

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA "MAPAS MENTALES" EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.**

**Caso: Estudiantes de 2° año de secundaria de la I. E. 5135 LA SALLE.
Callao.**

**DIDACTIC STRATEGY "MIND MAPS" IN THE READING
COMPREHENSION OF ARGUMENTATIVE TEXTS.**

Case: 2nd year high school students from I.E. 5135 LA SALLE. Shut up.

**ESTRATÉGIA DIDÁTICA "MAPAS MENTAIS" NA COMPREENSÃO DE
LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.**

**Caso: Alunos do 2º ano do ensino médio da I.E. 5135 LA SALLE. Cale-
se.**

Recibido: 06 de mayo del 2023

Aceptado: 08 de mayo del 2023

Aprobado: 16 de Junio del 2023

Nancy LOA CAJAVILCA¹

Mg. Eli Romeo CARRILLO VÁSQUEZ²

Resumen

El objetivo de la presente Investigación fue determinar el nivel de influencia del uso de la estrategia mapas mentales para la mejora de la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes de 2do año de secundaria de la I.E. N° 5135 "La Salle" del distrito de Mi Perú- Callao. La metodología fue de tipo experimental, con diseño cuasiexperimental con pretest y posttest. La población estuvo compuesta por 60 estudiantes. Las secciones que abarcaron fueron el A,

¹ Universidad nacional mayor de san marcos ORCID

² Universidad nacional mayor de san marcos ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4460-6808>

con 30 estudiantes, y el B, con la misma cantidad. El instrumento que se utilizó fue una prueba de comprensión Lectora y la técnica usada fue la observación. Para el análisis de datos, se utilizó para el nivel de análisis descriptivo la media y la desviación estándar.

Los resultados que se obtuvieron en el pre test, para la comprensión literal en el grupo control fue una media de 0,7 y una desviación estándar de 1.14921, así mismo, en el grupo experimental tuvo una media de media de 2,6 y una desviación estándar de 0.85501. Para la comprensión inferencial el grupo de control tenía una media de 1.4667 y una desviación estándar de 2.02967 en el pretestel mientras que el grupo experimental en el nivel inferencial tenía una media de 6.5333 y una desviación estándar de 1.47936. Por otro lado, en el nivel criterial el grupo de control tenía una media de 1,3 y una desviación estándar de 0,46609 en el pretest; y el grupo experimental tenía una media de 1,2333 y una desviación estándar de 0,6832.

En el examen posterior los resultados mejoraron tras el uso de los mapas mentales como estrategia didáctica en textos argumentativos, la media del grupo de control para el nivel literal aumentó a 2,4667, mientras que la media del grupo experimental aumentó a 3,4. En el examen del nivel inferencial, la media del grupo de control aumentó a 6,8 mientras que la media del grupo experimental aumentó a 11,133. En la prueba de nivel criterial la media del grupo de control aumentó ligeramente a 1,4667, mientras que la media del grupo experimental aumentó ligeramente a 1,5667.

Para ambos grupos, los datos obtenidos muestran una tendencia a mejorar las puntuaciones de los exámenes posteriores en comparación con las de los exámenes previos. Esto indica que tanto el grupo experimental como el de control pudieron haber recibido algún tipo de formación o intervención que mejoró su desempeño en las diferentes categorías de comprensión.

Para la contratación de la hipótesis general y específica se realizó la prueba estadística de U de Mann Whitney, donde los resultados arrojaron un cambio significativo en los niveles de comprensión lectora de los grupos entre el pre y post test. Los valores de las estadísticas de prueba indican que los resultados no son iguales antes y después del test.

Para los niveles de comprensión literal e inferencial de los grupos entre el pre y post test. Los valores p muy bajos sugieren que la hipótesis nula de que las distribuciones de los grupos son iguales antes y después del test puede ser rechazada. Por lo tanto, es probable que las condiciones del experimento o la intervención hayan influido en la mejora de la comprensión literal.

Sin embargo, según los resultados obtenidos, se concluye que no hubo un cambio significativo en los niveles de comprensión criterial de los grupos entre el pre y post test. Los valores p superiores a 0.05 indican que no se puede rechazar la hipótesis nula de que las distribuciones de los grupos son iguales antes y después del test. Esto sugiere que las intervenciones o condiciones del experimento no tuvieron un impacto significativo en la comprensión criterial de los participantes.

Se concluye finalmente, que el uso de la Estrategia mapas mentales en textos argumentativos mejoró significativamente la comprensión lectora literal e inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la institución educativa N° 5135 "La Salle" -Mi Perú.

Abstract

The objective of this research was to determine the level of influence of the use of the mind mapping strategy for the improvement of reading comprehension of argumentative texts in the students of the 2nd year of secondary school of the I.E. N° 5135 "La Salle" of the district of Mi Perú- Callao. The methodology was experimental, with a quasi-experimental design with pretest and posttest. The population consisted of 60 students. The sections covered were A, with 30 students, and B, with the same number. The instrument used was a reading comprehension test and the technique used was observation. For data analysis, the mean and standard deviation were used for descriptive analysis.

The results obtained in the pre-test, for literal comprehension in the control group was a mean of 0.7 and a standard deviation of 1.14921, likewise, in the experimental group it had a mean of 2.6 and a standard deviation of 0.85501. For inferential comprehension the control group had a mean of 1.4667 and a standard

deviation of 2.02967 in the pretest while the experimental group in the inferential level had a mean of 6.5333 and a standard deviation of 1.47936. On the other hand, in the criterial level the control group had a mean of 1.3 and a standard deviation of 0.46609 in the pretest; and the experimental group had a mean of 1.2333 and a standard deviation of 0.6832.

In the post-test the results improved after the use of mind maps as a didactic strategy in argumentative texts, the mean of the control group for the literal level increased to 2.4667, while the mean of the experimental group increased to 3.4. In the inferential level test, the control group mean increased to 6.8 while the experimental group mean increased to 11.133. In the criterion level test the mean of the control group increased slightly to 1.4667 while the mean of the experimental group increased slightly to 1.5667.

For both groups, the data obtained show a tendency for the post-test scores to improve compared to the pre-test scores. This indicates that both the experimental and control groups may have received some training or intervention that improved their performance in the different comprehension categories.

For contracting the general and specific hypothesis, the Mann Whitney U statistical test was performed, where the results showed a significant change in the reading comprehension levels of the groups between the pre- and post-test. The values of the test statistics indicate that the results are not the same before and after the test.

