mientras que el nivel bajo evidencia dificultades para ir más allá de la decodificación literal y para mantener la coherencia del significado.

Desde el enfoque constructivo de Pinzás, la comprensión lectora se concibe como un proceso de construcción e integración de ideas que parte de la comprensión literal para avanzar hacia niveles inferenciales y reflexivos (Pinzás, 2017). En este marco, el 57,5% en nivel alto refleja que los estudiantes han logrado integrar la información explícita con sus esquemas cognitivos, construyendo significados personales y profundos. El nivel moderado indica que una proporción importante aún se mantiene en procesos intermedios, con limitaciones para elaborar inferencias complejas, mientras que el nivel bajo sugiere dificultades en la activación de conocimientos previos y en la aplicación de estrategias lectoras.

Desde la Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora de Graesser et al., los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes posee la capacidad de generar inferencias puente y elaborativas, necesarias para mantener la coherencia local y global del texto (Graesser et al., 1994). El predominio del nivel alto evidencia que estos estudiantes logran construir un modelo de situación integrado, conectando ideas, relaciones causales y significados implícitos. El nivel

moderado refleja una generación inferencial parcial, mientras que el nivel bajo se asocia a dificultades para completar vacíos de información y establecer relaciones coherentes.

Desde la Teoría del Procesamiento Profundo de Craik y Lockhart, el alto porcentaje en nivel alto indica que la mayoría de los estudiantes procesa la información a niveles semánticos profundos, lo que favorece la comprensión y la retención a largo plazo (Craik & Lockhart, 1972). El nivel moderado sugiere un procesamiento intermedio, aun parcialmente superficial, y el nivel bajo refleja un procesamiento centrado en aspectos formales del texto, con escasa elaboración semántica, lo que limita la comprensión profunda.

Desde el Modelo Interactivo de la Lectura de Rumelhart, estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes logra integrar eficazmente los procesos ascendentes y descendentes durante la lectura. Rumelhart (1977, 1980) sostiene que la comprensión surge de la interacción entre la decodificación del texto y el conocimiento previo del lector; el predominio del nivel alto indica que esta interacción se produce de manera fluida y constante. El nivel moderado sugiere desequilibrios parciales en alguno de estos procesos, mientras que el nivel bajo refleja dificultades significativas en la interacción cognitiva necesaria para comprender el texto.

Desde el Modelo de Construcción–Integración de Kintsch, el 57,5% en nivel alto muestra que la mayoría de los estudiantes alcanza la fase de integración, logrando una representación mental coherente del texto en forma de modelo de situación (Kintsch, 1998). El nivel moderado indica que algunos estudiantes permanecen en la base del texto, con dificultades para integrar plenamente la información, mientras que el nivel bajo evidencia problemas para seleccionar y fortalecer las relaciones más relevantes del contenido.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se observan claras coincidencias. Cusirimay et al. (2022) reportan que la aplicación de estrategias cognitivas y organizativas favorece niveles

altos de comprensión lectora, lo que coincide con el predominio del nivel alto observado. Rolo (2020) y Monsalve (2021) también evidencian mejoras significativas en la comprensión lectora cuando se promueven estrategias activas de aprendizaje, con una mayoría de estudiantes ubicados en niveles satisfactorios, resultados coherentes con el 57,5% alcanzado en este estudio. De manera similar, Egocheaga (2023) y Alpacca y Yucra (2024) señalan que el fortalecimiento de habilidades lectoras permite alcanzar niveles altos de comprensión literal, inferencial y crítica. No obstante, la presencia de un porcentaje en nivel moderado y bajo coincide con lo señalado por Llanos (2022), quien advierte que, aun con intervenciones pedagógicas, persisten diferencias individuales que requieren atención específica.

En síntesis, la comprensión lectora se sitúa mayoritariamente en un nivel alto, sin embargo, la existencia de estudiantes en niveles moderado y bajo pone de manifiesto la necesidad de continuar fortaleciendo estrategias de lectura orientadas al desarrollo del procesamiento profundo, la inferencia y la integración de ideas, con el fin de lograr una comprensión lectora más homogénea y de mayor calidad en todos los estudiantes.

