



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

El Mapa mental armónico en la comprensión y producción de textos  
narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Doctor en educación

**AUTOR:**

Mgr. Pedro Félix Novoa Castillo (ORCID: 0000-0003-2186-7458)

**ASESORA:**

Dra. Luzmila Lourdes Garro Aburto (ORCID: 0000-0002-9453-9810)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones pedagógicas

**LIMA - PERÚ**

**2019**

## Dedicatoria

A mis hijos Janis y Mario,  
por ser las formas más perfectas de  
mi imperfección.

## Agradecimiento

Mi agradecimiento especial a los alumnos y profesores de posgrado y pregrado de la Universidad César Vallejo. En especial a Angel Salvatierra, amigo, asesor y compañero de ruta, por la paciencia, la dedicación en la guía y la fe a esta investigación para que llegue a destino.

## DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA MAESTRO (A): **NOVOA CASTILLO, PEDRO FELIX**

Para obtener el Grado Académico de *Doctor en Educación*, ha sustentado la tesis titulada:

**EL MAPA MENTAL ARMÓNICO EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UCV**

Fecha: 08 de agosto de 2019

Hora: 6:00 p.m.

### JURADOS:

**PRESIDENTE: Dr. Abner Chávez Leandro**

Firma: 

**SECRETARIO: Dra. Flor de María Sánchez Aguirre**

Firma: 

**VOCAL: Dr. Angel Salvatierra Melgar**

Firma: 

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

..... **APROBAR POR EXCELENCIA** .....

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....  
.....  
.....  
.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

.....  
.....  
.....

**Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.**



### **Declaración de autenticidad**

Yo, Pedro Félix Novoa Castillo, estudiante de la Escuela de Posgrado, Doctorado en Educación, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; declaro el trabajo académico titulado **“El Mapa mental armónico en la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV”** presentada, en 127 folios para la obtención del grado académico de Doctor en Educación es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.

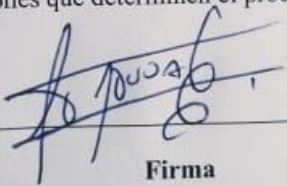
No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, agosto del 2019.



Firma

Pedro Félix Novoa Castillo

DNI: 40184672

## Índice

<b>Carátula</b> .....	<b>i</b>
<b>Dedicatoria</b> .....	<b>ii</b>
<b>Agradecimiento</b> .....	<b>iii</b>
<b>Declaración de autenticidad</b> .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>Índice</b> .....	<b>vi</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>8</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>9</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>II. MÉTODO</b> .....	<b>26</b>
<b>2.1 Tipo y diseño de investigación</b> .....	<b>26</b>
<b>2.2 Operacionalización de variables</b> .....	<b>28</b>
<b>2.3 Población, muestra y muestreo</b> .....	<b>29</b>
<b>2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad</b> .....	<b>29</b>
<b>2.6 Método de análisis de datos</b> .....	<b>31</b>
<b>2.7 Aspectos éticos</b> .....	<b>31</b>
<b>III. RESULTADOS</b> .....	<b>32</b>
<b>IV. DISCUSIÓN</b> .....	<b>40</b>
<b>V. CONCLUSIONES</b> .....	<b>44</b>
<b>VI. RECOMENDACIONES</b> .....	<b>45</b>
<b>VII. PROPUESTA</b> .....	<b>46</b>
<b>VIII. REFERENCIAS</b> .....	<b>48</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>55</b>
Anexo 1. Artículo científico .....	56
Anexo 2. Correos de recepción de Artículo científico .....	89
Anexo 3. Resolución Directoral del Proyecto de tesis .....	90
Anexo 04: Matriz de consistencia .....	91
Anexo 5. Instrumentos .....	94
Anexo 6. Validación de Instrumentos.....	99
Anexo 7 Permiso para la experimentación.....	107
Anexo 8. Confiabilidad de Instrumentos .....	108
Anexo 9. Base de datos .....	110
Anexo 10. Prints de resultados.....	112
Anexo 11. Constancia de inscripción Sunedu .....	114
Anexo 12. Dictamen final .....	115
Anexo 13. Acta de originalidad.....	116

## Índice de figuras

Figura 1. Áreas de desarrollo .....	20
Figura 2. Resultados comparativos de la región por niveles de resultados en lectura .....	24
Figura 3. Comparación del Mapa mental Armónico (MMA) con el tradicional (MMT) .....	27
Figura 4. Dimensiones de la Comprensión de textos narrativos .....	28
Figura 5. Resultados de la Comprensión de textos narrativos .....	32
Figura 6. Resultados de la Producción de textos narrativos.....	33
Figura 7. Resultados de la dimensión textual de la Comprensión de textos narrativos .....	34
Figura 8. Resultados de la dimensión inferencial de la Comprensión de textos narrativos .....	35
Figura 9. Resultados de la dimensión criterial de la Comprensión de textos narrativos .....	35
Figura 10. Resultados de la dimensión cohesión de la Producción de textos narrativos .....	36
Figura 11. Resultados de la dimensión coherencia de la Producción de textos narrativos .....	36

## Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de Comprensión de textos narrativos.....	28
Tabla 2 Operacionalización de Producción de textos narrativos.....	29
Tabla 3 Aulas del I Ciclo de la UCV (Aula de control y Experimental).....	30
Tabla 4 Operacionalización de Comprensión de textos narrativos .....	28
Tabla 5 Prueba U de Mann-Whitney para la hipótesis específica 1.....	38
Tabla 6 Prueba U de Mann-Whitney para la hipótesis específica 2.....	39
Tabla 7 Prueba U de Mann-Whitney para la hipótesis específica 3.....	40

## RESUMEN

El problema del bajo nivel de comprensión lectora y la escasa producción escrita en el ámbito universitario, amerita una urgente alternativa de solución desde lo pedagógico. En la presente investigación se propuso determinar el efecto de los Mapas mentales armónicos (MMA) en la comprensión y producción de textos narrativos de estudiantes universitarios. Para lograr este objetivo, se realizó un trabajo investigativo de diseño cuasi-experimental dentro del enfoque cuantitativo. De una población de 1500 alumnos pertenecientes al I Ciclo de la Universidad César Vallejo, se tomó una muestra de 86 estudiantes distribuidos en dos grupos: uno de control (41) y otro experimental (45). Para la recolección de datos se utilizó adaptaciones de la Prueba PISA, 2015 (Comprensión de textos narrativos) y la ProEsc, 2002 (Producción de textos narrativos). Los resultados que se obtuvieron en la investigación arrojaron que se aprecia diferencias significativas tanto en la comprensión y producción de textos narrativos, en los resultados de la evaluación de entrada y salida según grupos de estudio, ( $p < 0.001$ ) siendo mayor el promedio en el grupo experimental, ( $p = 0.000$ ). Se concluye que el uso de Mapas mentales armónicos influye de manera positiva tanto en la producción como en la comprensión de textos narrativos.

**Palabras clave:** Comprensión lectora; textos narrativos; mapa mental; producción de textos; estudiantes universitarios; escritura; Mapa mental armónico.

## ABSTRACT

The problem of the low level of reading comprehension and the scarce written production in the university environment, deserves an urgent alternative of solution from the pedagogical perspective. The present investigation was proposed to determine the effect of the Harmonic Mind Maps (HMM) in the comprehension and production of narrative texts of university students. To achieve this purpose, a quasi-experimental design research work was carried out within the quantitative approach. From a population of 1500 students belonging to the I Cycle of the César Vallejo University, a sample of 86 students was taken, divided into two groups: one of control (41) and the other experimental (45). For data collection, adaptations of the PISA Test, 2015 (Understanding narrative texts) and ProEsc, 2002 (Production of narrative texts) were used. The results obtained in the investigation showed that there are significant differences both in the comprehension and production of narrative texts, in the results of the evaluation of entry and exit according to study groups, ( $p < 0.001$ ) the average being higher in the experimental group, ( $p = 0.000$ ). It is concluded that the use of the Harmonic Mind Maps positively influences both the production and understanding of narrative texts.

**Key words: Reading comprehension; narrative texts; mind maps; text production; university students; writing; harmonic mind maps.**

## I. INTRODUCCIÓN

Hoy por hoy, el problema tanto de la comprensión de textos como la producción de los mismos, ha sido enfocada desde varias perspectivas, que van desde lo pedagógico hasta intervenciones de organismos internacionales relacionados con el desarrollo. Estas entidades que han entendido que la comprensión lectora, por ejemplo, ha adquirido según Washer (como se citó en Guerra y Guevara, 2017): trascendencia mundial, al ser considerada como una de las competencias genéricas más relevantes a nivel formativo, por ello está incluida dentro de las evaluaciones de desempeño tanto nacionales como internacionales. Precisamente la OCDE y la UNESCO manifestaron que los bajos resultados en las evaluaciones PISA implicaba una injusta desventaja de oportunidades con relación a los que sí habían aprobado. Lo mismo se puede afirmar con la producción de textos en los ámbitos universitarios, donde la exigencia de producir se ha hecho muy intensa en estas últimas décadas, como se evidencia en las dificultades de los estudiantes para redactar la tesis que les permitirá graduarse, lo que hace algunos años probablemente no era una dificultad pues se podían graduar rindiendo exámenes de suficiencia y que actualmente es impensable en casi todos los países del mundo.

Ramos (2011), refiriéndose sobre el álgido problema de la comprensión y de la producción de textos, menciona que en las universidades persisten estos problemas arrastrados del colegio y que ante ello se ven obligadas a crear asignaturas ad hoc, de nivel escolar muy básico, para brindar una asesoría elemental que les permita mejorar su nivel de comprender textos y redactarlos con cierta coherencia y cohesión. Estos nuevos cursos suelen denominarse Competencia Comunicativa, Redacción Universitaria, Lengua I, Lengua II y similares, incluidos en los llamados “Estudios generales” de casi todas las universidades tanto nacionales como privadas y ya legitimados por la Sunedu como una plataforma básica de conocimientos de corte universal. Eufemismo que evidencia una maniobra de simplemente endulzar la problemática que una mala política educativa ha provocado al ensanchar la brecha entre los estudios escolares con los universitarios, creando ese limbo de carácter meramente instructivo llamado “preuniversitario”. Un limbo que casi por generación espontánea se creó, porque no existía articulación adecuada entre ambos niveles educativos, transformando el famoso examen de “admisión” en otro eufemismo más, ya que se trata en realidad de un explícito examen de “exclusión”. El punto es crítico porque en este limbo de tránsito, no se desarrolla la lectura ni la escritura, sino más bien se le instruye durante uno (a veces dos y hasta cuatro años) al desesperado postulante en la grotesca memorización de argumentos de lecturas y mecanización en exámenes objetivos llenos de

trucos y fórmulas “tipo”. Las “pres” han sido asimiladas a las propias universidades con una desfachatez evidente, ya que se basa en cálculos comerciales y no educativos. Nuestro país es uno de los países que cuenta con una gran cantidad de universidades, pero a su vez, es uno de los que tienen los más bajos estándares de calidad, como señala Monzón (2014): Nuestro país es uno de los que expresan una baja calidad educativa, sin embargo, es el segundo país con mayor cantidad de universidades, solo debajo de Brasil. Pero estos datos desfavorables no importan, porque se impone cínicamente otros: las empresas educativas y consorcios son uno de los negocios más pingües, ya que tienen una serie de ventajas tributarias y exoneraciones. Por lo tanto, nadie se preocupa por la lectura y la escritura, la preocupación es imprimir diplomas de grados y venderlos a la mayor cantidad de personas. Esto explica por qué a pesar de que la Sunedu exigió pomposamente un licenciamiento que asegure condiciones básicas de calidad. Y aunque solo 37 de las 142 (hasta la fecha) han logrado licenciarse, este licenciamiento es tan básico como el hecho de que la universidad certifique una biblioteca y un repositorio virtual, al margen de las calidades de los trabajos que allí se expongan.