For the literal and inferential comprehension levels of the groups between the pre- and post-test. The very low p-values suggest that the null hypothesis that the distributions of the groups are equal before and after the test can be rejected. Therefore, it is likely that the conditions of the experiment or the intervention influenced the improvement in literal comprehension.

However, according to the results obtained, it is concluded that there was no significant change in the criterial comprehension levels of the groups between the pre- and post-test. P-values greater than 0.05 indicate that the null hypothesis that the distributions of the groups are equal before and after the test cannot be rejected. This suggests that the interventions or conditions of the experiment did not have a significant impact on the participants' criterial understanding.

Finally, it is concluded that the use of the strategy of mind maps in argumentative texts significantly improved the literal and inferential reading comprehension of second grade high school students of the educational institution N° 5135 "La Salle" -Mi Perú.

Introducción

La lectura es un extenso campo de aprendizajes. El recorrido que hagamos en él nos brindará una serie de bagaje verbal; pero a la vez estético y cognitivo. Sin embargo, para lograr con éxito el ejercicio de la lectura debemos desarrollar estrategias que nos permitan desentrañar el contenido del texto: su mensaje de modo cabal, comprenderlo.

Siendo desfavorables para nuestro país los resultados de la comprensión lectora de las evaluaciones internacionales; pues los estudiantes tienen un nivel muy bajo en estas pruebas, surge la motivación de generar aportes que contribuyan a mejorar esta situación. Esa es la razón por la cual se hace esta investigación. El objetivo de la presente investigación es determinar la influencia de la estrategia mapas mentales en la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de 2do de secundaria, para ello se han seleccionado lecturas acordes al nivel y grado para la elaboración del instrumento de evaluación. También es mi propósito que los estudiantes reconozcan y practiquen la elaboración de mapas mentales como estrategia de aprendizaje para la comprensión lectora.

En el Capítulo I, tenemos el planteamiento del problema. En él se define y formula el problema, su importancia, así como las limitaciones de la investigación, hipótesis y metodología que sustenta la investigación presentada. En el capítulo II, tenemos el fundamento teórico de la investigación. En esta parte se expresan los antecedentes del problema, haciéndose referencia al marco conceptual que sustenta la perspectiva desde la cual son planteados los aspectos centrales de la investigación, como son los mapas mentales, características, tipos e importancia. Así como la comprensión lectora, sus elementos, características y niveles.

En el capítulo III, se consignan la metodología empleados, así como los datos que dan validez y confiabilidad a los instrumentos de investigación, las técnicas de recolección de datos, entre otros.

En el capítulo VI, se consignan el análisis, la interpretación y discusión de resultados; así como la presentación de resultados.

Asimismo, en las conclusiones se indica los niveles en que se expresan las dimensiones de la variable mapa mental y comprensión lectora; se formulan las recomendaciones finales y se plantea las sugerencias del producto del estudio realizado.

Finalmente, luego de la bibliografía, en los anexos se presentan los instrumentos utilizados en el presente estudio, además de otros documentos que fortalecen la presente tesis.

Objetivo De La Investigación

Objetivo general

- Determinar la influencia de la estrategia mapas mentales en la capacidad de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del 2do de secundaria de la Institución Educativa N° 5135 "La Salle" del distrito de Mi Perú, Callao.

Objetivos específicos

- Determinar la influencia en el nivel literal de la estrategia mapas mentales de textos argumentativos en los estudiantes del 2do de secundaria de la Institución Educativa N° 5135 "La Salle" del distrito de Mi Perú, Callao.
- Establecer la influencia de la estrategia mapas mentales de textos argumentativos en el nivel inferencial en los estudiantes del 2do de secundaria de la Institución Educativa N° 5135 "La Salle" del distrito de Mi Perú, Callao.
- Determinar la influencia en el nivel crítico de la estrategia mapas mentales de textos argumentativos en los estudiantes del 2do de

secundaria de la Institución Educativa N° 5135 "La Salle" del distrito de Mi Perú, Callao.

Bases teóricas

MAPA MENTAL

Definiciones

Definir el mapa mental supone no es preciso ya que ello depende del uso que puede darse a este organizador visual. Desde el punto de vista del enfoque constructivista es efectiva en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, por ser sencillo de graficar, jerarquizar e impactar visualmente.

Para Gonzales (2009), son ilustraciones con espacios en blanco, en las que se emplean líneas, flechas, recuadros, y círculos para mostrar las relaciones existentes entre ciertos hechos o ideas abstractas que sirven para orientar la actividad mental, a través de un formato espacial (p.47).

Los mapas mentales también son descritos como "representaciones multidimensionales que utilizan espacio, tiempo y color. Se caracterizan por la integración de la palabra con la imagen, por la jerarquización y categorización del pensamiento" (Ontoria, Gómez y de Luque, 2006, p.38).

Asimismo, el Mapa Mental es una manera de generar, registrar, organizar y asociar ideas tal y como las procesa el cerebro humano, para plasmarlas en un papel (Zambrano, Steiner, 2000, p. 75). Por otro lado, El Mapa Mental es considerado una expresión del llamado "Pensamiento Irradiante" y por tanto, una función natural de la mente humana. Es una poderosa técnica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro (Buzan, 1996, p. 69).

En suma, podemos entonces definirla como una estrategia mental que permite organizar de manera gráfica la información contenida en un texto.

Características de los mapas mentales.

- Debe representar lo que se está haciendo, un análisis de la situación y una síntesis de la misma.
- Tiene una jerarquía ramificada, irradiante y asociada que parte desde una idea o tema central.
- Tiene la forma de una neurona cerebral, y desde su centro se divide en varias ramas, cada una de ellas son subtemas diferentes, sin perder la coherencia del tema central.

Elementos de los mapas mentales

1. Las Palabras Claves O IOB Central.

El tema central; este puede ser una imagen relacionada con el tema y las palabras clave. Contienen la información general. Pueden ser sustantivos, verbos, adjetivos calificativos o algunas frases cortas. Con el color es más atractiva y agradable, centra la atención de los ojos y del cerebro, refuerza su representación mental y estimula la memoria y la creatividad. Puede ser una imagen o una palabra (Ontoria y otros; 2003, p. 55).

2. Ramas de las Ideas Clave.

Es muy similar a una maya o tejido, la cual tiene una organización neural que se forma a partir de las ideas principales, convirtiéndose éstas en subtemas. Desde la imagen central se esparcen de forma ramificada. "Estas "ramas" o líneas centrales deben ser más gruesas y con forma orgánica, así como su longitud debe ser igual a la de las palabras" (Buzan, Mapas mentales, 2008). "Las palabras que las contienen se escriben en letra imprenta, usando el color, la dimensión e imágenes para resaltarlas más; a la vez estas ideas secundarias pueden servir de centro para la creación de otros mapas mentales". (Buzan T., 1996, p. 119).