Tabla 12

Relación entre el nivel de mapas conceptuales y el nivel de comprensión lectora

Nivel de Comprensión Lectora	*	Mapas conceptuales					
		Moderado			Alto		
		Recuento	% del N de fila	% del N de columna	Recuento	% del N de fila	% del N de columna
Bajo		0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Regular		8	57,1%	50,0%	6	42,9%	25,0%
Bueno		8	30,8%	50,0%	18	69,2%	75,0%

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 12, se evidencia una relación clara entre el nivel de mapas conceptuales y el nivel de comprensión lectora. En primer lugar, se observa que no se registran estudiantes con nivel bajo de comprensión lectora, independientemente del nivel de manejo de los mapas conceptuales, lo que indica que el grupo ha superado desempeños deficientes en esta competencia. En el nivel regular de comprensión lectora, el 57,1% de los estudiantes se ubica en un nivel moderado de mapas conceptuales, mientras que el 42,9% alcanza un nivel alto, lo que sugiere que una elaboración todavía parcial de mapas conceptuales se asocia con desempeños lectores intermedios. Por el contrario, en el nivel bueno de comprensión lectora, el 69,2% de los estudiantes presenta un nivel alto de mapas conceptuales y solo el 30,8% se sitúa en el nivel moderado, evidenciando que un mayor dominio en la elaboración y uso de mapas conceptuales se relaciona con mejores niveles de comprensión lectora. Asimismo, el análisis por columnas muestra que el 75,0% de los estudiantes con nivel alto de mapas conceptuales alcanza una comprensión lectora buena, mientras que únicamente el 25,0% permanece en un nivel regular. En contraste, entre quienes presentan un nivel moderado de mapas conceptuales, la distribución se divide equitativamente entre comprensión regular y buena (50,0% en cada caso). En conjunto, estos resultados permiten interpretar que, a mayor nivel de mapas conceptuales, mayores son los niveles de comprensión lectora, evidenciando una asociación positiva entre ambas variables.

Estos resultados se complementan con las teorías de la comprensión lectora que conciben la lectura como un proceso activo, constructivo e interactivo. En la teoría transaccional de Rosenblatt, la comprensión surge de la interacción dinámica entre el lector y el texto, donde el significado se construye a partir de los conocimientos previos, experiencias y propósitos del lector. En este sentido, el predominio del nivel alto sugiere que la mayoría de estudiantes logra

establecer una transacción efectiva con el texto, integrando la información textual con sus esquemas cognitivos para construir significados coherentes y personales, tanto en una lectura de tipo eferente como estética (Rosenblatt, 1985). El grupo que se ubica en nivel moderado podría corresponder a lectores que construyen significado de manera adecuada, pero con limitaciones para profundizar en interpretaciones más complejas o para sostener una comprensión global en textos de mayor dificultad.

Asimismo, desde la perspectiva psicolingüística de Goodman, la comprensión lectora se explica como un proceso en el que el lector selecciona información, formula predicciones, realiza inferencias y confirma o corrige sus hipótesis a partir de las pistas del texto. Bajo este enfoque, el alto porcentaje de estudiantes en nivel alto indica que estos lectores utilizan estrategias cognitivas de manera eficaz, lo que les permite anticipar, inferir y verificar el significado del texto con mayor precisión. En contraste, el reducido porcentaje en nivel bajo podría reflejar dificultades para activar conocimientos previos o para usar adecuadamente las pistas contextuales, lo que limita la construcción de significados (Goodman, 1980; 1994). Esta interpretación refuerza la idea de que la comprensión lectora no depende únicamente de la decodificación, sino del uso estratégico y flexible de procesos cognitivos superiores.

De manera complementaria, el enfoque de la lectura como proceso de construcción propuesto por Pinzás, la comprensión se logra cuando el lector integra activamente la información literal del texto con sus conocimientos previos, generando inferencias y elaboraciones propias. El predominio del nivel alto sugiere que la mayoría de los estudiantes logra esta integración de ideas, avanzando desde una comprensión literal hacia niveles inferenciales y críticos. El nivel moderado, en cambio, podría asociarse con lectores que comprenden la información explícita y realizan algunas inferencias, pero aún presentan dificultades para elaborar juicios, evaluaciones o interpretaciones más profundas del texto (Pinzás, 2017). En este marco, la baja

proporción de estudiantes en nivel bajo indica que la mayoría ha superado una lectura meramente superficial y ha desarrollado, al menos en forma básica, estrategias de construcción del significado.

La Teoría de la Inferencia en la Comprensión Lectora de Graesser et al. permite profundizar este análisis, al señalar que la comprensión depende de la capacidad del lector para generar inferencias puente y elaborativas que mantengan la coherencia local y global del texto. El elevado porcentaje en nivel alto sugiere que los estudiantes logran construir modelos de situación coherentes, integrando información explícita e implícita de manera eficaz. Por el contrario, el nivel bajo podría reflejar limitaciones en la generación de inferencias, lo que impide establecer relaciones causales, temporales o conceptuales necesarias para una comprensión profunda (Graesser et al., 1994). Esta diferencia refuerza la idea de que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que va más allá de la identificación de información explícita.