La tendencia es priorizar lo administrativo y saltar como sea las barreras que supuestamente asegurarían la calidad educativa. Esto se evidencia al desvincular los procesos holísticos y entender la educación por estamentos desvinculados. Y así como está desarticulada la educación escolar y universitaria, pasa lo mismo tanto con la comprensión como con la producción de textos, cuando ambas están relacionadas. Es así que Bizama, Cisternas y Sáez (2017) cuando cita a Lim afirma que la comprensión de textos tiene que enseñarse a la par con la producción, aunque sean procesos muy diferentes, ya que los dos conforman el aprendizaje de lo escrito. Los estudiantes al producir textos, los comprenderán y viceversa. A pesar de esto, no solo se insiste en desarticularlos, sino también en continuar estudiándolos de manera separada. Y al separar la comprensión de la producción, pesa más la primera actividad, porque es más utilitaria y a la vez básica. Es más importante que se lea bien a que se escriba, porque el buen lector asegura un mercado dependiente a la cultura producida en otros países. Aunque esta división no sea tan clara; ya que el que escribe es porque ha leído mucho. Siguiendo esta cómoda lógica separatista. Los investigadores optaron preferente por el nivel escolar que el superior, asumiendo que en esta etapa reside la génesis de los problemas posteriores. Por ello, se impulsó las Pruebas PISA y otros programas tanto locales como internacionales para diagnosticar el escenario educativo mundial. Los resultados PISA en el 2012 fueron para Latinoamérica poco menos que desalentadores, y en el 2015 la situación se mantuvo crítica con ciertos ribetes de mejoría

para algunos países. Nuestro país consiguió en el 2012 el penúltimo puesto y en el 2015, el puesto 63 de entre 70 participantes. Es en este contexto que se proponen alternativas de solución desde lo pedagógico como estrategias, técnicas, programas y demás. En lo concerniente a la comprensión, Larrañaga y Yubero (2015) investigaron sobre una estrategia idónea dirigida para la comprensión de narraciones cortas y llegaron a la conclusión de que una estrategia de tipo global, creativa y personalizada serían las más adecuadas. Años después, Larrañaga, Yubero y Elche (2018) propusieron que, a través de estrategias relacionadas con la personalización, creatividad y lo global u holístico mejoraba la comprensión de narraciones. Por su parte, Márquez (2014) demuestra que el efecto de los Mapas Mentales es decisivo en la comprensión lectora de estudiantes del nivel primaria. Y Reyes (2017) demostró que el empleo de los Mapas Mentales mejoraba la comprensión de textos narrativos cortos. Barreto, Jacobo y Ruiz (2017) de la misma manera, comprueba que la aplicación de los Mapas Mentales incide significativamente en la comprensión lectora.

Sobre la producción, Rodríguez y Morales (2015) realizan una interesante propuesta con el apoyo tecnológico con el propósito de mejorar la escritura de cuentos. Por su parte, Ivarra y Aguilar (2015) demuestran que gracias a un programa informático se puede desarrollar la redacción de narraciones cortas de tipo ficcional. Finalmente, Ávila y Narciso (2015) consiguen demostrar que por medio de una estrategia activa influyen positivamente en la producción de textos narrativos. Con relación a ambos procesos, ya en la producción o en la comprensión de textos, Guzmán, Fajardo y Duque (2014) resuelven identificar la comprensión lectora y la producción de textos narrativos en la educación primaria por medio de programas informáticos, con los que consiguió demostrar un precario nivel en estas dos capacidades. Posteriormente, Bizama, Cisternas y Sáez (2017) investigó la existencia de relación de la comprensión con la producción de producción escrita y si en efecto consiguió establecer que había relación entre ambas, también registró fuertes peculiaridades entre los estudiantes.

Asimismo, se relacionó esta problemática escolar con la universitaria, ya que se continuó con los mismos problemas a niveles crónicos. Persistía la deficiente comprensión y precaria producción textual en los universitarios, aunado a una clamorosa falta de hábito de lectura: no comprendían textos amplios, no terminaban de leer libros enteros, preferían las separatas, no producían o lo hacían con serias limitaciones artículos, monografías y tesis. Se supuso mucho y se especuló más sobre la influencia negativa de lo tecnológico, la supuesta supremacía del video y la imagen que estaría desplazando la importancia del texto



en la vida intelectual no solamente los jóvenes y los más pequeños, sino además de los estudiantes universitarios.

En este ámbito, Gonzáles (1998) emprendió una investigación para determinar la comprensión lectora de los universitarios peruanos en niveles y los resultados fueron muy bajos, llegando al preocupante porcentaje de 85% de estudiantes que presentaban serios problemas de comprensión lectora. Pizarro (2008) aplicó los Mapas Mentales en el ámbito universitario para determinar la mejora significativa en la comprensión lectora de universitarios del I Ciclo. Al igual que otros estudios, se evidenció que los alumnos universitarios iniciaban con un nivel bajo de comprensión. Y que, si bien es cierto que con el uso de los Mapas Mentales se haya logrado mejorías, estas no alcanzaron para llegar a un nivel superior. Esto se confirmaría con las pruebas PISA del 2012 y luego la del 2015 donde los alumnos de educación superior, los futuros universitarios seguían presentando niveles bajos de comprensión. Aguirre, Maldonado, Peña y Rider (2015) acopian más de tres décadas de práctica educativa en el nivel superior y publican un libro que, aunque por momentos con cierta falta de cohesión temática, es revelador en el hecho de haber abordado tanto la producción escrita y la comprensión de textos en la universidad. Desde un enfoque cualitativo, Cabero, Ballesteros y López (2015) llevaron a cabo una investigación cuyo propósito fue la descripción y explicación del empleo interactivo de los Mapas Conceptuales dentro del entorno Mindomo como medio didáctico. Y aunque no se pudo comprobar una significación entre las muestras abordadas, constituyen un buen aliciente para la reflexión sobre el logro de habilidades cognitivas en el procesamiento de búsqueda, de análisis y recopilación de datos. El resultado delicado fue que el trabajo investigativo reveló que más del 90% de los partícipes no emplearon con corrección los conectores o enlaces entre conceptos y las opiniones emitidas en una plataforma web (blog). Esto fue preocupante porque evidenció una precaria capacidad en lo referente a la producción escrita, ya que los escritos no presentaban una adecuada cohesión textual. Por su parte, Álvarez y Taboada (2016) también desde el enfoque cualitativo, realizó una investigación con el propósito de describir y analizar la enseñanza de la producción escrita en plataformas virtuales como Facebook y Moodle; y a pesar de concluir que ambas son herramientas muy efectivas y convenientes, solamente se abordó textos de tipo explicativo y argumentativo.

Gran parte de los trabajos de investigación aportaron desde distintas perspectivas resultados importantes en la comprensión integral de la problemática de la comprensión como de la producción de textos. Lo curioso es que se evidenció un explícito desapego por el texto narrativo. Cuando este tipo de textos son esenciales para la formación y

reforzamiento del hábito lector. Las investigaciones lejos de darle la relevancia pertinente, la subestimaron, relegándola a niveles más bien elementales o cotidianos. Los pocos estudios de las narraciones quedaron reducidos, así, a análisis o muy básicos (plan lector solo por entretenimiento) o muy complejos (interpretaciones demasiado complejas de especialistas en narratología, lingüística o literatura). Esta situación provocó que se eligiera y aún se siga eligiendo en los estudios textuales a los textos del tipo argumentativo, instructivo, expositivo y descriptivo y muy poco a los narrativos en sí. Esto llevó a Neira, Reyes y Riffo (2015) luego de un análisis de la labor académica en las diversas técnicas, programas y estrategias para la comprensión lectora (estudiantes del I ciclo de una universidad chilena), a clasificar a los lectores en dos tipos: los hábiles y los menos hábiles y concluye que existen diferencias significativas en los textos argumentativos y expositivos, ya que estos últimos pertenecen a lo académico. Están conformadas en su gran parte por nociones abstractas y en menor medida asociadas a lo cotidiano. Por otro lado, según MacNamara (2004 b) afirma que solamente en la lectura de las narraciones no se aprecia diferencias relevantes entre lectores hábiles y menos hábiles, lo que se explicaría, no por limitación de los lectores, sino por limitaciones del tipo de texto. Ya que el narrativo presenta una naturaleza más simple y cotidiana que los otros tipos de textos.

El investigador parece estar convencido de que los textos narrativos solo tratan de la cotidianidad en grados simples y superficiales, evidenciando más que desconocimiento un marcado prejuicio de menosprecio. Ya que niveles de abstracción lo podemos encontrar en narraciones de Borges y la cotidianidad en autores como Cortázar y Joyce que están muy lejos de ser considerados autores elementales. Es evidente que el hecho de haber elegido textos narrativos demasiado simples, lo hayan llevado a una desafortunada generalización. Sin embargo, revela una preconcepción muy frecuente en los ámbitos académicos sobre los cuentos y novelas.

A causa de este injusto desapego por los textos narrativos, la presente investigación abordó las narraciones cortas, como eje central en su interés, pero no por ello solo se sirvió de resultados conseguidos solo de este tipo de textos, sino de todos los otros siempre que se relacionaran con la comprensión o producción de textos. Asimismo, se priorizó investigaciones que hayan intermediado técnicas o estrategias. Y dentro de estas se focalizó en darles prioridad a los organizadores gráficos de información como lo son los Mapas Mentales. Esto se fundamentó por el hecho de que un organizador visual de información activa tanto el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro y ejecuta una compleja gama de interrelaciones similares a las redes neurales que se originan en las sinapsis al pensar o

recordar (Buzan 1996). Por otro lado, los Mapas Mentales constituye una técnica organizativa de información que a través de lo que se conoce como el pensamiento irradiante, expande la información de un punto focal hacia el exterior. Y para ello emplea textos, imágenes, íconos, nexos, y otras variantes de codificación cromática e icónica. Características de diseño que son muy útiles tanto durante el período de planificación de un texto como para la comprensión holística de una lectura.

Es importante indicar que, al no tener una adecuada comprensión lectora ni producción textual adecuada, las redacciones académicas que el universitario realice no se desarrollen con los rigores ni con la calidad que cada carrera académica exige. Es por todo ello que se resolvió llevar a cabo un trabajo de investigación cuasi experimental con participantes de pregrado de la Universidad César Vallejo, que de acuerdo al Censo Nacional Universitario 2010 (como se citó en ANR, 2012) es la segunda universidad peruana con 37163 estudiantes matriculados después de Alas Peruanas y la segunda universidad privada más recordada después de la PUCP de acuerdo a la encuesta IPSO 2016 (como se citó en Chombo, 2017).

De esta casa de estudios se trabajó con una población compuesta de 1500 estudiantes pertenecientes a los primeros ciclos. De esta población se tomó 86 participantes distribuidos en dos salones como muestra. La misma que conformó dos grupos: uno control y el otro experimental. El primer grupo lo conformaron 41 participantes y el segundo, formó el grupo experimental de 45 alumnos. Conforme al diseño investigativo, se aplicó un pretest y posttest tanto de producción como de comprensión a ambos grupos.

El Mapa Mental Armónico (MMA) es una variación cualitativa del Mapa Mental Tradicional propuesta por Buzán (1996). Ya que el originario demostró tener una característica oculta: lo abigarrado de sus ramas y formas. Es por ello que Novoa (2018 y 2019) desarrolla la noción de MMA donde el elemento añadido es la Armonía, entendiéndola como una característica no solo estética, sino que también cognitiva, ya que contemplar una figura distribuida de manera simétrica cansa mucho menos a la mente humana, que una figura desordenada. Al finalizar, se evaluó a los dos grupos (Posttest) tanto para producción como comprensión de textos narrativos. Se empleó el procesamiento estadístico de rigor para hallar frecuencias, rangos y niveles, se compararon en tablas, se analizaron descriptiva e inferencialmente los resultados. Y se llegó a la conclusión de que existían diferencias significativas entre los grupos Control y Experimental, por tanto, el empleo de los Mapas mentales Armónicos incide de manera positiva tanto en la comprensión y producción de narraciones cortas (cuentos) en universitarios de pregrado. Por ello, se cree que la presente

investigación será un punto a tomar en cuenta cuando los investigadores reflexionen que tanto la comprensión como la producción de textos narrativos por medio de una técnica mediadora como los Mapas mentales armónicos, tienen mucho que aportar, para alcanzar lo que finalmente interesa a todos: lograr un buen hábito de lectura y escritura de cualquier texto académico en general. Ya que partiendo de lo narrativo y aprovechando la riqueza intelectual y cultural de los grandes escritores de la literatura mundial podemos desarrollar muchas capacidades de los estudiantes universitarios de nuestros respectivos países, hoy en desventajas con relación al resto del mundo. Y contribuir así, a que dichas diferencias, no sean determinantes en su desarrollo social, académico y personal.