3. Asociaciones – Ideas Secundarias.

De la palabra clave o imagen central "irradiar" palabras secundarias o asociaciones sintetizadas en palabras claves (adjetivos, sustantivos, verbos) eliminando las preposiciones o conectores (Ontoria y otros; 2003; 55). Las palabras se escriben en letra imprenta, usando el color, la dimensión e imágenes para resaltarlas más; a la vez estas ideas secundarias pueden servir de centro para la creación de otros Mapas Mentales (Buzan; 1996: 119)

4. Códigos, símbolos, colores, etc:

Son los que permiten establecer conexiones inmediatas entre las diferentes partes de un mapa mental. Los códigos pueden asumir la forma de señales como cruces, círculos, triángulos, y subrayados, así también pueden ahorrar tiempo en la expresión de las ideas (Buzan; 1996: 118) Los códigos son importantes también para darle una mayor asociación y énfasis al Mapa Mental (Gelb; 1999, p. 194).

LA EVALUACIÓN DE LOS MAPAS MENTALES.

Sambrano (2000) considera que han de seguirse los siguientes criterios para la evaluación de los Mapas Mentales:

1. **Representatividad:** Los estudiantes seleccionan las teorías, conceptos, fundamentales de la unidad temática seleccionada.
2. **Análisis y síntesis:** Los estudiantes extraen de manera jerárquica las IOBS.
3. **Creatividad:** Los estudiantes utilizan la imaginación y el diseño.
4. **Ideas propias:** el estudiante establece conexiones entre teorías y conceptos y sus propias ideas.
5. **Cartografía:** los estudiantes usan estrategias de la cartografía tales como el color, el símbolo, figuras, códigos, etc.

DIMENSIONES DE SU VARIABLE.

Textos argumentativos

El texto argumentativo se caracteriza porque busca transmitir un punto de vista sobre un tema en particular con el fin de persuadir a un receptor. La finalidad del autor puede ser probar o demostrar una idea (o tesis), refutarla o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas.

La argumentación, por importante que sea, no suele darse en estado puro, suele combinarse con la exposición. De ahí que, mientras la exposición se limita a mostrar, la argumentación intenta demostrar, convencer o cambiar ideas. Este rasgo esencial lleva a caracterizar a sus argumentos con la función apelativa.

La argumentación aparece en una amplia variedad de textos, llámese científicos, filosóficos, en el ensayo, en la oratoria política y judicial, también en los textos periodísticos de opinión y en algunos mensajes publicitarios. Además, los hablantes hacen uso de ella en su vida diaria.

El texto argumentativo presenta tres partes esenciales: introducción, desarrollo o cuerpo argumentativo, y conclusión.

Introducción: Se refiere a una breve descripción de la tesis o idea fundamental, a fin de introducir al lector en el tema y en un contexto determinado para luego poder desarrollar los argumentos en el resto del escrito.

El cuerpo de la argumentación. Se refiere al desarrollo de la tesis propiamente dicha, haciendo uso de los diferentes recursos lingüísticos. El objetivo es convencer al lector, por eso la información deberá ser clara, estar ordenada y tener un sentido o coherencia.

La conclusión. Se refiere a la última parte del escrito (que puede constar de varios párrafos) en la que se justifica de manera concisa la hipótesis planteada. Es decir, se expresa un razonamiento lógico que le da un sentido a todos los argumentos mencionados.

La comprensión lectora

Definición

La comprensión lectora cumple un rol muy importante en el desarrollo del ser humano. Dado que a través de este proceso podemos adquirir nuevos conocimientos, se hace necesario que se realice de manera óptima.

Solé (1988) definió la comprensión de lectura como un proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Es un proceso mental de mucha complejidad en el que se elaboran significados al interrelacionarse el lector con el texto, teniendo como base las experiencias previas en el proceso de aprendizaje y los objetivos con los que se enfrenta a aquel.

Esto quiere decir que la comprensión lectora permite desarrollar las competencias cognitivas de un individuo, dado que a través de esta se puede no solo leer y comprender un texto sino también la realidad (Medina y Gámez, 2016). Cuando esta habilidad se va desarrollando se obtiene un óptimo desempeño ya que el estudiante es capaz de descubrir los propósitos relacionados a ideas expresadas en un texto.

Se reafirma esta característica, cuando se dice que la comprensión lectora es el proceso de elaborar creativamente un significado apelando a la información o ideas relevantes del texto, relacionándolos con las ideas e informaciones que el estudiante o lector tiene en su mente (Conocimientos previos o esquemas de conocimiento) (Cabanillas; 2004)

Estrategias para la comprensión lectora

Solé (1998) enfatizó que las estrategias de comprensión lectora se realizan en base a objetivos planificados que incluye una evaluación de cuyo resultado dependerá si pueden ser modificados. Estas estrategias lectoras ayudan a que el aprendizaje sea significativo. En otras palabras, coincide con otros autores en que se deben desarrollar 3 etapas para comprender un texto: antes, durante y después de la lectura.

Según lo anterior, el Minedu en su informe para el docente "¿Cómo mejorar la Comprensión Lectora de nuestros estudiantes?" (2013), ofrece oportunidades a los estudiantes para que lean textos de distintos tipos y puedan aprender las diferentes maneras en que se presenta la información principal.

Antes de la lectura, sugiere motivar a los niños para que anticipen el tema del texto y justifiquen sus ideas: ¿De qué tratará el texto? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Conocen algo sobre el tema?

Al leer, proponer actividades que lleven a los niños a reconocer que en algunos textos la información principal se reconoce porque el autor coloca señales o pistas claras y que en otros textos hay que descubrirla o reconstruirla. Enseñar modos de descubrir la información principal. Por ejemplo, en los cuentos, releer e identificar las acciones que no pueden quitarse y las que sí podrían eliminarse porque son detalles; en las descripciones breves, releer y decir con una o pocas palabras el tema de cada párrafo; en las descripciones más extensas, analizar el título y los subtítulos e identificar palabras o frases clave.

También durante la lectura, incentivar las discusiones entre los niños respecto de cómo se dan cuenta de que una información es central y otra no, así como sobre qué les interesa a ellos y qué le interesa al autor. Esto puede ayudar a distinguir entre lo que más le ha interesado a cada niño según sus objetivos de lectura y lo que ha querido comunicar el autor.