Los resultados también se explican desde el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch, el cual sostiene que la comprensión implica una fase inicial de construcción de significados y una fase posterior de integración, donde se fortalecen las ideas relevantes y se descartan las inconsistentes. El predominio del nivel alto indica que la mayoría de estudiantes logra integrar la información textual con sus conocimientos previos, construyendo una representación mental coherente del texto. En los estudiantes de nivel moderado, este proceso de integración podría ser parcial, mientras que en el nivel bajo existirían dificultades para consolidar una representación estable del significado global (Kintsch, 1998).

Al contrastar estos hallazgos con los antecedentes, se observa una clara coincidencia con estudios que reportan niveles favorables de comprensión lectora cuando se aplican estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas. Investigaciones como las de Cusirimay et al. (2022),

Rolo (2020), Monsalve (2021) y Egocheaga (2023) concluyen que el fortalecimiento de estrategias de lectura y organización del contenido se asocia con mejoras significativas en la comprensión lectora, especialmente en los niveles literal, inferencial y crítico. Del mismo modo, Alpaca y Yucra (2024) y Soto (2021) evidencian que el desarrollo de competencias lectoras permite alcanzar niveles altos de comprensión en la mayoría de estudiantes.

En coherencia con estos antecedentes, los resultados sugieren que el grupo estudiado presenta una comprensión lectora mayoritariamente desarrollada, aunque aún persiste un sector en nivel moderado y bajo que requiere intervenciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de estrategias inferenciales, de integración de ideas y de autorregulación lectora. En síntesis, la evidencia empírica respalda las teorías que conciben la comprensión lectora como un proceso activo de interacción, inferencia e integración de significados, y confirma que el desarrollo de estas capacidades se refleja en un predominio de niveles altos de comprensión en los estudiantes.

Tabla 13

Prueba de normalidad

Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
	Estadístico	gl Sig.	Estadístico	gl Sig.
Mapas conceptuales	,392	40 ,000	,681	40 ,000
Comprensión lectora	,418	40 ,000	,654	40 ,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 13, se presentan los resultados de la prueba de normalidad aplicada a las variables mapas conceptuales y comprensión lectora, utilizando los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors y Shapiro-Wilk. En ambos casos, los valores de significancia obtenidos son Sig. = 0,000, tanto para Kolmogorov-Smirnov como para Shapiro-

Wilk, con un tamaño muestral de 40 estudiantes. De acuerdo con el criterio estadístico, cuando el valor de significancia es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula de normalidad, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal. En consecuencia, los resultados evidencian que ninguna de las dos variables presenta una distribución normal.

Desde una interpretación metodológica, estos hallazgos permiten concluir que las puntuaciones obtenidas en mapas conceptuales y comprensión lectora presentan una distribución asimétrica o no paramétrica. Esta situación es frecuente en investigaciones educativas, especialmente cuando se trabajan variables de tipo pedagógico o cognitivo, cuyos puntajes suelen concentrarse en determinados niveles (moderado o alto), como se ha evidenciado en las tablas descriptivas previas. En este sentido, los valores elevados de los estadísticos y la significancia asociada confirman la presencia de desviaciones respecto a la normalidad, lo que impide el uso de pruebas estadísticas paramétricas que requieren este supuesto.

En términos de decisión estadística para el análisis inferencial, los resultados de la prueba de normalidad justifican el empleo de pruebas no paramétricas para contrastar la relación entre las variables de estudio. En particular, al no cumplirse el supuesto de normalidad y considerando el tamaño de la muestra, resulta metodológicamente pertinente la aplicación del coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual no exige normalidad de los datos y es adecuado para analizar la asociación entre variables medidas en escalas ordinales o con distribuciones no normales. De este modo, la Tabla 13 sustenta técnicamente la elección de procedimientos estadísticos no paramétricos en la investigación.