La presente investigación está dentro del paradigma constructivista. El anterior paradigma, el conductista entra en crisis a mediados de los años cincuenta, debido entre muchos factores a los cambios sociales, guerras y la irrupción de la informática que exige ciertos cambios en el modo de cómo entender la ciencia y en especial las sociales. Piaget diría que los seres humanos nacíamos como procesadores de información activos y exploratorios, capaces de construir su propio conocimiento en vez tomarlo pasivamente de la experiencia (Salinas y de Jesús, 2012). Dentro de este contexto, surge el cognitivismo como una respuesta a las críticas y/o limitaciones del anterior modelo epistemológico dentro del ámbito educativo. El conductismo resumía el acto de enseñanza a una extensión del sistema estímulo y respuesta, sin tomar en cuenta o tomándolo muy de pasada al organismo. Asimismo, el paradigma cognitivista incorporó a su modelo el aspecto informático en cuanto a los procesos, los procesos metacognitivos, el conflicto cognitivo, entre otros. Hay que advertir que a pesar de usarse algunas estrategias, técnicas pedagógicas conductistas, los cognitivistas las siguen usando, pero con otra intención como lo advierte Thompson, Simonson y Hargrave (como se citó en Martín, Martínez, Martín, Nieto y Núñez, 2017): Mientras que los conductistas emplean la retroalimentación para condicionar la conducta en el sentido deseado, los cognitivistas la emplean para encauzar y fortalecer la conectividad mental. De esta forma, el paradigma cognitivista es consecuente con la postura de ir a las estructuras profundas de la mente del estudiante al momento del aprendizaje y lograr desarrollar habilidades y destrezas de manera significativa y permanente. Es en este contexto que se el Mapa Mental es creado por el sicólogo británico Tony Buzán en Inglaterra por la década de los setentas, por la misma época que Joseph D. Novak inventaba los Mapas Conceptuales en los Estados Unidos (González, Pareja y Gea, 2016).

Asimismo, el marco teórico incluye nociones del Constructivismo, entendido como un grupo de aportes interdisciplinarios (sicología, neurología, biología, sociología, entre otras) que abordan el fenómeno educativo. Según lo manifiestan Díaz y Hernández (2015): se nutre con los hallazgos e innovaciones de distintas disciplinas cognitivas como la teoría de los estadios sicogenéticos de Piaget, la teoría de Ausubel de la asimilación y el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural de Vygotski entre las principales. Aportes que realzan la trascendencia de la construcción de los aprendizajes por los propios estudiantes de manera activa y tanto de manera individual como colectiva. Es importante añadir que muchos teóricos entienden al Constructivismo como un enfoque no solo multidisciplinar sino también multiteórico. Según Díaz y Hernández (2015): El enfoque constructivista aprovecha los aportes de varias disciplinas de la psicología cognitiva: los estadios sicogenéticos de Piaget, los esquemas cognitivos, la asimilación y aprendizaje significativo de Ausubel, la psicología sociocultural de Vigotsky entre otros. Y aunque los teóricos mencionados podrían circunscribirse en teorías un tanto disímiles entre sí, coinciden todos en la relevancia que se le asigna al estudiante en la construcción de sus propios aprendizajes. Habría que puntualizar, además, que, dentro de los anteriores aportes, se aprovechará de manera específica, las concepciones teóricas del conflicto cognitivo, las zonas de desarrollo próximo y los organizadores visuales de información. Remarcando con ello que, en esta tesis, el constructivismo es el marco rector desde la perspectiva teórica, ya que, al usar una estrategia cognitiva como los Mapas Mentales, estos buscan un aprendizaje significativo que en términos constructivistas logren una adecuada asimilación de los nuevos conocimientos que se obtengan o se crean al momento de producir o comprender un texto narrativo.

La presente tesis busca que a través de una estrategia cognitiva como los Mapas mentales armónicos mejoren la comprensión y producción de textos narrativos, para ello se pretende que el aprendizaje que se realice con el grupo experimental sea de corte constructivista y para ello aproveche las bondades que las siguientes teorías sustantivas ofrecen como el Aprendizaje significativo: El presente trabajo parte de la idea de aprendizaje significativo Ausubel (1973) que entiende que el aprendizaje depende del grado de relación que se establezca entre la estructura cognitiva previa con la nueva información. En este sentido se abordará la comprensión de un texto narrativo a partir de una historia que conecte con los conocimientos previos de la II Guerra mundial como la persecución de los judíos por los alemanes en “El milagro secreto” y las posibilidades imaginativas al máximo a través de “El jardín de senderos que se bifurcan”, ambas narraciones, complejas y ricas en interpretación de la autoría de Borges. De la misma forma, se utilizará la misma temática para crear una

historia propia a partir de las vivencias vividas, vistas (como testigo) u imaginadas a un grado de verosimilitud o fantasía. Tanto en la producción como en la comprensión se usarán los Mapas Mentales Armónicos que servirán en la comprensión como estrategia post lectura y en la producción como estrategia pre escritura.

El uso del Mapa Mental, entonces, se vuelve antes que un reemplazante del texto leído, un reforzador significativo de la lectura. Asimismo, con su empleo se asegura una mejor motivación y significatividad a través de los recursos gráficos y verbales a diferencia de una clase meramente expositiva. Pizarro (2008). Estos Mapas Mentales desde la perspectiva cognitiva, constituye uno de los organizadores visuales de información más significativos, según lo propone Buzan (1996), quien concibe a los Mapas Mentales como los más afines a las asociaciones sinápticas que experimentamos al pensar o recordar. Esa semejanza cerebral lo coloca como el esquema mental más significativo del ámbito educativo para la escritura de narraciones como para su comprensión.

Ausubel al igual que otro de la misma línea cognitivista entendía que para lograr un aprendizaje debía conseguirse una profunda reestructuración mental de manera activa. Entendiendo al aprendizaje no como un mero aprovechamiento pasivo de información, sino todo lo contrario, una reescritura de contenido y esquemas, donde el estudiante transforma e interactúa con el proceso de aprendizaje que él protagoniza y adecúa a sus necesidades (Díaz, 2010). Asimismo, se da una fuerte relevancia al hecho de considerar los conocimientos previos del estudiante como lo indica Delmastro y Varanese, 2017, al afirmar que según Ausubel (1963, 1968), el aprendizaje llega a ser significativo cuando se consigue integrar los conocimientos previos con los ya existentes, así como crear no solo contenido, sino nuevas estructuras cognitivas. En esta consonancia, se considera los conocimientos previos de los estudiantes no solo como base para los nuevos conocimientos, sino además como materia prima al momento de la producción de textos narrativos, así como la adecuada interrelación con el complejo proceso de comprensión de los mismos tipos de textos.

Zona de desarrollo próximo: Desde el aporte de Liev Vygotski se comenzó a entender la importancia del nivel de mediador del docente. Para él, el posicionamiento era una zona intermedia entre el conocimiento real y el potencial. El docente debía trasladar al estudiante de una posición a otra a través de su guía. Dentro de esta concepción se tiene a esos aprendizajes que el alumno puede conseguir solo (zona real), los aprendizajes que solo puede lograrlo con el maestro (zona próxima), y los aprendizajes que todavía no puede lograr solo (zona potencial). Con esta tesis se plantea usar los Mapas mentales armónicos para trasladar al estudiante del potencial, al próximo y de este último al real. Pero para ello hay que

instrumentalizarlo y en esta investigación se realiza con el Mapa mental armónico. Esta materialización de la zona de desarrollo próximo según Rodríguez (2015): se trata de una conceptualización espontánea que resulta de la generalización de hechos de la vida común. Generalización que solo podemos desarrollar a través de una instrucción sistematizada. Y esta investigación se propone además de los aprendizajes logrados de una buena comprensión y producción de textos narrativos, añadir como estrategia cognitiva el Mapa mental armónico para que el estudiante lo emplee en otra experiencia educativa cualquiera.

El presente trabajo La presente investigación se orienta al empleo de los Mapas mentales armónicos para mejorar tanto la producción como la comprensión de textos narrativos de los estudiantes universitarios. Para ello se concibe al profesor como un facilitador y los Mapas mentales armónicos como ejercicios creativos surgidos de una necesidad educativa: la de crear o comprender. En este contexto se adopta las ideas de Leiv Vygotski quien establece dos áreas de desarrollo: la real y la potencial; donde la primera es aquella zona donde el alumno puede realizar algo sin la ayuda de nadie y la zona real, donde se encuentran aquellos aprendizajes que aún no puede realizarlo aún con ayuda; y una última, central, donde se concibe una zona limítrofe donde se sitúa el profesor facilitador para que con su ayuda el alumno logre aprendizajes que en poco tiempo se conviertan en zonas reales de dominio como lo resume en este gráfico.

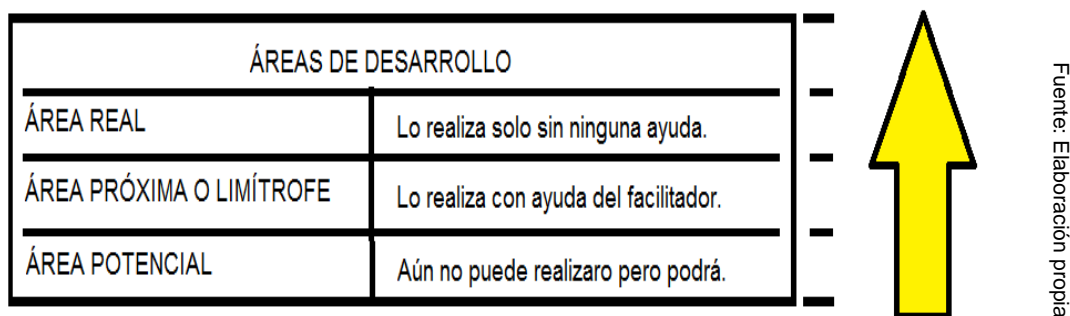


Figura 1. Áreas de desarrollo

En este rol de facilitador, el docente universitario tiene que brindar a los estudiantes el Mapa mental armónico no como un fin en sí, sino como un medio para lograr la producción y la comprensión de textos narrativos. En lo referido a la comprensión de una obra literaria esta signada por una o más intenciones para con su obra. Para Vygotsky (2009): estas obras artísticas tienen la posibilidad de influir en la conciencia social debido a su lógica interna. Cualquier creador artístico no ejecuta su arte al azar. Todo lo contrario, es consecuente con su peculiar lógica interna que vincula su obra con su mundo interno como con el exterior.

Noción de esquema, conflicto cognitivo y equilibración de Piaget: Se toma varias nociones teóricas de Piaget; una de ellas es la noción de esquema con relación a las

organizaciones cognitivas que implica la asimilación, que en términos piagetanos consiste en que los objetos externos son siempre asimilados a las estructuras cognitivas a través de un esquema mental. Este esquema es abstracto, pero que al tener un correlato físico análogo a cómo funciona las interrelaciones mentales Buzan (1996) se vuelve un facilitador idóneo para lograr asimilar los nuevos aprendizajes.