Después de la lectura, proponer actividades de evaluación variadas. Por ejemplo, la escritura de resúmenes en grupos con la ayuda del docente. El resumen de un grupo debería ser evaluado y comentado oralmente por otro grupo.

Dimensiones de la comprensión lectora

Según Izquierdo y Ziliani (1992), "Existen tres niveles de comprensión lectora que ayudan a seleccionar las lecturas y las modalidades para el desarrollo y de la misma"

- Nivel literal.

Se caracteriza por ser exploratoria. Generalmente encontramos la información requerida sin llevar a cabo ningún proceso más profundo como es la interpretación o el análisis. En este nivel se obtiene la información de manera explícita.

Mercer y Mercer (2017) mencionan que, la comprensión literal se refiere a la habilidad del estudiante para entender y recordar la información que el texto manifiesta. Son preguntas usuales: qué, quién, dónde, cómo y cuándo.

- **Nivel inferencial o Interpretativa.**

Este nivel se caracteriza por encontrar aquellos datos, acciones y circunstancias que se pueden deducir de la lectura del texto.

"El lector debe ser capaz de obtener los datos a partir de lo que leyó y obtener sus propias conclusiones, se logra a partir de la codificación de palabras clave" (Ministerio de Educación, 2008).

Para lograr este nivel de comprensión debemos de analizar y comprender el significado del vocabulario, de los signos de puntuación y de las ideas centrales y complementarias. Además, en la lectura interpretativa podemos llegar a brindar una explicación personal de lo leído, incluso ir más allá del texto.

Las preguntas generadas en este nivel son:

- Del texto se infiere que...
- Del texto se deduce que...
- Del texto se deriva que...
- Del primer párrafo podemos deducir que...
- De este texto se desprende que...
- Del texto anterior inferimos que...
- Del texto anterior se concluye que...
- Como conclusión se desprende que...
- El autor del texto pretende centralmente...

Nivel Crítico.

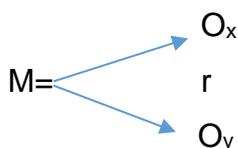
Es un nivel de conceptualización más significativo, ya que supone haber superado los niveles anteriores, llegando a un nivel de área de lectura representada al dar decisiones individuales sobre el contenido que estima la importancia del equivalente, las realidades de la realidad, evaluaciones y se incorporan a la lectura en los encuentros de posesión del usuario (Vallés, 1998). La lectura crítica exige además de comprender, que el lector pueda reflexionar sobre lo la lectura y emitir su opinión.

Tipo y diseño de la Investigación

El presente estudio es de tipo básico porque busca corroborar la teoría existente e incrementar el conocimiento científico. Así mismo, se puede indicar que por su profundidad es de tipo aplicada, ya que se buscó establecer la influencia entre la variable mapa mental y la capacidad de comprensión lectora de los alumnos de la institución educativa N° 5135 "La Salle".

3.2.1. Diseño

El diseño utilizado fue cuasi experimental, cuyo esquema de investigación es el siguiente:



Donde:

M: Es la muestra.

Ox: Es la medición de la estrategia mapa mental de los estudiantes de la I.E. N° 5135 "La Salle", Mi Perú-Callao.

Oy: Es la medición de la capacidad de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes de la I.E. N° 5135 "La Salle", Mi Perú-Callao.

r: Expresa la influencia de la estrategia mapa mental en la capacidad de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes de la I.E. N° 5135 "La Salle", Mi Perú-Callao.

Población y Muestra

Población de estudio

La Población de interés (W. Daniel; 1990: 5 –6) o población objetivo (Ary, Jacobs y Razavieh; 1993 : 135) está conformada por estudiantes de de la I.E. N° 5135 "La Salle" los cuales ascienden a 670 de los niveles inicial, primaria y secundaria.

La población objeto de investigación está conformada por estudiantes de 2° grado de Educación Secundaria de la I.E. N° 5135 "La Salle", Mi Perú-Callao, en donde hay dos secciones A con 30 estudiantes y B con 30 estudiantes.

Esta muestra se caracteriza por representar y reunir las características relevantes para la investigación. "La muestra es un sub grupo de la población de interés sobre el cual se recolectan datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población" (Baptista, Fernández, & Hernández, 2014, pág. 173).

Tabla 1. Universo y muestra de estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa N° 5135 "La Salle" del distrito de Mi Perú, Callao

GRUPO	SECCIÓN	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
Control y experimental	Sección "A"	17	13	30
	Sección "B"	18	12	30

Resultados y discusión

En este capítulo se presenta los resultados del procesamiento de datos tomados a las unidades muestrales. Se presentan los consolidados en relación con los objetivos e hipótesis planteados, para ello se procesaron en estadística descriptiva tanto de la variable como de sus dimensiones.

4.1.1. Estadística Descriptiva

FIGURA N° 1

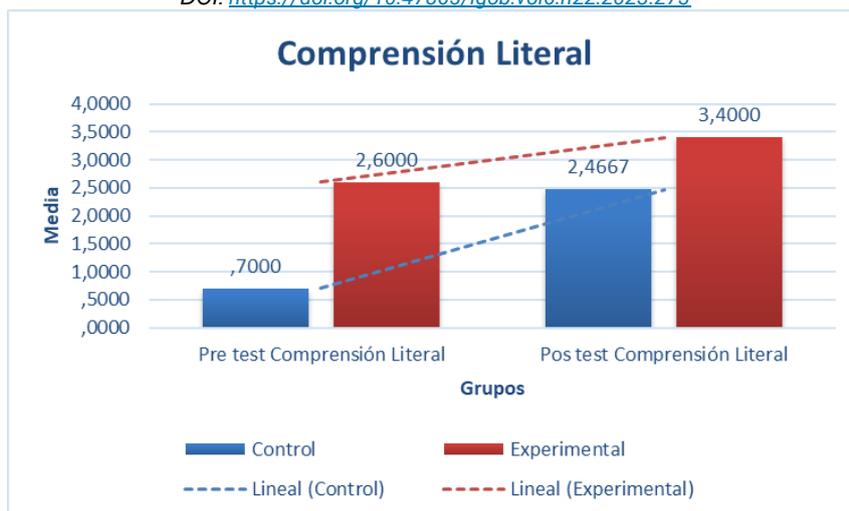


Tabla N° 5

		Estadísticos	
Grupo		Pre test	
		Comprensión Literal	Comprensión Literal
Control	N	Válido	30
		Perdidos	0
	Media		,7000
	Mediana		0,0000
	Moda		0,00
	Desviación estándar		1,14921
	Mínimo		0,00
	Máximo		3,00
	Suma		21,00
Experimental	N	Válido	30
		Perdidos	0
	Media		2,6000
	Mediana		3,0000
	Moda		3,00
	Desviación estándar		,85501
	Mínimo		1,00
	Máximo		4,00
	Suma		78,00