Finalmente, estos resultados refuerzan la validez metodológica del estudio, ya que la selección de las pruebas estadísticas se realiza en función de las características reales de los datos y no por conveniencia. La comprobación previa de la normalidad garantiza que los análisis posteriores se ajusten a los supuestos estadísticos correspondientes, contribuyendo a la

rigurosidad científica y a la confiabilidad de las conclusiones obtenidas en relación con los mapas conceptuales y la comprensión lectora

Tabla 14

Prueba de Hipótesis: Correlación entre mapas conceptuales y comprensión lectora

	Mapas conceptuales	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Mapas conceptuales	
	Coeficiente de correlación	1,000
	Sig. (bilateral)	,764
	N	,000
	40	40
	Comprensión lectora	
	Coeficiente de correlación	,764
	Sig. (bilateral)	1,000
	N	,000
	40	40

Nota. Instrumentos aplicados entre los meses de mayo y junio

Análisis y discusión

En la tabla 14, los resultados de la prueba de hipótesis mediante el coeficiente Rho de Spearman fue de $\rho = 0,764$, con una significancia bilateral de $p = 0,000$, valor inferior al nivel crítico de 0,05. Este resultado permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación, confirmando la existencia de una relación positiva, alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. En términos interpretativos, ello indica que, a mayor dominio y uso de los mapas conceptuales, mayores son los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes, lo que evidencia una asociación directa y consistente entre la organización gráfica del conocimiento y la construcción del significado textual.

CONCLUSIONES

1. Se determinó que existe una relación significativa entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada “José de San Martín”, Cajamarca, 2024, puesto que los resultados de Rho de Spearman evidenciaron un valor de $\rho = 0,764$ con una significancia bilateral de $p = 0,000$, inferior al nivel crítico de 0,05, afirmando que a mayor dominio de los mapas conceptuales, mejor serán los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.
2. Se determinó que el nivel de uso de los mapas conceptuales en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada “José de San Martín”, Cajamarca, 2024, es predominantemente alto, puesto que el 60,0% de los estudiantes se ubicaron en el nivel alto, mientras que el 40,0% alcanzaron un nivel medio, resultado que permite afirmar que existe una tendencia favorable hacia la aplicación de esta estrategia cognitiva como recurso para organizar, relacionar y comprender la información durante el proceso de aprendizaje.
3. Se determinó que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada “José de San Martín”, Cajamarca, 2024, es mayoritariamente favorable, puesto que el 70,0% se ubicaron en un nivel bueno, mientras que el 30,0% lograron un nivel regular, resultado que indica que la mayoría de estudiantes adquirieron sus competencias lectoras para comprender textos de manera eficaz.
4. Los resultados evidencian una relación directa entre el nivel de uso de mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada “José de San Martín”, Cajamarca, 2024, puesto que, en el nivel regular de comprensión lectora, el 57,1% presenta un nivel moderado de mapas

conceptuales y el 42,9% un nivel alto. En cambio, en el nivel bueno de comprensión lectora, predomina el nivel alto de mapas conceptuales con 69,2%, frente al 30,8% que se ubica en el nivel moderado. Asimismo, el 75,0% de los estudiantes con nivel alto de mapas conceptuales alcanza una comprensión lectora buena, mientras que quienes presentan un nivel moderado se distribuyen equitativamente entre comprensión regular y buena con un 50,0% en cada caso.

SUGERENCIAS

1. Al director de la UGEL-Cajamarca, se recomienda promover la incorporación sistemática de los mapas conceptuales como estrategia pedagógica dentro de los lineamientos de fortalecimiento de la comprensión lectora en las instituciones educativas de su jurisdicción. Asimismo, se recomienda impulsar programas de capacitación docente continúa orientados al uso pedagógico de organizadores gráficos, especialmente los mapas conceptuales, como herramientas para desarrollar habilidades cognitivas superiores tales como la inferencia, la integración de ideas y la comprensión crítica de textos.
2. Al director de la Institución Educativa Privada General “José de San Martín”, se sugiere promover la implementación institucional de los mapas conceptuales como estrategia didáctica transversal en el área de Comunicación y en las demás áreas curriculares, considerando su impacto positivo en la comprensión lectora evidenciado en la investigación. Asimismo, se sugiere fortalecer los espacios de acompañamiento pedagógico y monitoreo docente, orientados a la aplicación efectiva de esta estrategia en las sesiones de aprendizaje. Del mismo modo, se recomienda fomentar la elaboración de materiales didácticos y guías metodológicas que orienten a los docentes y estudiantes en el uso adecuado de los mapas conceptuales, con el propósito de consolidar aprendizajes significativos y mejorar progresivamente los niveles de comprensión lectora.
3. A los docentes de la Institución Educativa Privada General “José de San Martín”, se sugiere incorporar de manera sistemática y planificada los mapas conceptuales en el desarrollo de las actividades de lectura, antes, durante y después del proceso lector, como estrategia para organizar, jerarquizar e integrar la información textual. Asimismo, se