Estos esquemas dieron origen a los modelos mentales, entendidos como representaciones gráficas de procesos mentales (desde nociones o ideas hasta razonamientos, conceptualizaciones, y otros). Los modelos del tipo mental emplean a su vez modelos visuales como esquemas, cartografías, cuadros, diagramas, entre otros. Los mismos que se relacionan con la planificación en la pre escritura, y en la síntesis y recuperación de información en la lectura y su progresiva comprensión. Los Mapas Mentales Armónicos sirven no solo como organizadores de ideas y de la mente en general, sino también con el ejercicio progresivo de la corrección. Visto desde un punto de vista conceptual, es como trabajar con ideas antes de llevarlos o sacarlos de los textos.

Desde la irrupción del cognitivismo, se planteó la necesidad de buscar esquemas y/o gráficos que organicen vasta información en de manera amable y significativa. En este contexto, el constructivismo planteó los Organizadores Visuales de Información como herramienta útil para sintetizar el conocimiento como lo advierte Barkley (como se citó en Flores y Estani, 2015) al considerarlos herramientas dúctiles que tienen diversas finalidades prácticas. Y que conforman un entorno idóneo en el recojo y reordenamiento de las ideas con el propósito de comunicarse mejor con ellos, constituyéndose como una gran ayuda para los estudiantes, ya que centran su atención en ideas focalizadas. Por todo esto, se consideró el uso de los Mapas mentales armónicos al considerarlos como los organizadores más idóneos para la comprensión y comprensión de textos narrativos ya que presentan una diversificación mayor, son más flexibles y usan los dos hemisferios cerebrales.

Otro de los conceptos de Piaget (1999) que tomamos es la idea de equilibración entendida como el proceso mental de confrontar una noción nueva con otras ya pre existentes y buscar un nuevo nivel de equilibrio cognitivo. Una suerte de juego de regulaciones y búsqueda de coherencia y acomodo. Donde este fluir constante no es estático sino dinámico y en constante desarrollo. En este contexto, el Mapa Mental Armónico se emplea en este trabajo como un hacedor continuo de conflictos cognitivos que tiendan no al caos, sino a estratégicos acomodados. Ya que tanto por la búsqueda del tema y las ideas principales al momento de la comprensión, como en la necesidad permanente y progresiva de dar coherencia y cohesión al momento de la producción.



Dentro de los aportes más saltantes del cognitivismo en general y el constructivismo en particular fue la noción de metacognición, la capacidad del ser humano de aprender a aprender, de ser consciente que aprendía mejor de una manera y asimismo de reflexionar cómo había aprendido. Dentro de esta idea, Delmastro y Varanese, 2017 remarca: La metacognición y auto regulación consiste en que los sujetos que aprenden reflexionan sobre sus propios aprendizajes. Proceso mental que se vincula simultáneamente con los procesos de toma de conciencia, control, planificación y evaluación de lo que se va aprendiendo, así como en qué momento y cómo es mejor hacerlo. Asimismo, Rodríguez y Arboleda (2017) mencionan que el pensamiento irradiante es por lo general una gran herramienta en el desarrollo de procesamiento metacognitivos. Precisamente con los Mapas mentales armónicos el estudiante tendrá un control y regulación en todo momento y a alto nivel de su aprendizaje, ya que podrá ajustarlo de acuerdo a sus necesidades, primero al interpretarlo después de una lectura durante la comprensión de textos narrativos; y en segundo lugar al producir textos narrativos, luego de observarlos.

El problema general de este trabajo es responder esta interrogante: ¿Cuál es el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos en la comprensión y producción de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo? Otros problemas son: ¿Cuál es el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos en la cohesión y la comprensión textual de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo? ¿Cuál es el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos en la coherencia y la comprensión inferencial de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo? ¿Cuál es el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos en la comprensión crítica de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo?

Se suele decir que la relación epistemológica entre el investigador y el conocimiento que busca, origina o emplea está relacionada al grado de involucramiento de este con su investigación, que la adecuada o prudente distancia con el objeto de estudio asegura objetividad, que, si esto es así, se está siendo consecuente con la metodología cuantitativa (de enfoque neopositivista). Pero si el investigador está muy relacionado con el objeto de estudio, es muy probable que se inflencie de ida y vuelta con lo investigado, por lo tanto, el origen del conocimiento responderá a una metodología cualitativa (de enfoque constructivista). Pero esta división no es tan simple. Para Pecharromán y Pozo (como se citó en Lazcano, Villalón, Vera y Conget, 2017) considera cuatro: La concepción del conocimiento como un proceso cierto, indubitable, que se asimila con rapidez y se sustenta

en la autoridad corresponde a una epistemología ingenua. Cuando el conocimiento surge como algo incierto, complejo y se puede adquirir de manera gradual se denomina epistemología sofisticada. Cuando el conocimiento es absoluto, rige al sujeto y este se adapta a él, se está en una epistemología objetivista. Cuando el sujeto considera el conocimiento como algo no absoluto y que depende del punto de vista del sujeto, estamos ante una concepción de epistemología relativista. Pero cuando se considera al conocimiento como un proceso en permanente cambio, complejo y en constante evolución, estamos ante una epistemología constructivista. Y cuando no comparte ninguna de las anteriores, estamos ante una epistemología mixta. Es por esto último, que la presente investigación tiene de todas, ya que parte por un paradigma positivista en el sentido de elegir una metodología cuantitativa y considerar en supremacía lo mensurable y la certeza que puede dar la estadística, pero también se estima que el conocimiento está inacabado, en constante fluir, donde el investigador está involucrado con el contexto del investigador según lo refiere el constructivismo en el primer párrafo.

La presente investigación buscó el conocimiento en una realidad que envolvía al investigador; ya que se basó en una doble experiencia personal de varios años de investigación (Novoa, 2011, 2018 y 2019).

Teóricamente, se justifica dentro del constructivismo, el aprendizaje es asumido protagónicamente por el propio alumno. En ese sentido, el Mapa mental armónico al ser el más flexible y diversificable de los organizadores visuales de información cumple con dicho imperativo teórico. Asimismo, el aprendizaje debe ser significativo al vincular los conocimientos previos con los nuevos a través de un proceso de equilibración, antecedido por un conflicto cognitivo. Los Mapas mentales armónicos tienen esta virtud, ya que permite relacionar lo conocido con lo nuevo y plasmarlo en este organizador visual. Y, por último, tiene mucha relación con trabajar en la zona de desarrollo próximo, donde el experto es el que plantea la familiarización con los Mapas Mentales y que estos sean poco a poco internalizados por el estudiante y pueda usarlo eficientemente tanto para la producción de textos narrativos como en su comprensión. La importancia de la mediación por parte del docente para mejorar significativamente la comprensión y producción de textos narrativos es vertebral en estos días de incomprensión, banalización y hasta oscurecimiento de la información.

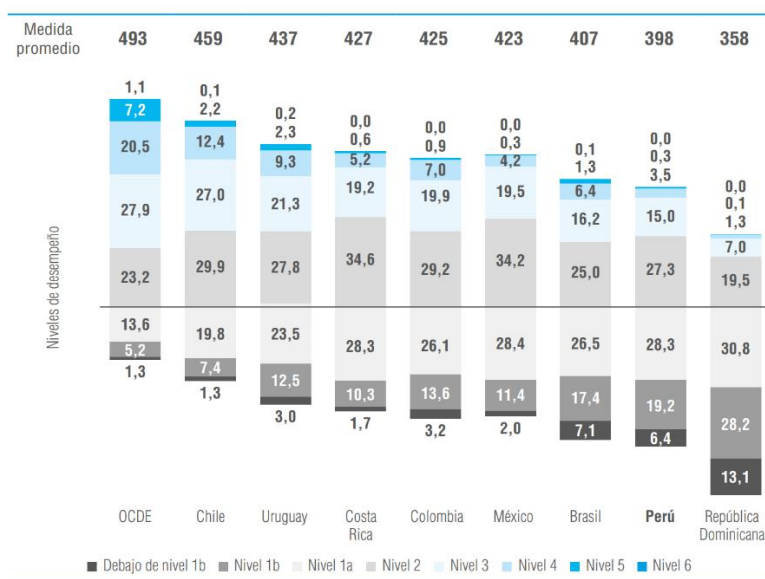
Una de estas estrategias es el uso del Mapa Mental, pero con una variante novedosa, la inclusión de la categoría de “Armónico”. Ya que por lo general al Mapa Mental se le entiende como un importante organizador gráfico de información, pero que se excede en la

personalización de su elaboración, resultando ser muy abstruso y en casos extremos, solo entendible para el que lo hizo, y no tanto para el que lo intenta decodificar o interpretar. Por ello, la noción de armónico obligará al docente que baje lo abigarrado y distribuya las ramas expansivas desde el centro del pensamiento irradiante. Con ello se ganará también una connotación estética mayor, ya que, según los especialistas en belleza, lo armónico no solo es más bonito, sino que agrada y no cansa en verlo, además que uno puede pasar más tiempo observándolo. Con el aporte de lo “armónico”, esta investigación pretende ser contribuir a que las ciencias educativas tengan una posibilidad más en su tarea de facilitar y/o mejorar la comprensión y producción de textos narrativos.

Desde una justificación práctica, esta tesis se propuso demostrar que el uso de los Mapas mentales armónicos mejora tanto la producción como la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de pre grado de la Universidad César Vallejo. Un problema que se viene arrastrando desde los niveles escolares según los últimos resultados de las Pruebas PISA tanto del 2012 (penúltimo puesto) y el 2015 (puesto 63 de entre 70) participantes, registra ciertos avances: de 384 puntos a 398 en comprensión lectora (PISA 2015: Perú optimizó sus logros, sin embargo, continúa en las últimas posiciones de los resultados del 2016). Incluso el mismo Minedu (2017) reconoce que aún estamos entre los últimos, al afirmar que se demostró un crecimiento sostenido en los últimos resultados PISA. Aunque si bien los buenos resultados podrían tener una lectura auspiciosa, hay que advertir que estos no fueron tan significativos para salir de los últimos lugares a nivel mundial.

Mucha de esta población evaluada en el 2015 y en mayor medida los evaluado en el 2012 son la población que ya como universitarios manifestarán aún bajos niveles de comprensión lectora. En los resultados globales y comparativamente hablando con los otros países estamos o seguimos estando a pesar de las ligeras mejorías, en el penúltimo nivel de comprensión de lectura según lo muestra los siguientes resultados (UMC, 2016):

Resultados de Lectura para Perú, Latinoamérica y OCDE, según medida promedio y niveles de desempeño en PISA 2015



Fuente: OCDE (2016b)

Figura 2. Resultados comparativos de la región por niveles de resultados en lectura

El uso de esta técnica por parte del profesor cobrará su mayor relevancia cuando el estudiante universitario logre la comprensión cabal de un texto, así como la producción de un trabajo breve suyo. Logro que sirva para ejercitar y desarrollar la capacidad comprensiva y productiva para ámbitos mayores en la vida diaria, ya que el universitario que comprende o produce un texto, puede comprender la realidad donde vive, así como producir los cambios que ella necesite. La investigación será muy importante para las universidades y otras instituciones educativas. En ellas, se pondrá en práctica una manera alternativa de solución a un problema tan bochornoso, mundial y contradictorio como lo es el hecho de vivir en un país donde la juventud y niñez produce poco y mal; ni entienden lo que leen.

Esta tesis se justifica en lo metodológico el hecho de ser tipo aplicada y un diseño cuantitativo cuasi experimental, dentro del enfoque cuantitativo. La secuencia que se ha establecido por tanto es la de primero tomar un pre test a los grupos experimental y de control, luego a uno de ellos (el experimental) aplicarles por un tiempo los Mapas mentales armónicos entendidos como una técnica mejorada de los convencionales propuestos por Tony Buzan. Los MMA deben ser impartidos con el criterio de ser potentes organizadores de información, pero también hacer el énfasis de la secuencia horaria en su diseño y progresión, así como su disposición simétrica en la medida de lo posible de las ramas que se deseen bifurcar de acuerdo a las necesidades. Luego de esta etapa, se volverá a tomarles un post test para evaluar si hubo o no una diferencia significativa en ambos grupos.