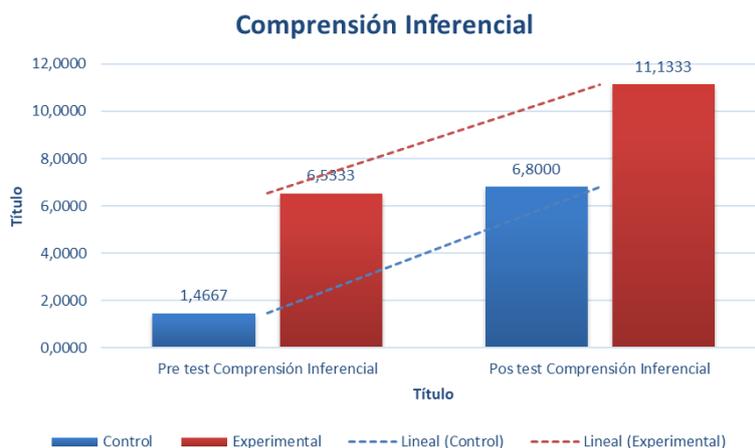
DESCRIPCIÓN

La tabla 5 muestra los estadísticos descriptivos para los exámenes de comprensión literaria previos y posteriores para los grupos de control y experimental. Se registraron 30 participantes en ambos grupos y no se reportaron datos perdidos. El grupo de control tuvo una media de 0,7 y una desviación estándar de 1.14921 en el pretest; el grupo experimental tuvo una media de 2,6 y una desviación estándar de 0.85501. En el examen posterior, la media del grupo de control aumentó a 2,4667, mientras que la media del grupo experimental aumentó a 3,4.

Tabla N° 6

		Estadísticos		
			Pre test	Pos test
			Comprensión	Comprensión
Grupo			Inferencial	Inferencial
Control	N	Válido	30	30
		Perdidos	0	0
		Media	1,4667	6,8000
		Mediana	0,0000	7,0000
		Moda	0,00	8,00
		Desviación estándar	2,02967	1,34933
		Mínimo	0,00	4,00
		Máximo	6,00	8,00
		Suma	44,00	204,00
	Experimental	N	Válido	30
Perdidos			0	0
		Media	6,5333	11,1333
		Mediana	6,0000	12,0000
		Moda	6,00	12,00
		Desviación estándar	1,47936	1,79527
		Mínimo	4,00	8,00
		Máximo	10,00	14,00
		Suma	196,00	334,00

FIGURA N° 2



DESCRIPCIÓN

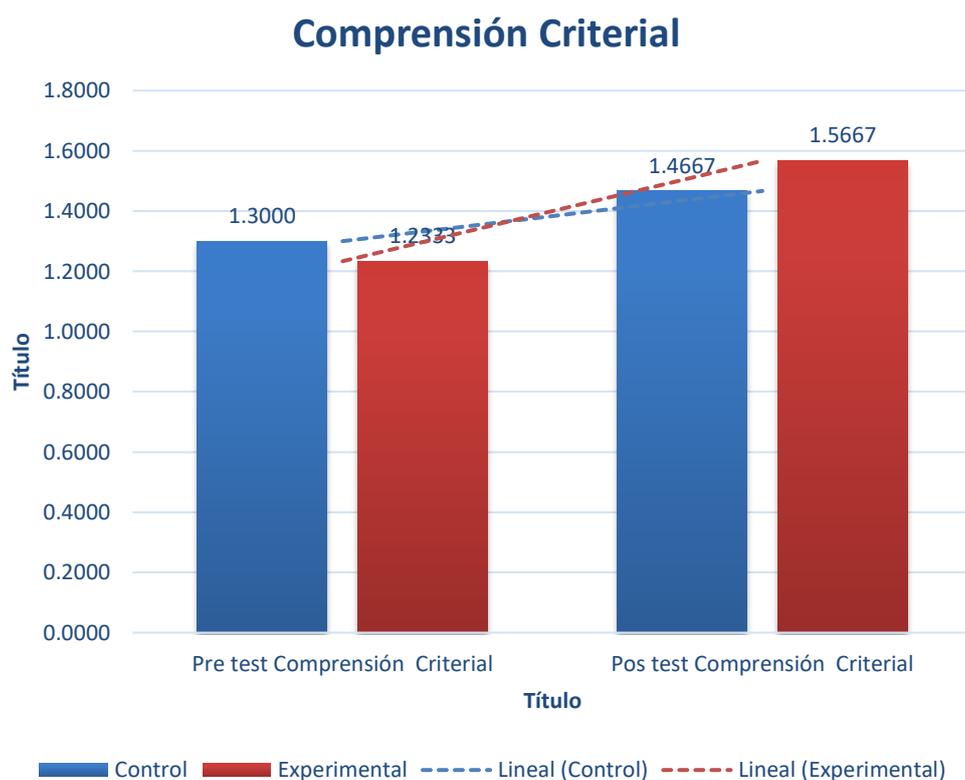
La Tabla 6 muestra los estadísticos descriptivos para los exámenes de comprensión inferencial previos y posteriores para los mismos grupos. Los datos no se perdieron una vez más. El grupo de control tenía una media de 1.4667 y una desviación estándar de 2.02967 en el pretest. Por otro lado, el grupo experimental tenía una media de 6.5333 y una desviación estándar de 1.47936. En el examen posterior, la media del grupo de control aumentó a 6,8 mientras que la media del grupo experimental aumentó a 11,133.