recomienda promover en los estudiantes el uso de los mapas conceptuales como una herramienta metacognitiva, que les permita monitorear su comprensión, formular inferencias y establecer relaciones significativas entre las ideas del texto. De igual modo, se propone diseñar actividades de aprendizaje que estimulen la lectura crítica y reflexiva, utilizando los mapas conceptuales para fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, contribuyendo así al desarrollo de estudiantes autónomos y competentes en el uso del lenguaje.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ministerio de Educación de Colombia. (2024). *Informe nacional de resultados de PISA 2022: Competencias lectoras y educación obligatoria*. ICFES. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf
- Galeano, M. y Hincapié, N. (2018). *El resumen y los mapas conceptuales como estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/f4ce2cab-41ff-430a-9039-1fb8e9b23592/content>
- Monsalve (2021). *Uso del mapa conceptual y su relación con la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nuestra Señora de Fátima de Jordán Sube, Santander, Colombia – 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/server/api/core/bitstreams/285776ed-4bb0-4c03-a84b-0f434bbaaf63/content>
- Soto (2021). *Los mapas cognitivos y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primer grado de educación secundaria en la institución educativa JEC “Técnico Agropecuario” distrito de Layo, Cusco – 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional San Agustín]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/27272991-1792-4443-bd5c-21a591ece0e5>
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). *La memoria humana: Un sistema propuesto y sus procesos de control*. Academic.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa: Un enfoque cognitivo* (2.^a ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Miller, G. A. (1956). El mágico número siete, más o menos dos: Algunos límites de nuestra capacidad para procesar información. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Novak, J. (2010). *Aprender, crear y utilizar el conocimiento: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras en escuelas y organizaciones* (2.^a ed.). Routledge.
- Novak, J. & Gowin, D. (1988). *Aprender a aprender*. Cambridge University Press.
- Clark, M. & Paivio, A. (1991). La teoría del doble código y la educación. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Mayer, R. E. (2009). *Aprendizaje multimedia* (2.^a ed.). Cambridge University Press.

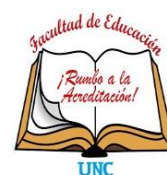
- Paivio, A. (1986). *Representaciones mentales: Un enfoque de doble codificación*. Oxford.
- Paivio, A. (1991). La teoría del doble código: Retrospectiva y estado actual. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287. <https://doi.org/10.1037/h0084295>
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprender a aprender*. Cambridge.
- Rumelhart, D. E. (1980). *Los esquemas: Los bloques constructivos de la cognición*. Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprensión: Un paradigma para la cognición*. Cambridge.
- Rumelhart, D. (1977). *Hacia un modelo interactivo de la lectura*. Academic Press.
- Rumelhart, D. (1980). *Los esquemas: Los bloques constructivos de la cognición*. Lawrence.

APÉNDICES/ANEXOS

Anexo 1: Lista de cotejo



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



ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

LISTA DE COTEJO: MAPAS CONCEPTUALES

LISTA DE COTEJO		Escala bidimensional	
Dimensiones	Indicadores a evaluar	SÍ	NO
Conceptos jerarquizados	1. Emplea conceptos supraordinados, coordinados y subordinados para definir elementos concretos.		
	2. Ubica correctamente los conceptos para obtener una representación visual del mapa.		
	3. Usa conceptos precisos con relación a la información leída.		
	4. Ubica los conceptos de manera ordenada y jerarquizada de lo general a lo particular.		
	5. Utiliza dos o más conceptos iguales, de acuerdo a una idea principal, ubicándolos en un mismo nivel o altura.		
Proposiciones	6. Usa proposiciones para formar unidades semánticas.		
	7. Une varios conceptos mediante palabras de enlace y líneas conectoras para generar proposiciones adecuadas.		
	8. Produce proposiciones para expresar relaciones estáticas y dinámicas.		
	9. Relaciona dos o más conceptos para compartir información con temática compleja.		
	10. Establece niveles de coincidencia semántica, utilizando las proposiciones para recuperar información implícita.		
Palabras enlace	11. Utiliza verbos diferentes para enlazar los conceptos e indicar el tipo de relación que se establece entre ellos.		
	12. Utiliza preposiciones y conjunciones diferentes para enlazar relevantes.		
	13. Relaciona conceptos para dar lugar a una nueva idea o conclusión.		