Cabe resaltar que las pruebas tanto para la comprensión como la producción son instrumentos validados de eficiente confiabilidad, pero que además han sido adaptados para las exigencias propias de la educación superior. En lo metodológico, se justifica tanto en la producción como en la comprensión de textos narrativos. En el primero, el MMA sirve como esquema previo donde el estudiante plasmará de manera sintetizada toda la información que luego recuperará, estará dentro de la etapa de planificación, para posteriormente pasar a la textualización (escritura) y corrección del cuento escrito. En el segundo, el MMA será un intermediario para la comprensión, servirá para que el alumno plasme en este organizador visual, la información que crea relevante, luego con ello enfrentará una prueba de manera más consistente. En ambos se observa que agiliza y mejora los resultados de los que usaron dicho organizador visual. De demostrarse tanto la validez y su confiabilidad, los Mapas mentales armónicos podrán ser fácilmente empleados en otras investigaciones que busquen solucionar o mejorar algún aspecto del aprendizaje humano, desde la comprensión de textos, como el caso de esta tesis, a la solución de cualquier tipo de problema.

La hipótesis general es que los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la comprensión y producción de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV. Mientras que las específicas: Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la cohesión y la comprensión textual de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV. Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la cohesión y la comprensión inferencial de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV. Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la comprensión crítica de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.

El objetivo general de la investigación fue establecer el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos en la comprensión y producción de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV. Mientras que los específicos fueron determinar el efecto de los Mapas mentales armónicos en la cohesión y la comprensión textual de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV. Determinar el efecto de los Mapas mentales armónicos en la coherencia y la comprensión inferencial de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV. Determinar el efecto de los Mapas mentales armónicos en la comprensión crítica de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.

## II. MÉTODO

### 2.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación desarrollada se concibió dentro del paradigma Positivista y se desarrolló desde el enfoque cuantitativo. Según Kuhn (como se citó en Ramos, 2015): la idea de paradigma se centra en primer lugar como un agrupamiento de supuestos que presentan interrelaciones con relación a una interpretación del mundo. Asimismo, como lo advierte Ramos (2015): El positivismo entiende que la realidad se abordable de manera no perfecta debido a la propia esencia humana. Los hallazgos de la investigación, por lo tanto, deben considerarse probables. Por ello, Hernández (como se citó en Ramos, 2015) advierte que la investigación cuantitativa recopila información pertinente para comprobar una hipótesis planteada, apoyándose en la estadística y de esta manera plantear algún patrón de comportamiento y comprobar alguna teoría que explican los mismos. En lo referido al tipo es aplicada (Baena, 2014; Lozada, 2014) ya que busca la solución de problemáticas concretas. El nivel investigativo corresponde al explicativo, ya que no solo detalla la descripción de los fenómenos educativos abordados, sino que explica su naturaleza (Príncipe, 2016). Por ello, se decidió por un diseño investigativo cuasi experimental, que de acuerdo al MEIDI (como se citó en Castro, 2015): se trata de una investigación que busca la certeza a través de la experiencia con las variables.

Para este trabajo se tomó el concepto de Mapa Mental propuesto por Tony Buzan, entendiéndolo como un eficaz organizador visual de información que, por medio del pensamiento irradiante, relaciona datos, conceptos y demás información empleando para ello codificación tanto textual, iconográfica y cromática. De este mapa mental se cuestiona y a la vez rechaza una característica oculta que es el diseño abigarrado. Característica que al incrementarse suelen confundir al propio autor del mapa. Por este motivo se tomó la propuesta de Novoa (2018, 2019) que reemplaza lo abigarrado con lo armónico.



Figura 3. Comparación del Mapa mental Armónico (MMA) con el tradicional (MMT)

Por otro lado, se entiende comprensión de textos narrativos como el proceso mediante el cual un lector logra entender de manera integral (tanto textual, inferencial y crítico) una narración. Entendida esta última como un cuento o una novela (solo cuento corto para la presente investigación), donde se desarrolla una secuencia de sucesos por parte de personajes (verosímiles o no). Solé (como se citó en Milla, 2017) nos advierte que en el ejercicio de la comprensión está condicionado a los conocimientos previos del lector. Constituyendo un proceso por el cual un ser humano es capaz de elaborar un conjunto de significados a través de la asimilación de ideas trascendentes de un determinado texto y relacionarlas a su vez con otras ideas que ya se tenían del mismo tema. Asimismo, Anderson y Person entiende la actividad lectora como una actividad interactiva (como se citó en Peralta, Aguilar y Mejía, 2017) donde el lector entra en relación dinámica con el texto donde el mensaje afecta al sujeto y el sujeto a su vez también es reinterpretado por el sujeto. Un proceso que busque una comprensión tanto en la superficie como en lo literal hasta llegar a develar las intenciones del autor (Alliende y Condemarín, como se citó en Gaona, Santos y Coronado, 2016).

Con relación específicamente a los textos narrativos, las últimas pruebas PISA (OECD, 2015) lo entienden como el tipo de texto donde el contenido toma como referencia el transcurso del tiempo y la considera un complejo proceso cognoscitivo de búsqueda de interpretación. Existen varias posturas teóricas que dividen la comprensión de textos en niveles (Zorrilla, 2005; Mullis, 2006; OECD, 2015; PISA, 2015; Gordillo y Flores, 2017).

#### Comprensión de textos narrativos

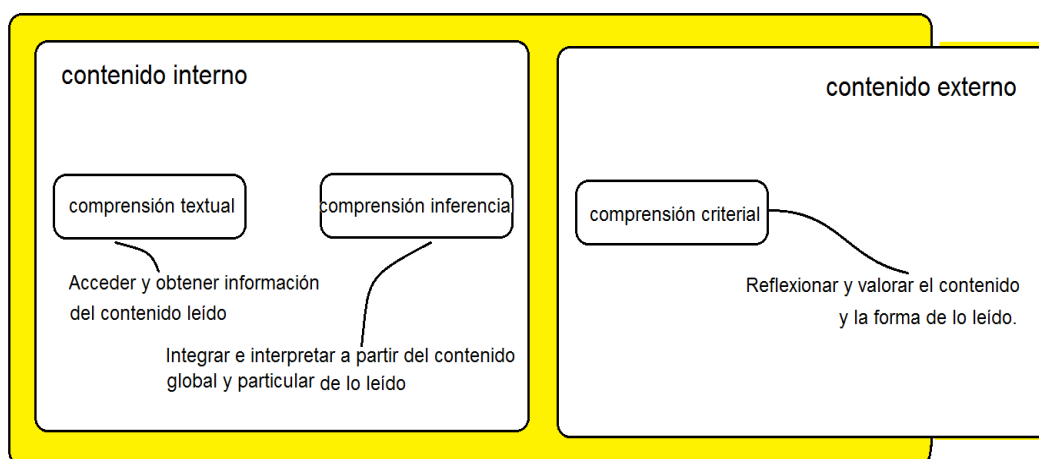


Figura 4. Dimensiones de la Comprensión de textos narrativos

Producir un texto no se limita solamente a escribir mensajes, sino articularlos con coherencia y cohesión y con determinada intención comunicativa (Chávez, Murata y Uehara, 2012; Huamán y Mary, 2017; Talepcio y Aguilar, 2018). Desde su perspectiva, Florez, Romero y Cuervo (como se citó en Silva y Valdez, 2017) proponen que la producción textual

presupone otros pequeños procedimientos como la planificación (generación de ideas), la escritura en sí (textualización para otros teóricos) y la corrección gramatical, ortográfica y estilística (o revisión). Compatible con las etapas propuestas por Hayes y Flower (como se citó en Angulo y Bravo, 2006 y Cassany, 1993). Por todo ello la Producción de textos se ha dimensionado en Coherencia y Cohesión.

#### Producción de textos narrativos

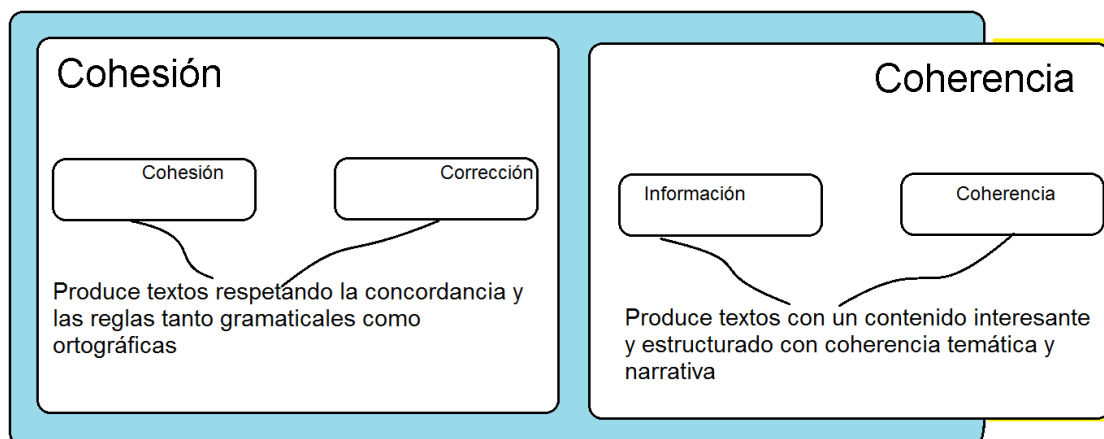


Figura 4. Dimensiones de la Producción de textos narrativos

## 2.2 Operacionalización de variables

Tabla 1

### Operacionalización de Comprensión de textos narrativos

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
<b>Textual</b> (Prueba PISA 2015)	Reconoce personajes relevantes y secundarios.	1, 2, 8	Bajo 0-2
	Identifica hechos resaltantes.	3,4,5,7	Medio 3-5
	Ubica en el espacio y tiempo los sucesos (contextualiza).	6	Superior 6-8
<b>Inferencial</b> (Prueba PISA 2015)	Propone conclusiones.	9	Bajo 0-2
	Infiere a partir de lo leído.	10,12,15, 16	
	Realiza interpretaciones simbólicas.	11	Medio 3-5
	Identifica el tema, las ideas principales y secundarias.	13, 14	Superior 6-8
<b>Criterio</b> (Prueba PISA 2015)	Argumenta valoraciones críticas sobre personajes o sucesos.	17	Bajo 0-1
	Valora el estilo, el fondo y la forma de lo narrado.	18,20	Medio 2-3
	Opina sobre algún hecho narrado de su interés.	19	Superior 3-4

Fuente: Adaptado de PISA 2015.



Tabla 2

*Operacionalización de Producción de textos narrativos*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Niveles o rangos</b>
<b>Cohesión</b>	Las oraciones presentan concordancia gramatical	
	El sentido total del texto es unitario.	Bajo 0-3
	Emplea la retórica con criterio al desarrollo narrativa	Medio 4-7
	Usa oraciones complejas	Superior 8-10
	Su lenguaje está enriquecido con expresiones figuradas y su acervo lexical es amplio.	
<b>Coherencia</b>	Presenta una introducción referida al tiempo y al espacio de la narración	Bajo 0-3
	Crea personajes mezclando rasgos psicológicos y físicos	Medio 4-7
	Desarrolla por lo menos un acontecimiento con sus correspondientes consecuencias	Superior 8-10
	Propone un desenlace con coherencia	
	Emplea un tema con originalidad	

Adaptado de PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002) y Montanero, Lucero y Fernández (2014).

### 2.3 Población, muestra y muestreo

De una población como foco de investigación (Arias-Gómez, Villasis-Keever y Miranda-Novales, 2016) de 1500 alumnos del I Ciclo de la Universidad César Vallejo. Se realizó un muestreo no probabilístico, tipo intencional (Otzen, y Manterola, 2017) de 86 participantes.