Tabla N° 7

Estadísticos			Pre test	Pos test
Grupo			Comprensión	Comprensión
			Criterion	Criterion
Control	N	Válido	30	30
		Perdidos	0	0
	Media		1,3000	1,4667
	Mediana		1,0000	1,5000
	Moda		1,00	2,00
	Desviación estándar		,46609	,57135
	Mínimo		1,00	0,00
	Máximo		2,00	2,00
	Suma		39,00	44,00
Experimental	N	Válido	30	30
		Perdidos	0	0
	Media		1,2333	1,5667
	Mediana		1,0000	2,0000

Moda	1,00	2,00
Desviación estándar	,56832	,50401
Mínimo	0,00	1,00
Máximo	2,00	2,00
Suma	37,00	47,00

FIGURA N° 3



DESCRIPCIÓN

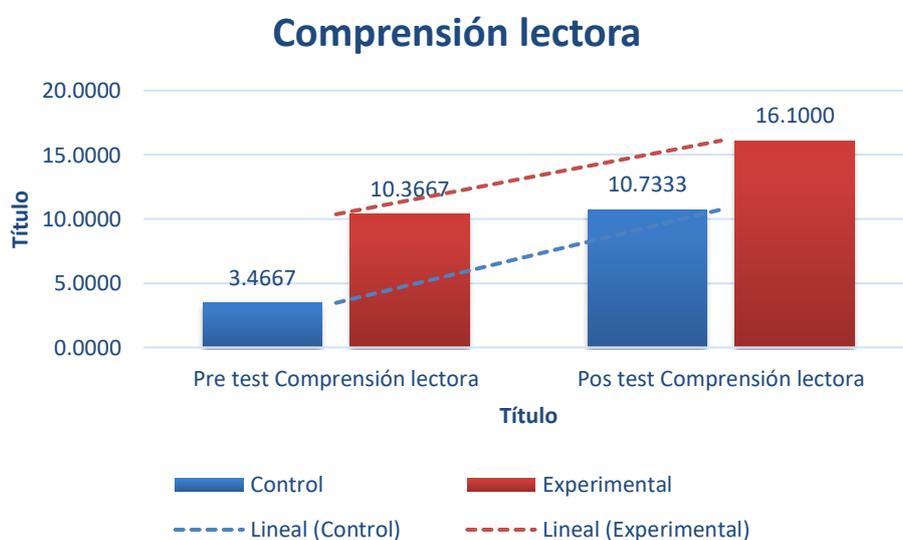
La Tabla 7 proporciona estadísticas descriptivas para los exámenes de comprensión criterial previos y posteriores para ambos grupos. El grupo de control tenía una media de 1,3 y una desviación estándar de 0,46609 en el pretest; el grupo experimental tenía una media de 1,2333 y una desviación estándar de 0,6832. En el examen posterior, la media del grupo de control aumentó ligeramente a 1,4667, mientras que la media del grupo experimental aumentó ligeramente a 1,5667.

Tabla N° 8

Estadísticos

			Pre test	Pos test
			Comprensión	Comprensión
Grupo			lectora	lectora
Control	N	Válido	30	30
		Perdidos	0	0
	Media		3,4667	10,7333
	Mediana		2,5000	11,0000
	Moda		1,00	11,00
	Desviación estándar		2,95639	1,72073
	Mínimo		1,00	7,00
	Máximo		10,00	14,00
	Suma		104,00	322,00
Experimental	N	Válido	30	30
		Perdidos	0	0
	Media		10,3667	16,1000
	Mediana		10,0000	16,0000
	Moda		10,00	16,00
	Desviación estándar		2,10882	1,98876
	Mínimo		6,00	12,00
	Máximo		14,00	20,00
	Suma		311,00	483,00

FIGURA N° 4



DESCRIPCIÓN

La Tabla 8 muestra los estadísticos descriptivos para los exámenes de comprensión lectora previos y posteriores para cada grupo. El grupo de control tuvo una media de 3,4667 y una desviación estándar de 2,95639 en el pretest; el grupo experimental tuvo una media de 10,3667 y una desviación estándar de 2,10882. En el examen posterior, la media del grupo de control aumentó significativamente a 10.7333, mientras que la media del grupo experimental aumentó significativamente a 16.1.

Para ambos grupos, todas las tablas muestran una tendencia a mejorar las puntuaciones de los exámenes posteriores en comparación con las de los exámenes previos. Esto indica que tanto el grupo experimental como el de control pudieron haber recibido algún tipo de formación o intervención que mejoró su desempeño en las diferentes categorías de comprensión. Sin embargo, es difícil llegar a conclusiones definitivas sin más información sobre el contexto del estudio.

Estadística Inferencial

Comprensión Lectora (Pre y Post test):

Tabla N° 9

	Estadísticos de prueba ^a	
	Pre test	Post test
	Comprensión lectora	Comprensión lectora
U de Mann-Whitney	44,500	19,500
W de Wilcoxon	509,500	484,500
Z	-6,042	-6,398

Sig. asintótica (bilateral) ,000 ,000

a. Variable de agrupación: Grupo

DESCRIPCIÓN

Esta tabla muestra las estadísticas de la prueba de comprensión lectora antes y después del examen. El valor U de Mann-Whitney, que se usa para determinar si las distribuciones de dos grupos son iguales, es bajo en ambas pruebas (pre y post), con un valor de 44.5 y 19.5, respectivamente. Además, los valores Z son negativos y grandes en magnitud (-6,042 y -6,398, respectivamente), lo que indica que las distribuciones de los dos grupos difieren significativamente. La hipótesis nula de que las distribuciones son iguales se puede refutar porque los valores p son 0.000 en ambos casos. Esto indica que, en términos de comprensión lectora, hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos antes y después del examen.

Comprensión Literal (Pre y Post test):

Tabla N° 10

Estadísticos de prueba ^a		
	Pre test	Post test
	Comprensión	Comprensión
	Literal	Literal
U de Mann-Whitney	111,500	184,000
W de Wilcoxon	576,500	649,000
Z	-5,195	-4,213
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Tabla de comprensión literaria (antes y después del examen):

Las estadísticas de la prueba de comprensión literal antes y después del examen se muestran en esta tabla. Los valores U de Mann-Whitney son relativamente

altos (111.5 y 184.0), mientras que los valores Z son negativos y de gran magnitud (-5.195 y -4.213), lo que indica que las distribuciones de los dos grupos difieren significativamente. La hipótesis nula de que las distribuciones son iguales se puede refutar porque los valores p son 0.000 en ambos casos. Esto indica que la comprensión literal es estadísticamente significativamente diferente entre los grupos antes y después del examen.