	14. Escribe las palabras enlace sobre o junto a la línea que une los conceptos.		
	15. Otorga sentido al contenido informativo, aplicando palabras enlace para que conozcan y comprendan con amplitud el tema.		
Líneas rectas y elipses	16. Utilizan las líneas rectas para unir los conceptos jerarquizados.		
	17. Escribe las palabras enlace sobre la línea recta que une los conceptos.		
	18. Inserta los conceptos dentro de las elipses.		
	19. Demuestra impacto visual, utilizando las líneas y las elipses, para relacionar los conceptos de un modo simple y vistoso.		
	20. Construyen frases u oraciones con significado lógico, aplicando las rectas y las elipses.		

Anexo 2: Cuestionario de preguntas



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



ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS: COMPRENSIÓN LECTORA

Instrucciones: Lea atentamente el texto presentado, luego, responda cada pregunta marcando la alternativa correcta. Solo una alternativa es correcta.

TEXTO SELECCIONADO:

El cerebro y el aprendizaje

El cerebro es el órgano principal del sistema nervioso y cumple un papel fundamental en el aprendizaje humano. Durante mucho tiempo se pensó que la inteligencia era fija y que el cerebro dejaba de desarrollarse después de la infancia; sin embargo, hoy se sabe que el cerebro posee plasticidad, es decir, la capacidad de cambiar y adaptarse a lo largo de la vida. Esta característica permite que las personas aprendan nuevas habilidades, modifiquen conductas y mejoren su desempeño académico mediante la práctica constante.

El aprendizaje no depende únicamente de la inteligencia innata, sino también del esfuerzo, la constancia y las experiencias previas del estudiante. Cuando una persona practica de manera continua, se fortalecen las conexiones entre las neuronas, lo que facilita la comprensión y el recuerdo de la información. Por ello, la repetición significativa y el interés por lo que se aprende favorecen el desarrollo cognitivo.

La lectura es una de las actividades más importantes para el aprendizaje, ya que permite adquirir conocimientos, ampliar el vocabulario y desarrollar el pensamiento crítico. Una lectura eficaz se caracteriza por la precisión, la fluidez y la autocorrección. La precisión implica reconocer correctamente las palabras; la fluidez se relaciona con una lectura continua, respetando las pausas y la entonación; mientras que la autocorrección ocurre cuando el lector identifica un error y lo corrige de manera consciente.

Para lograr una buena comprensión lectora, el lector integra el sonido de las palabras con su significado, utiliza las reglas gramaticales y activa sus conocimientos previos. Cuando una oración no tiene sentido, un lector competente relee el texto para ajustar su comprensión. Además, conocer el tema general del texto facilita una lectura más fluida y significativa.

Finalmente, hábitos saludables como dormir bien también contribuyen al aprendizaje, ya que el descanso favorece el funcionamiento del cerebro. En conclusión, el aprendizaje es un proceso dinámico en el que el cerebro, la práctica constante y el esfuerzo personal se relacionan estrechamente, demostrando que siempre es posible seguir aprendiendo y mejorando.

- 1. ¿Cuál es el significado más adecuado de la palabra “plasticidad” según el texto?**
 - a) Capacidad del cerebro para memorizar rápidamente
 - b) Habilidad del cerebro para cambiar y adaptarse
 - c) Forma externa del cerebro
 - d) Cantidad de neuronas en el cerebro
 - e) Función exclusiva de la memoria
- 2. En el texto, la palabra “constancia” se relaciona principalmente con:**
 - a) La inteligencia natural
 - b) El esfuerzo continuo para aprender
 - c) El descanso del cerebro
 - d) La rapidez para leer
 - e) La edad del estudiante
- 3. ¿Cuál de las siguientes palabras pertenece al campo léxico del aprendizaje?**
 - a) Adolescencia
 - b) Sistema
 - c) Práctica
 - d) Órgano
 - e) Nervioso
- 4. Si un estudiante lee la palabra “neuronas” como “neumonas”, ¿qué acción demuestra dominio de la precisión?**
 - a) Ignorar el error
 - b) Continuar leyendo sin corregir
 - c) Detener la lectura
 - d) Corregir la palabra y continuar
 - e) Cambiarla por otra más fácil
- 5. ¿Qué código lingüístico predomina en el texto leído?**
 - a) Poético
 - b) Narrativo
 - c) Argumentativo
 - d) Expositivo
 - e) Dramático
- 6. Una lectura fluida del texto se caracteriza principalmente por:**
 - a) Leer muy rápido
 - b) Leer en voz baja
 - c) Respetar pausas y entonación
 - d) Leer sin comprender
 - e) Leer solo palabras conocidas
- 7. ¿Qué signo de puntuación indica una pausa breve durante la lectura en voz alta?**