Tabla 3

*Aulas del I Ciclo de la UCV (Aula de control y Experimental)*

<b>Grupo</b>	<b>Aula-Turno: Mañana</b>	<b>Cantidad</b>
Control	101-B	41
Experimental	102-B	45
	Total	86

### 2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

En la presente tesis se utilizaron como instrumentos adaptaciones de la Prueba PISA (Comprensión de textos narrativos) y Pruebas PROESC (Producción de textos narrativos)<sup>1</sup>. La confiabilidad se consiguió a través del KR20 a una muestra piloto de 40 estudiantes (Comprensión de textos narrativos: 0,700 y Producción de textos narrativos: 0,875). Y la

<sup>1</sup> Ver anexos

validez y confiabilidad se realizó a través del juicio de expertos. Al respecto Ruiz, Herrera y Herrera (2017) señala que un buen instrumento presenta dos atributos imprescindibles: la validez y la confiabilidad. La validez es la característica primordial de un instrumento que mide lo que se propone medir; mientras que la confiabilidad es la característica que posee un instrumento de obtener mediciones válidas en diferentes contextos<sup>2</sup>.

## **2.5 Procedimientos**

Primera fase: Se diseñan los planes de clase para los dos grupos que participarán en la investigación. Se desarrolla dos clases de tipo teórico prácticas a ambos grupos sobre Comprensión lectora haciendo énfasis en la comprensión textual, inferencial y criterial. En una segunda clase se explica al texto narrativo, sus características y elementos básicos. En la tercera se aplica el pre test tanto al grupo control como al experimental que mida la comprensión lectora a través de una Prueba Pisa adaptada. La lectura elegida es de un nivel complejo: “El jardín de sendero que se bifurcan” de Jorge Luis Borges. Luego, se desarrolla dos clases de tipo teórico prácticas tanto para los grupos Control y Experimental sobre la Producción de textos narrativos. Se puntualiza los elementos básicos de todo buen texto: el contenido, la cohesión y la coherencia. Se enfatiza los procesos de planificación (antes de escribir), textualización (escritura en sí) y corrección (tanto gramatical como literario, haciendo uso de reglas gramaticales, ortográficas y retóricas). En una segunda clase se realiza una producción de cuento corto libre en clase con una duración de noventa minutos (Pre test).

Segunda fase: Se retoma la clase de comprensión de lectora con énfasis en lo textual, inferencial y criterial. Al grupo control se le ejercita de manera tradicional sobre comprensión lectora a base de ejemplos. Al grupo experimental se le explica el Mapa mental armónico y su aplicación previa a la comprensión. En la siguiente clase, al grupo control se le asigna entre ciento veinte y noventa minutos para que vuelva a desarrollar una segunda prueba tipo Pisa del cuento “El milagro secreto” de Borges. Al grupo experimental se le aplica la misma prueba durante el mismo tiempo, pero con la realización previa de un MMA antes de la resolución de la prueba. Ninguno de los grupos realiza la prueba con la lectura ni con el MMA. Se retoma la clase de producción de textos narrativos con énfasis en la coherencia y la cohesión y el estilo. Al grupo control se le brinda una clase tradicional, mientras que al grupo experimental se le enseña la aplicación del MMA como planificación del texto. Finalmente, en la siguiente clase, se les pide a los dos grupos que redacten una

---

<sup>2</sup> Ver anexos validez y confiabilidad

narración corta, con la diferencia de que al grupo experimental tendrá que realizar previamente el MMA.

## **2.6 Método de análisis de datos**

La investigación adoptó el método hipotético deductivo, se formularon previamente las hipótesis, se las fundamentó teóricamente, se buscó trabajos previos donde se haya comprobado hipótesis similares y finalmente se experimentó para comprobarlas. Antes de la experimentación se realizó una Prueba piloto y para ello se aplicó las pruebas KR20 por ser dichos instrumentos dicotómicos. Luego, los instrumentos a pesar de ser estandarizados (Pruebas Pisa y Proesc) se las validó (validez de contenido por juicio de experto) ya que se tuvo que realizar pequeñas adaptaciones ad hoc a la naturaleza de esta investigación. Una vez obtenido los resultados, fueron procesados a través del software SPSS versión 23, con el que se realizó dos tipos de análisis: descriptivo e inferencial. En el descriptivo se empleó frecuencias, porcentajes y tablas cruzadas. En el inferencial, se transformó las variables paramétricas a no paramétricas, ya que su distribución no era normal. Por ello, se optó para la contrastación de hipótesis correspondientes a esta etapa investigativa por la Prueba estadística U the Mann Whitney, ya que con ella se puede comparar rangos de dos muestras no paramétricas independientes y ver si existen diferencias significativas entre ellas.

## **2.7 Aspectos éticos**

En la investigación se respetó el anonimato de los participantes, así como los resultados de sus evaluaciones que podrían eventualmente herir la susceptibilidad de los participantes. Con relación a los datos de las pruebas, se mantuvo siempre la rigurosidad de los mismos y se les aplicó las pruebas estadísticas sin manipular la data para no sesgar ningún resultado. Dentro del marco que configura el Código de Ética de Investigación (Res. Nro. 126-2017 del 23/05/2017).

### III. RESULTADOS

Los resultados iniciales (pre test) para la Comprensión de textos narrativos del Grupo Control (GC) y el grupo Experimental (GE) se concentran en el nivel medio con 78,05% (GC) y 82,22% (GE), siendo luego los niveles bajo con 12,20% (GC) y 15,56% (GE) y el superior con 9,76% (GC) y 2,22% (GE) con menores valores. Si bien es cierto se muestran pequeñas diferencias, estas no llegan a ser significativas. Por tanto, se concluye que ambos grupos inician en condiciones similares en la experimentación. En el postest, en cambio vemos que aun siendo el nivel medio el mayoritario en conjunto, no lo es de manera comparativa, ya que el 92,68% (GC: 38) difiere notablemente del 44,44% (GE: 20). Asimismo, se observa desplazamientos en ambos grupos en el nivel bajo, ya que se interpreta que subieron al nivel posterior (GC: de 12,20% a 4,8% y el GE: de 15,56% a 13,33%). Sin embargo, en el nivel superior se demuestra una clara mejoría en favor del GE, ya que de 2,22% subió a 42,22%, mientras que el GC de 9,76% bajó a 2,44% según se observa en la Figura 5. Por lo tanto, se evidencia que sí existen diferencias notables entre grupos.

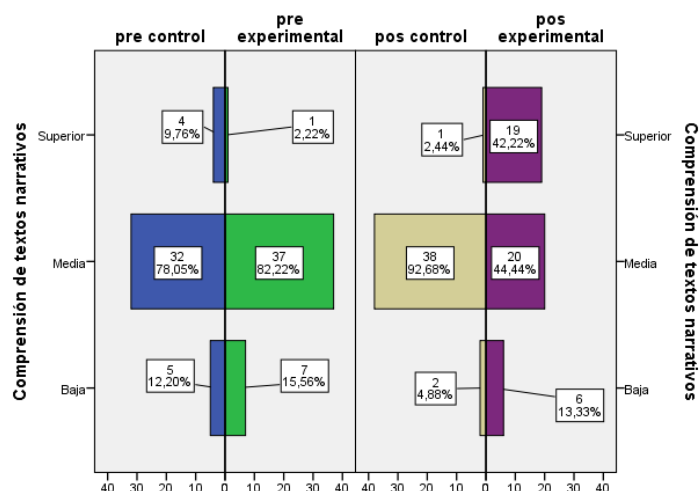


Figura 5. Resultados de la Comprensión de textos narrativos

Los resultados iniciales de la Producción de textos narrativos (Pre test) para ambos grupos son parecidos. Hay un predominio en el nivel medio con 48,78% (GC) y 62,22%(GE), un 36,59% (GC) con un 28,89%(GE) en el nivel bajo y 14,63%(GC) con 8,89% (GE) en el nivel superior. Aunque se observe una diferencia en el nivel medio para el GE, esto se compensa con el nivel superior. Aun así, se concluye que entre el GC y el GE no presentan diferencias significativas. En el postest, en cambio los resultados son disímiles. Mientras que en el GC se evidencia una leve mejora, en el GE se patentiza un aumento importante en el nivel superior (24,39% y 55,56 %), en el nivel medio una ligera ventaja para el GC (51,22% frente a 55,56%), y finalmente el bajo donde el GC presenta un 24,39 y solo el 2,22 % en el GE según lo muestra la Figura 6. Por todo ello, se concluye que existen marcadas diferencias significativas.

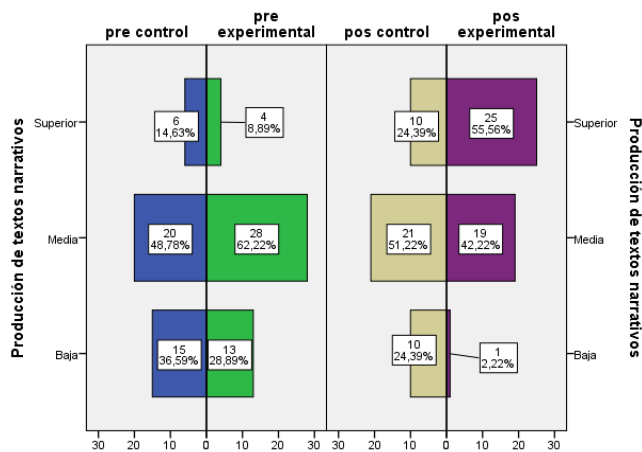


Figura 6. Resultados de la Producción de textos narrativos

En la dimensión textual de la Comprensión de textos narrativos, se observa que en el pretest los resultados son similares, con una ligera diferencia a favor del GE (68,89%) con relación al GC (46,34%) en el nivel medio. A diferencia de los otros niveles bajo (7,32% y 2,22%) y superior (46,34% y 28,89%) más parejos. Aun así, se concluye que el GC y GE no muestran diferenciación significativa. En el posttest: Se observa una notable diferencia a favor en el nivel superior del GE (68,89%) con relación al GC (39,02%), a diferencia del GC que aumenta (60,98%) con relación al GE (22,22%), pero en el nivel medio. Y en el nivel bajo, no hay diferencias marcadas. Se concluye que sí presentan diferencias significativas.

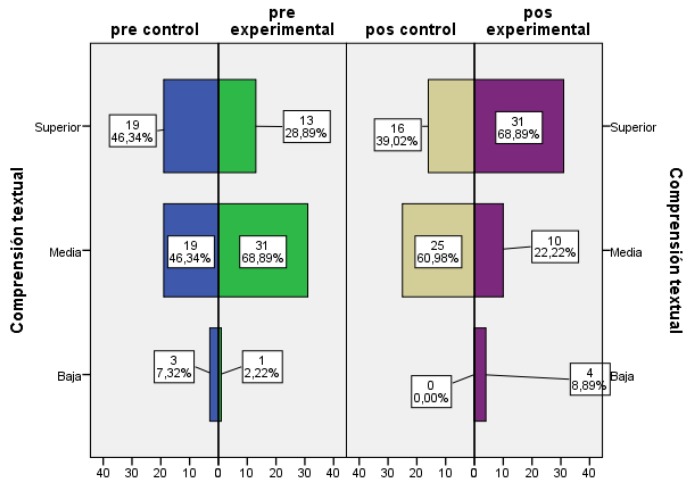
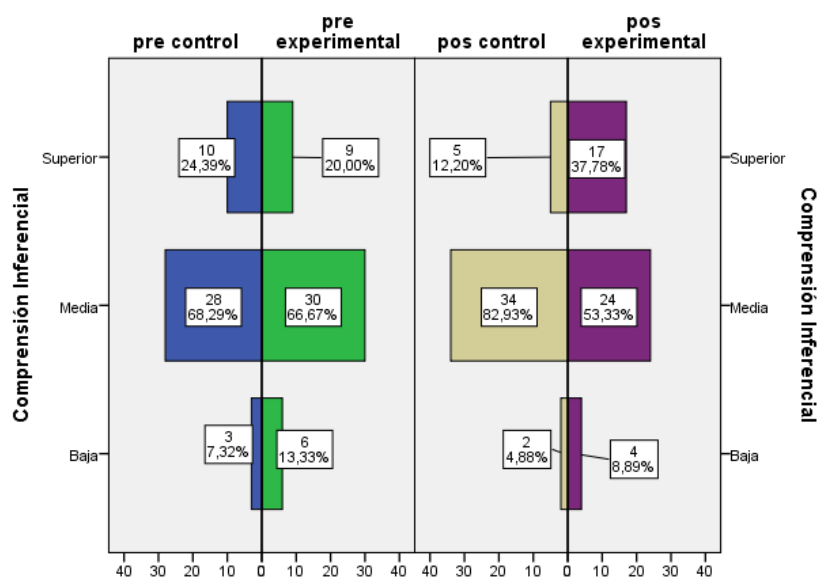