Comprensión Inferencial (Pre y Post test):

Tabla N° 11

Estadísticos de prueba ^a		
	Pre test	Post test
	Comprensión Inferencial	Comprensión Inferencial
U de Mann-Whitney	40,500	30,000
W de Wilcoxon	505,500	495,000
Z	-6,235	-6,382
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Las estadísticas de prueba para la comprensión inferencial antes y después de la prueba se muestran en la tabla. Los valores U de Mann-Whitney son bajos (40.5 y 30.0), y los valores Z son negativos y de gran magnitud (-6.235 y -6.382, respectivamente), lo que indica que las distribuciones de los dos grupos difieren significativamente. La hipótesis nula de que las distribuciones son iguales se puede refutar porque los valores p son 0.000 en ambos casos. Esto indica que la comprensión inferencial entre los grupos antes y después del examen es estadísticamente significativa.

Comprensión Criterial (Pre y Post test):

Tabla N° 12

Estadísticos de prueba^a

	Pre test	Post test
	Comprensión	Comprensión
	Criterial	Criterial
U de Mann-Whitney	429,000	413,500
W de Wilcoxon	894,000	878,500
Z	-,377	-,620
Sig. asintótica (bilateral)	,706	,535

a. Variable de agrupación: Grupo

Finalmente, esta tabla muestra las estadísticas de prueba para la comprensión de los criterios antes y después de la prueba. Los valores U de Mann-Whitney son relativamente altos (429.0 y 413.5), mientras que los valores Z son relativamente bajos y negativos (-0.377 y -0.620, respectivamente), lo que indica que las distribuciones de los dos grupos no difieren significativamente. Los valores p son superiores a 0.05 (.706 y 0.535), lo que indica que la hipótesis nula de que las distribuciones son iguales no se puede refutar. Esto indica que la comprensión de los criterios entre los grupos antes y después del examen no es estadísticamente significativa.

Discusión de resultados

La revisión de la literatura de investigación revela una convergencia temática centrada en el impacto de estrategias didácticas, como los mapas mentales, en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de diversas edades y entornos educativos. Esta convergencia otorga credibilidad al uso de los mapas mentales como instrumento analítico en este estudio.

Al comparar el informe PISA 2018 con el desempeño del Perú en comprensión lectora, se evidencia que el Perú no se encuentra entre las naciones con mejor desempeño, lo que resalta la necesidad de desarrollar estrategias para mejorar esta habilidad en los estudiantes. Este escenario refuerza la relevancia de estudios como Jarquín et al. (2019), Escobar Gutiérrez (2018), Marn Abanto

(2021), Portocarrero Horna (2019) y Herrera Daza (2018), que abordan esta problemática en contextos locales y demuestran la utilidad de los mapas mentales como estrategia pedagógica. Los resultados de este estudio indican que tanto el grupo control como el grupo experimental experimentaron un incremento en la comprensión lectora. Es esencial señalar que, a pesar de que ambos grupos progresaron, el grupo experimental, en el que se aplicó la estrategia de los mapas mentales, demostró un aumento más significativo en todas las categorías de comprensión. Esta mejora es más evidente en las evaluaciones de comprensión literaria e inferencial, donde las medias del grupo experimental son significativamente mayores que las del grupo de control. Esta diferencia podría atribuirse al uso de mapas mentales, lo que corrobora los resultados de investigaciones anteriores que indican que esta estrategia didáctica puede mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Por el contrario, tanto el grupo experimental como el de control demostraron ganancias comparables en las evaluaciones de comprensión basadas en criterios predeterminados. Esto puede deberse a que esta forma de comprensión puede no estar tan influida por los mapas mentales y depender más de otros factores, como la formación previa del alumno o las características del texto. Los hallazgos de la presente tesis muestran que la aplicación de la estrategia pedagógica de "mapas mentales" tuvo un impacto significativo en la comprensión lectora de textos argumentativos por parte de los estudiantes de segundo año de secundaria de la escuela secundaria 5135 LA SALLE en Callao.

Estos hallazgos se contrastan con los datos previos a continuación: Esta tesis, en comparación con los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA (2018), que ubicó a Perú en el puesto 64 entre los países participantes, sugiere que una de las intervenciones necesarias para mejorar la comprensión lectora en el país podría ser la implementación de estrategias didácticas innovadoras como los mapas mentales, como lo mencionó la ministra de Educación. Los resultados de la tesis actual están respaldados por un estudio realizado en Nicaragua por Jarquín, Ramírez y Rojas Mojica en 2019. Ambos trabajos enfatizan el uso de mapas mentales como un método útil para mejorar la comprensión de los lectores. La similitud se debe a que ambas investigaciones

se centraron en el uso de técnicas de aprendizaje visual en el aula. En su tesis de Colombia, Escobar Gutiérrez (2018) también defendió la eficacia de los organizadores gráficos, como los mapas mentales, para mejorar la comprensión lectora. Esto confirma la tesis actual y indica que esta táctica puede ser efectiva en una variedad de contextos y poblaciones. Por otro lado, Marín Abanto (2021) se centró en la relación entre los organizadores gráficos y la producción de textos, mientras que la tesis actual se centra en la comprensión lectora. Sin embargo, ambos estudios destacan que los organizadores gráficos son útiles para mejorar las habilidades de los estudiantes. La investigación actual y la tesis de Portocarrero Horna (2019) coinciden en que existe una relación significativa entre la comprensión lectora y los mapas mentales.

Finalmente, el estudio de Herrera Daza (2018) demuestra que, aunque los estudiantes tenían un nivel inicial de comprensión lectora bajo, el uso adecuado de mapas mentales mejoró significativamente este nivel. Este resultado coincide con los hallazgos de la tesis actual y respalda que los mapas mentales mejoran la comprensión lectora. La tesis actual encontró que la implementación de mapas mentales mejoró la comprensión lectora, literal e inferencial. Esto está en línea con los estudios anteriores mencionados que apoyan el uso de mapas mentales para mejorar estas habilidades.

Conclusiones

Se concluye que hubo un cambio significativo en los niveles de comprensión lectora de los grupos entre el pre y post test. Los valores de las estadísticas de prueba indican que se puede rechazar la hipótesis nula de que las distribuciones de los grupos son iguales antes y después del test. Por lo tanto, las intervenciones o condiciones de la prueba pueden haber tenido un impacto significativo en la comprensión lectora de los participantes.

Se concluye que hubo un cambio significativo en los niveles de comprensión literal de los grupos entre el pre y post test. Los valores p muy bajos sugieren que la hipótesis nula de que las distribuciones de los grupos son iguales antes y después del test puede ser rechazada. Por lo tanto, es probable que las

condiciones del experimento o la intervención hayan influido en la mejora de la comprensión literal.