- a) Punto
 - b) Punto y coma
 - c) Dos puntos
 - d) Coma
 - e) Paréntesis
- 8. Cuando un lector se detiene constantemente para descifrar palabras simples, se ve afectada principalmente la:**
- a) Comprensión
 - b) Precisión
 - c) Fluidez
 - d) Autocorrección
 - e) Interpretación
- 9. ¿Qué situación favorece una lectura fluida del texto?**
- a) Leer sin preparación previa
 - b) Leer palabras al azar
 - c) Conocer el significado general del texto
 - d) Memorizar el texto
 - e) Leer en silencio únicamente
- 10. Según el texto, la fluidez lectora mejora cuando:**
- a) El texto es corto
 - b) El lector repite la lectura
 - c) El texto es significativo para el lector
 - d) Se lee sin pausas
 - e) Se eliminan palabras difíciles
- 11. La autocorrección lectora ocurre cuando el estudiante:**
- a) Pide ayuda constantemente
 - b) Reconoce y corrige sus propios errores
 - c) Lee más rápido
 - d) Memoriza palabras
 - e) Evita leer en voz alta
- 12. ¿Qué conocimiento permite al lector autocorregirse con mayor eficacia?**
- a) La velocidad lectora
 - b) La memoria visual
 - c) Los conocimientos previos
 - d) El uso del diccionario
 - e) La repetición mecánica
- 13. Si un estudiante nota que una oración no tiene sentido y la relee, está demostrando:**
- a) Fluidez
 - b) Precisión
 - c) Memorización
 - d) Autocorrección
 - e) Interpretación crítica
- 14. ¿Qué relación existe entre el sonido de la palabra y su significado durante la lectura?**
- a) No tienen relación

- b) Solo importa el sonido
- c) Solo importa el significado
- d) Ambos se integran para comprender
- e) Depende del texto narrativo

15. El uso de reglas gramaticales durante la lectura favorece principalmente:

- a) La velocidad
- b) La pronunciación
- c) La autocorrección
- d) La memoria
- e) La entonación

16. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- a) El cerebro deja de desarrollarse en la adolescencia
- b) La inteligencia es innata
- c) El cerebro y el aprendizaje están relacionados
- d) Dormir es más importante que estudiar
- e) La memoria es la única función cerebral

17. ¿Qué información es secundaria en el texto?

- a) El cerebro controla las actividades del cuerpo
- b) La adolescencia es una etapa clave
- c) Dormir bien favorece el aprendizaje
- d) El aprendizaje depende solo de la inteligencia
- e) El cerebro permite aprender

18. ¿Qué conclusión se puede inferir del texto?

- a) Aprender es fácil
- b) La inteligencia no se puede mejorar
- c) El esfuerzo influye en el aprendizaje
- d) El cerebro no cambia
- e) Leer no es importante

19. Según el texto, ¿qué acción ayuda a fortalecer el aprendizaje?

- a) Evitar el estudio
- b) Practicar constantemente
- c) Dormir poco
- d) Estudiar solo antes de exámenes
- e) Memorizar sin comprender

20. El texto se organiza principalmente para:

- a) Contar una historia
- b) Convencer al lector
- c) Explicar un tema
- d) Dar instrucciones
- e) Presentar una opinión personal

MATRIZ DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
Problema general ¿Qué relación existe entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024? Problemas derivados ¿Cuál es el nivel de uso de los mapas conceptuales en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”,	Objetivo general Determinar la relación entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024. Objetivos específicos - Determinar el nivel de uso de los mapas conceptuales en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024. - Determinar el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada	Existe una relación directa y significativa entre el uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024.	Variable 01 Mapas conceptuales	Conceptos jerarquizados Proposiciones	- Emplea conceptos supraordinados, coordinados y subordinados para definir elementos concretos. - Ubica correctamente los conceptos para obtener una representación visual del mapa. - Usa conceptos precisos con relación a la información leída. - Ubica los conceptos de manera ordenada y jerarquizada de lo general a lo particular. - Utiliza dos o más conceptos iguales, de acuerdo a una idea principal, ubicándolos en un mismo nivel o altura. - Usa proposiciones para formar unidades semánticas. - Une varios conceptos mediante palabras de enlace y líneas conectoras para generar proposiciones adecuadas. - Produce proposiciones para expresar relaciones estáticas y dinámicas. - Relaciona dos o más conceptos para compartir información con temática compleja. - Establece niveles de coincidencia semántica, utilizando las	Tipo de investigación: Básica Diseño de investigación: Descriptiva correlacional Esquema:  Población: 139 estudiantes del nivel secundario de la I.E. Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024. Muestra: No probabilística conformada por 40 estudiantes del nivel