Figura 7. Resultados de la dimensión textual de la Comprensión de textos narrativos

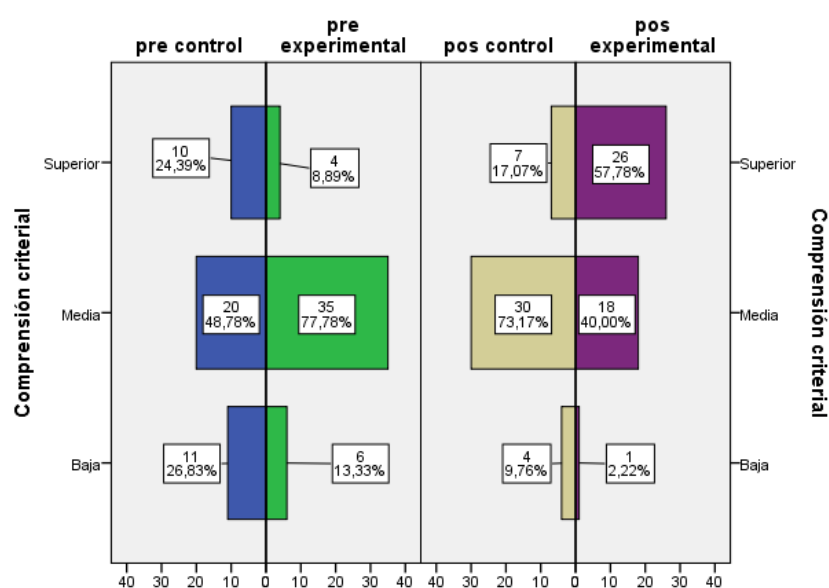
En la dimensión inferencial de la Comprensión de textos narrativos, se observa que los resultados iniciales son similares con una ligera ventaja para el GC (68,29%) en el nivel medio con relación al GE (66,67%). Por tanto, no muestran diferencias significativas. En el posttest: Se aprecia que hay una mejoría evidente en el nivel superior del GE (37,78%) con relación al GC (12,20%), mas no así en el nivel medio que más bien baja. Se asume que la

diferencia en el desmedro ascendió al nivel superior. Por todo ello, se concluye que entre el GC y el GE manifiesta una diferencia ligera.



*Figura 8.* Resultados de la dimensión inferencial de la Comprensión de textos narrativos

En lo referido a la dimensión criterial de la Comprensión de textos narrativos, se observa que en el pretest los resultados iniciales entre los grupos no manifiestan notables diferencias, aunque en el nivel medio sí en favor del GE (77,78%) con relación al GC (48,78%). Salvo esta diferencia, se concluye que entre el GC y el GE no muestran diferenciación significativa. En el postest, se aprecia que los resultados son marcadamente diferentes. En el nivel superior a favor del GE (57,78%) con relación al GC (17,07%); así como en el nivel medio, esta vez a favor del GC (73,17%) con relación al GE (40,00%). Por tanto, se concluye que sí muestran diferenciación significativa entre ambos.



*Figura 9.* Resultados de la dimensión criterial de la Comprensión de textos narrativos

Con respecto a la dimensión cohesión de la Producción de textos narrativos, se observa que en el pretest los resultados iniciales son similares, aunque en el nivel medio haya una ligera ventaja del GE (64,44%) con relación al GC (56,10%). Por ello, se concluye que no muestran una diferenciación significativa. En el postest: Se aprecia que los resultados son muy diferentes, sobre todo en el nivel superior del GE (66,67%) con relación al GC (42, 46%). Así como en el nivel medio, esta vez a favor del GC (56,10%) en comparación con el GE (33, 33%). Se deduce que se habría producido un desplazamiento del nivel medio hacia el superior, por tanto, sí muestran diferenciación significativa.

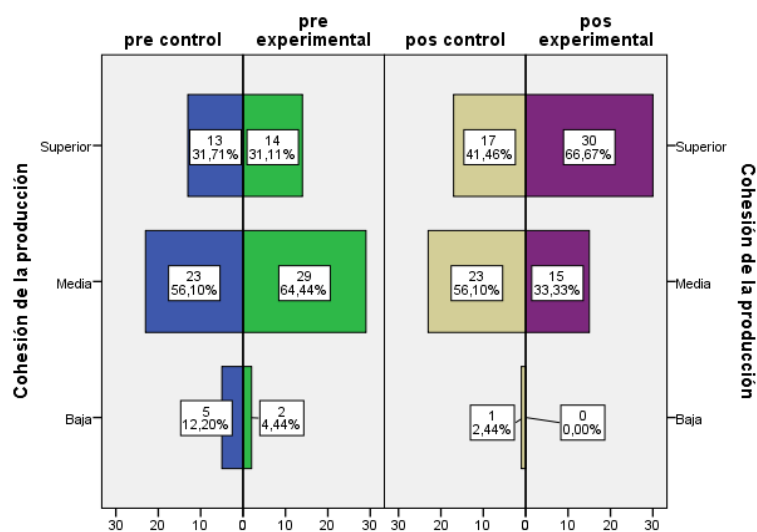


Figura 10. Resultados de la dimensión cohesión de la Producción de textos narrativos. Con relación a la dimensión coherencia de la Producción de textos narrativos durante el Pre test, se muestra que los resultados son similares, salvo el nivel medio que resulta a favor del GE (77,78%) con relación al GC (56,10%). Por tanto, se concluye que manifiestan condiciones similares al inicio de la investigación. En el postest: Se aprecia que los resultados de ambos grupos son similares, los dos mejoran y se trasladan del nivel medio al superior. Por ello, se concluye ambos grupos no muestran una diferenciación significativa.

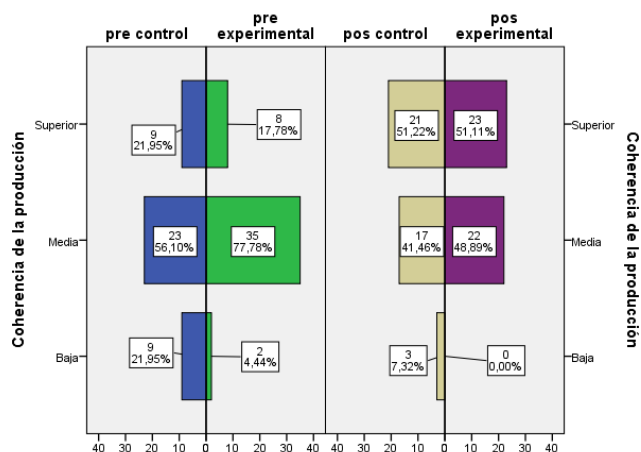


Figura 11. Resultados de la dimensión coherencia de la Producción de textos narrativos

## Prueba de hipótesis general

Ho:  $\mu_1 = \mu_2$ : Los Mapas mentales armónicos no inciden positivamente en la comprensión y producción de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.

Hi:  $\mu_1 \neq \mu_2$ : Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la comprensión y producción de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.

Tabla 4 Prueba U de Mann-Whitney para probar la hipótesis general

Rangos				Estadísticos de contraste		
Test y Grupo	N	Rango prom.	Suma rangos			
Comprensión de textos narrativos	Pretest-Control	41	45,67	1862,50	U de Mann-Whitney	833,500
					W de Wilcoxon	1868,500
	Pretest-Experimental	45	41,52	1868,50	Z	-1,110
					Sig; p. Asintót. (bilateral)	,267
	Postest-Control	41	36,84	1510,50	U de Mann-Whitney	649,500
					W de Wilcoxon	1510,500
Postest-Experimental	45	49,57	2230,50	Z	-2,863	
				Sig; p. Asintót. (bilateral)	<b>,004</b>	
Rangos				Estadísticos de contraste		
Test y Grupo	N	Rango prom.	Suma rangos			
Producción de textos narrativos	Pretest-Control	41	42,84	1756,50	U de Mann-Whitney	895,500
					W de Wilcoxon	1756,500
	Pretest-Experimental	45	44,10	1984,50	Z	-,263
					Sig; p. Asintót. (bilateral)	<b>,793</b>
	Postest-Control	41	34,43	1411,50	U de Mann-Whitney	550,500
					W de Wilcoxon	1411,500
Postest-Experimental	45	51,67	2329,50	Z	-3,531	
				Sig; p. Asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	

En el pretest de Comprensión de textos narrativos no se aprecian diferencias significativas entre los rangos del GC y GE. Ya que el Sig; p. = 0,267 es mayor que  $\alpha=0,05$  y Z = -1,110 es mayor que -1,96 (límite crítico). Por lo tanto, se concluye que, los participantes inician con resultados parecidos, es decir no hay diferencias significativas entre ambos. Sin embargo, en el Postest, sí hay diferencia en los rangos. Además, se aprecia que el Sig; p. =



0,004 es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,863$  es menor que  $-1,96$  (límite crítico), por tanto, se descarta  $H_0$  y se acepta  $H_1$ .

En el pretest de Producción de textos narrativos, no se observa diferencias significativas en los rangos. Se aprecia que el Sig;  $p. = 0,793$  es mayor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -0,263$  es mayor que  $-1,96$  (límite crítico). Por tanto, no se muestra diferencias significativas entre el GC y el GE. Sin embargo, en el posttest, sí se observa diferencias significativas en los rangos. Asimismo, el Sig;  $p. = 0,000$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -3,531$  es menor que  $-1,96$  (límite crítico). Por ello, se descarta  $H_0$  y se acepta  $H_1$ .

#### Prueba de hipótesis específica 1

$H_0: \mu_1 = \mu_2$ : Los Mapas mentales armónicos no inciden positivamente en la cohesión y la Comprensión textual en los estudiantes de pregrado de la UCV.

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ : Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la cohesión y la Comprensión textual en los estudiantes de pregrado de la UCV.

Tabla 5

#### Prueba U de Mann-Whitney para la hipótesis específica 1

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup> Pretest</b>	Comprensión textual	Cohesión en la Producción
U de Mann-Whitney	798,500	878,500
W de Wilcoxon	1833,500	1739,500
Z	-1,236	-,440
Sig. asintótica (bilateral)	,216	,660
<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup> Postest</b>	Comprensión textual	Cohesión en la Producción
U de Mann-Whitney	697,000	682,500
W de Wilcoxon	1558,000	1543,500
Z	-2,223	-2,395
Sig. asintótica (bilateral)	,026	,017

En el pretest, del análisis inferencial no existe diferencias significativas en los rangos entre el GC y el GE tanto para *Comprensión textual* como para *Cohesión*. Se observa que para la Comprensión textual el Sig;  $p. = 0,216$  es mayor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -1,236$  es mayor que  $-1,96$  (límite crítico). Igualmente, para la dimensión *Cohesión*, el Sig;  $p. = 0,660$  es mayor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -0,440$  es mayor que  $-1,96$  (límite crítico). Por tanto, los participantes inician con resultados parecidos tanto para *Comprensión textual* como *Cohesión*. Es decir, no hay diferencias significativas entre el GC y el GE para estas dimensiones.