Se concluye que hubo un cambio significativo en los niveles de comprensión inferencial entre el pre y post test. Los valores estadísticos sugieren que la hipótesis nula de que las distribuciones de los grupos son iguales antes y después del test puede ser rechazada. Esto indica que las intervenciones o condiciones del experimento pueden haber tenido un impacto considerable en la mejora de la capacidad de los participantes para inferir o deducir información.

Se concluye que no hubo un cambio significativo en los niveles de comprensión criterial de los grupos entre el pre y post test. Los valores p superiores a 0.05 indican que no se puede rechazar la hipótesis nula de que las distribuciones de los grupos son iguales antes y después del test. Esto sugiere que las intervenciones o condiciones del experimento no tuvieron un impacto significativo en la comprensión criterial de los participantes.

Referencias Bibliograficas

- Arango, G.E. (2022) Políticas de gestión de riesgo de desastres y cultura de prevención en una Institución Educativa, Lima, 2022. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96188>
- Arias, J. L (2022). Guía para elaborar la operacionalización de variables. Espacio I+D, Innovación más Desarrollo, 10(28). <https://doi.org/10.31644/IMASD.28.2021.a02>
- Barbón, O.G. y Fernández, J.W. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. Educación Médica, 19(1), 51-55. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>
- Canese, M. I. et al. 2022. Dimensiones y desafíos de la participación ciudadana en la gestión de riesgo de desastres en Asunción, Área Metropolitana y Bajo Chaco, Paraguay. Revista de Estudios Latinoamericanos sobre

- Reducción del Riesgo de Desastres REDER,
<https://doi.org/10.55467/reder.v6i1.87>
- Carrasco, S. (2002). Gestión educativa y calidad de formación profesional en la Facultad de Educación de la UNSACA. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor De San Marcos].
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/1589>
- CENEPRED. (2022). Estudio de Escenario de Riesgo de Desastres para la Planificación y Gestión Territorial del distrito de Comas 2022.
https://www.municomas.gob.pe/resources/upload/paginas/defensacivil/1_Estudio_EERD-COMAS_2022.pdf
- Condori, L. R. (2018). La Educación en Gestión del Riesgo de Desastres y su Relación con la Calidad de Gestión Educativa en los Docentes de las Instituciones con Jornada Escolar Completa, Distrito de Moquegua - 2018. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/37451>
- CONGRESO (2011). Ley N° 29664: Ley del Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres.
- Correa, E. (2011). Preventive Resettlement of Populations at Risk of Disaster: Experiences from Latin America. Te World Bank
- Euroinnova (2023). que es la gestión educativa según autores.
<https://www.euroinnova.pe/blog/que-es-la-gestion-educativa-segun-autores#botero-2009>
- Gabriel, E. (2017). Plan de gestión de riesgos de desastres y cultura ambiental: un análisis desde el enfoque cuantitativo. Espacio y Desarrollo, 29.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/espacioydesarrollo/article/view/17569/18490>
- Gonzales, 2021. Gestión de riesgo de desastres en el Centro Poblado de Tumpa, distrito de Yungay, provincia de Yungay, 2020. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58092>
- Ledesma Cuadros, M. J., Torres Cáceres, F. d. S., & Sánchez Diaz, S. (2020). *Gestión comunitaria educativa en un contexto de enseñanza no*

presencial por la emergencia sanitaria.

<https://llamkasun.unat.edu.pe/index.php/revista/article/view/19>

Malpartida, J. (2008) Aplicación de la Gestión de Riesgos en un Centro Educativo [Tesis de ingeniería, Pontificia Universidad Católica Del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/1003>

Nicolás, Y.W. (2010). Relación de la gestión educativa con el rendimiento académico de los alumnos del Instituto Superior Tecnológico "La Pontificia", Huamanga, Ayacucho, 2009. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/2392>

"Política nacional de gestión del riesgo de desastres al 2050"

Instituto Nacional de Defensa Civil – INDECI, Perú, 2021

<https://sinia.minam.gob.pe/documentos/politica-nacional-gestion-riesgo-desastres-2050>

Quispe, S. C., & Acha, Y. Y. (2019). Capacidad de respuesta de nivel organizativo ante emergencias y desastres en Instituciones Educativas Públicas de los distritos metropolitanos de la ciudad de Huamanga y Huanta, 2018. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional San Cristóbal Huamanga]. <http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/3809>

Rico, A.D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1): 55-70.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413744648005>

Roca, D., Ferradas, P. , Santillán , G. , Barrantes, A. , Chumpitaz, J. y Marcos, R. (2009), Gestión del riesgo en Instituciones Educativas. Guía para docentes de educación básica regular. Lima-Perú.

Rosero, Á. R. (2018) Inclusión de la Gestión del Riesgo de Desastres en los diferentes niveles de GAD del Ecuador considerando la relación entre el marco legal existente y prácticas populares tradicionales. Quito, 2018, 106 p. Tesis (Maestría en Gestión del Riesgo de Desastres). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Gestión.
<http://hdl.handle.net/10644/6238>

- Somarriba, H. y Romero, R. (2002). Fundamentos conceptuales de la gestión de riesgos. Edit. Centro Humboldt.
- Sorados, M. (2010). Influencia del liderazgo en la calidad de la Gestión Educativa. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2388>
- Tineo Rivas, W. M. (2016). *La gestión del riesgo de desastres y la planificación estratégica de las direcciones nacionales de una entidad pública de Lima - 2015*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/8202>
- Watanabe, M. (2015). Gestión del riesgo de desastres en ciudades de América Latina. Soluciones Prácticas (4).
- Zacarias, G. Á. (2019). Sistema de Gestión Reactiva del Riesgo de Desastres y el Clima Organizacional en el Colegio Experimental de Aplicación la Cantuta. [Tesis de maestría, Universidad nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4344>
- Euroinnova (2023). que es la gestión educativa según autores. <https://www.euroinnova.pe/blog/que-es-la-gestion-educativa-segun-autores#botero-2009>
- Ministerio de educación (2004). Plan estratégico de Prevención y atención de Desastres del ministerio de Educación. https://inee.org/sites/default/files/resources/PER_plan_estrategico_preveccion_2004.pdf
- Moreno Muñoz, M. (2018). Epistemología del riesgo y prevención de catástrofes. Ensayos de Filosofía ISSN 2444-2879. Número 7, 2018 (1), artículo 3. https://www.academia.edu/57043541/An%C3%A1lisis_epistemol%C3%B3gico_del_riesgo
- Vargas, C. (2004). Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, XLII (106-107), 35-42, Mayo-Diciembre 2004. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/download/7470/7141/10169>