Cajamarca, 2024? ¿Cuál es el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024? ¿Qué relación existe entre el nivel de uso de los mapas conceptuales y el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024?	General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2023. - Medir el nivel de uso de los mapas conceptuales y el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024.				proposiciones para recuperar información implícita.	secundario la I.E. Institución Educativa Privada General, “José de San Martín”, Cajamarca, 2024. Unidad de análisis: Cada uno de los estudiantes de la población y la muestra.
				Palabras enlace	- Utiliza verbos diferentes para enlazar los conceptos e indicar el tipo de relación que se establece entre ellos. - Utiliza preposiciones y conjunciones diferentes para enlazar relevantes. - Relaciona conceptos para dar lugar a una nueva idea o conclusión. - Escribe las palabras enlace sobre o junto a la línea que une los conceptos. - Otorga sentido al contenido informativo, aplicando palabras enlace para que conozcan y comprendan con amplitud el tema.	
				Líneas rectas y elipses	- Utilizan las líneas rectas para unir los conceptos jerarquizados. - Escribe las palabras enlace sobre la línea recta que une los conceptos. - Inserta los conceptos dentro de las elipses. - Demuestra impacto visual, utilizando las líneas y las elipses, para relacionar los conceptos de un modo simple y vistoso. - Construyen frases u oraciones con significado lógico, aplicando las rectas y las elipses.	
				Variable 02	Precisión	- Identifica vocabulario o léxico de palabras de manera correcta en la lectura leída.

			Expresión oral		- Domina el significado de las palabras leídas en el texto presentado. - Desarrolla la capacidad para corregir los errores léxicos que se presentan en el texto o durante lectura. - Maneja correctamente el código para mejorar la comprensión cabal del significado textual.	
				Fluidez	- Demuestra capacidad de lectura, demostrando correcta entonación, respeto por las pausas y adecuada voz. - Comprende el significado textual, considerando la lectura modelada. - Controlas las interrupciones de una pausa, para leer palabras desconocidas o expresiones complejas. - Lee con fluidez, siempre y cuando los textos sean legibles y significativos para sus intereses lecturales.	
				Autocorrección	- Practica de manera consciente la corrección del lenguaje del texto leído en relación al contexto. - Utiliza sus conocimientos previos con el propósito de revisar y corregir enunciados lingüísticos. - Desarrolla de manera eficiente la comprensión textual, vinculando el código, el sonido de la letra impresa y el significado.	

					- Vincula el conocimiento de la gramática, para la profunda comprensión de lectura.	
				Comprensión	- Extrae ideas principales y secundarias, considerando la información explícita del texto. - Utiliza las habilidades de interpretación, retención, organización y valoración, durante la comprensión textual. - Propone opiniones, ideas centrales; así como de establecer conclusiones, para asegurar el proceso comprensivo y profundo del texto. - Utiliza los conocimientos aprendidos para captar los conceptos importantes de la lectura. - Identifica y comprende la estructura textual para conocer globalmente un texto e interiorizar de manera óptima la información textual. - Establece relaciones causales, además de discriminar los hechos de los puntos de vista, en su lectura leída.	

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Keydelin López Estela
DNI/Otros N°: 71966147
Correo electrónico: klopeze15-2@unc.edu.pe
Teléfono: 936905324

2. Grado académico o título profesional

☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad
☐ Maestro ☐ Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional

☐ Trabajo académico

Título: LOS MAPAS CONCEPTUALES y LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL VI CICLO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA GENERAL
"JOSÉ DE SAN MARTÍN", CAJAMARCA, 2024

Asesor: Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres

Jurados: Dra. Yolanda Toribia Corcuera Sánchez
Dra. Judith Chávez Medina
Dr. Alcides Tineo Tiguillahuanca

Fecha de publicación: 02 / 03 / 2026

Escuela profesional/Unidad:

Escuela Académico Profesional de Educación

4. Licencias

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

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

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

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

Autorizo el depósito (marque con una X)

☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.

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

☐ No autorizo



Firma

02 / 03 / 2026

Fecha