En el postest, sí se observa diferencias significativas en el rango promedio (38,00 y 48,51) y en la suma de rangos (1558,00 y 2183,00) entre el GC y GE. Se aprecia que el *Sig; p.* = 0,026 es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,223$  es menor que -1,96 (límite crítico), es decir, existen diferencias significativas entre los GC y GE. De forma similar, se muestra diferencias significativas en la dimensión *Cohesión*, en el rango promedio (37,65 y 48,83) y en la suma de rangos (1543,50 y 2197,50) entre el GC y GE. Se aprecia que el *Sig; p.* = 0,017 es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,395$  es menor que -1,96 (límite crítico), en consecuencia, se descarta  $H_0$  y se acepta  $H_1$ .

#### Prueba de hipótesis específica 2

$H_0: \mu_1 = \mu_2$ : Los Mapas mentales armónicos no inciden positivamente en la coherencia y la comprensión inferencial de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ : Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la coherencia y la comprensión inferencial de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.

Tabla 6

#### Prueba U de Mann-Whitney para la hipótesis específica 2

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup> Pretest</b>	Comprensión inferencial	Coherencia en la Producción
U de Mann-Whitney	843,000	826,500
W de Wilcoxon	1878,000	1687,500
Z	-,833	-1,004
Sig. asintótica (bilateral)	,405	,315
<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup> Postest</b>	Comprensión inferencial	Coherencia en la Producción
U de Mann-Whitney	730,500	890,500
W de Wilcoxon	1591,500	1751,500
Z	-2,019	-,315
Sig. asintótica (bilateral)	,044	,753

En el pretest del análisis inferencial de los resultados no se observa diferencias significativas en los rangos. En la dimensión *Comprensión inferencial*, se observa que el *Sig; p.* = 0,405 es mayor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -0,833$  es mayor que -1,96 (límite crítico). En la dimensión *Coherencia* se aprecia que el *Sig; p.* = 0,315 es mayor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -1,004$  es mayor que -1,96 (límite crítico). Por tanto, se concluye que los participantes no presentan diferencias significativas entre el GC y GE para cada dimensión. En el postest, sí se observa diferencias significativas en la dimensión *Comprensión inferencial*, en el rango promedio (38,82 y

47,77) y en la suma de rangos (1591,50 y 2149,50) entre el GC y GE. Se aprecia que el *Sig; p.* = 0,044 es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,019$  es mayor que -1,96 (límite crítico), por tanto, se rechaza la  $H_0$ , es decir, hay diferencias significativas entre el GC y el GE. En la dimensión *Coherencia*, en cambio, el rango promedio (42,72 y 44,21) y en la suma de rangos (1751,50 y 1989,50) entre el GC y GE. Se aprecia que el *Sig; p.* = 0,753 es mayor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -0,315$  es mayor que -1,96 (límite crítico). En consecuencia, se rechaza la  $H_1$  y se acepta la  $H_0$ . Es decir, no existen diferencias significativas entre el GC y el GE. Por lo anterior, se comprueba que los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la comprensión inferencial de textos narrativos, pero no la coherencia de la producción de textos narrativos.

### Prueba de hipótesis específica 3

$H_0: \mu_1 = \mu_2$ : Los Mapas mentales armónicos no inciden positivamente en la comprensión crítica de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ : Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la comprensión crítica de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.

Tabla 7

### Prueba U de Mann-Whitney para la hipótesis específica 3

Comprensión crítica	Estadísticos de prueba <sup>a</sup> Pretest	Estadísticos de prueba <sup>a</sup> Pos test
U de Mann-Whitney	912,000	526,000
W de Wilcoxon	1947,000	1387,000
Z	-,107	-3,908
Sig. asintótica (bilateral)	,915	,000

En el pretest, no se observa diferencias significativas en el rango promedio y en la suma de rangos entre el GC y el GE para Comprensión crítica. Se aprecia que el *Sig; p.* = 0,915 es mayor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -0,107$  es mayor que -1,96 (límite crítico). Por tanto, los participantes inician sin diferencias significativas entre el GC y GE. En el postest, sí se observa diferencias significativas en el rango promedio (33,83 y 52,31) y en la suma de rangos (1387,00 y 2354,00) entre el GC y GE. Asimismo, se aprecia que el *Sig; p.* = 0,000 es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -3,908$  es menor que -1,96 (límite crítico), por tanto, se descarta  $H_0$  y se acepta  $H_1$ , es decir existe diferencias significativas entre el grupo control y experimental. En consecuencia, se comprueba que los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la comprensión crítica de textos narrativos.

#### IV. DISCUSIÓN

El abordaje de la problemática de la comprensión y la producción de textos narrativos a través de los Mapas mentales armónicos pone en debate la búsqueda de tratar un texto continuo con otro discontinuo, acomodar dos codificaciones que lejos de oponerse se complementan y eventualmente se influyen de manera positiva. En los antecedentes del presente trabajo el común denominador ha sido proponer un medio, técnica o estrategia que solucione el eterno y casi ubicuo problema de la comprensión lectora en todo el orbe; así como también la poca producción de textos, evidenciada en la cada vez más alarmante poca cantidad de textos que los universitarios ingresan a revistas indexadas o de especialidad, escribiendo por lo general motivados por las calificaciones o porque serán utilizados como trabajos coercitivos para graduarse o aprobar un curso como son las monografías, ensayos o tesis.

1. Tanto en los análisis descriptivos e inferenciales a través del estadístico U de Mann-Whitney, se comprobó la hipótesis general, ya que, los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la *Comprensión de textos narrativos* (Sig;  $p = 0,004$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,863$  es menor que  $-1,96$ , punto crítico) y en la *Producción de textos narrativos* (Sig;  $p = 0,000$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -3,531$  es menor que  $-1,96$  (límite crítico) de los estudiantes de pregrado de la UCV. Estos hallazgos entran en discusión con Bizama, Cisternas y Sáez (2017) quien en su investigación *¿Se relacionan la comprensión de lectura y la producción de textos escritos en niveles intermedios de enseñanza? Un estudio en escolares socialmente vulnerables* realizó por la Prueba  $r$  de Pearson que mostró una relación significativa encontró una correlación entre las variables comprensión y producción de textos argumentativos ( $r=0,68$ ;  $p=0,0028$ ), sin embargo, no pasó lo mismo entre comprensión de lectura y producción de textos narrativos. Por ello, se concluyó que la comprensión de textos evidencia un nivel de desarrollo significativamente menor con relación al promedio nacional de ambas variables.
2. Con relación a la hipótesis específica 1, se evidenció que los Mapas mentales armónicos tienen un efecto positivo en la *Comprensión textual* (Sig;  $p = 0,026$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,223$  es menor que  $-1,96$  (límite crítico), y *Cohesión* (Sig;  $p = 0,017$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,395$  es menor que  $-1,96$  (punto crítico) en los estudiantes de pregrado de la UCV. Estos resultados entran en concordancia con Márquez (2014) quien en su tesis *Influencia de los mapas mentales en la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria de educación básica regular* logra entender el efecto positivo de los Mapas Mentales en la comprensión lectora de estudiantes de sexto de primaria. Para ello realizó una

investigación cuasi experimental para probarlo. La población fue de cien estudiantes y una muestra de veinte y cinco estudiantes tanto para el grupo control como para el grupo experimental. El instrumento que se utilizó fue una prueba estandarizada del Minedu para evaluar la comprensión, mientras que el Mapa mental se implementó gracias a un programa especial de dieciséis sesiones de aprendizaje. El tratamiento estadístico fue a través de la *t* de Student que indicó un porcentaje de 5.011 (0.001) mayor que el valor de *t* de Student de tabla 1.684 (0.05), en el pos-test. Confirmándose que la aplicación de los mapas mentales influencia significativa la comprensión de textos.

3. Referido a la hipótesis específica 2, se evidenció que los Mapas mentales armónicos tienen un efecto positivo para la *Comprensión inferencial* (*Sig; p.* = 0,044 es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,019$  es menor que -1,96 (límite crítico). Y no en la *Coherencia* de la Producción de textos narrativos (*Sig; p.* = 0,753 es mayor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -0,315$  es mayor que -1,96 (límite crítico). Los hallazgos en comprensión coinciden relativamente con lo hallado por Pizarro (2008) en su tesis *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior*, quien logra determinar el impacto significativo del Mapa Mental en la comprensión lectora de un grupo de alumnos. Esta investigación fue realizada con una población de doscientos nueve participantes del nivel superior de educación (3 institutos de educación superior de la provincia de Huaral). Dentro de sus principales conclusiones fue que el nivel de comprensión de lectura tanto al inicio como al final, aún con el uso de los Mapas Mentales es catalogado como deficitario y en un nivel dependiente, sobre todo en el nivel instruccional y casos nulos tanto en el nivel Bueno y Excelente. Aunque en lo relacionado a la coherencia de la producción de textos narrativos no se encontró un efecto significativo, esto muy probablemente a la falta de ejercicios en la producción muy usual actualmente en el nivel universitario.
4. En relación a la hipótesis específica 3, se comprobó que los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la *Comprensión crítica* de textos narrativos (*Sig; p.* = 0,000 es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -3,908$  es menor que -1,96, punto crítico) en los estudiantes de pregrado de la UCV. Hallazgo que entra en contradicción con lo hallado por González (1998) en su tesis *Nivel de comprensión lectora en los universitarios iniciales* obtuvo como resultados: 124 universitarios, 48 se encuentran en niveles de incomprensión. Es decir, cerca del 40% de universitarios de ciclos iniciales no entiende cabalmente lo que lee. Mientras que 54 de 124 están en un nivel instruccional; es decir casi el 45%. Solo el 15% por ciento entendía a nivel regular lo que lee. Sumando el 40% más el 45%, tenemos 85% de universitarios que tienen problemas de comprensión lectora.

Por otro lado, se adicional tres puntos importantes de reflexión sobre el Mapa mental: En primer lugar, se pone en cuestión la idoneidad de la mediación y todos los trabajos previos a este, entienden que los organizadores visuales de información mejoran significativamente tanto la producción como la comprensión de textos narrativos. Asimismo, se pone en discusión el por qué se eligió un texto narrativo y no un instructivo, argumentativo, descriptivo u otro. Se eligió el texto narrativo porque en los últimos años este tipo de textos se han “subestimado” relacionándolos como demasiado simples o poco importantes. Esto se expresa en que tanto en las pruebas PISA (2012 y 2015) son pocas las narraciones evaluadas. Los organismos estatales como el Minedu también relegan a un nivel menor y casi inexistente a los textos narrativos. Estos han derivado a los textos narrativos a los famosos “Plan lector”, especie de listín de libros que por lo general no son analizados ni aprovechados pedagógicamente. Estos sistemas de lectura pretenden legitimarse asumiendo que como la lectura es “supuestamente libre” (a pesar que el colegio o las universidades les dan listas preestablecidas) los estudiantes pueden leer lo que sea (muchos libros del plan lector son muy básicos, mal escritos y colocados por cálculos comerciales, amiguismos, etc.). Esos mismos jóvenes pasan a la vida universitaria y allí también las cosas no son muy diferentes, los textos narrativos no aparecen sino sectorizados para los de humanidades, y para el resto es casi inexistente, por ello, la necesidad de seguir investigando sobre los textos narrativos que encierran la idea de totalidad, de anclaje directo con la realidad, de esa clase de textos que son los más directos para realizar una crítica a la sociedad.

En segundo lugar, se tomó el caso de la producción de textos narrativos porque en nuestro ámbito, la reflexión y pedagogía de la elaboración progresiva y pedagógica de esta clase de textos las realizan los talleres de escritura, últimamente las maestrías de escritura creativa, que apuestan por lo empírico y la validación del resultado de los talleres a través de juicios de expertos que son los mismos profesores que dictan el curso. Una acción válida y cuyos aciertos y aportes no negamos, sino que esta tesis pretende agregar una alternativa de corte cuantitativo en el uso de instrumentos validados para la evaluación, así como añadirle o sistematizar su práctica empírica a través de un programa secuencial y programático. Es por ello, que la producción de textos narrativos se realiza sin oponerse tajantemente a los talleres actuales, sino más bien que busca complementar con una técnica mediadora para lograr mejores resultados.

En tercer lugar, la apuesta por los Mapas mentales armónicos como técnica mediadora entre los logros de aprendizaje y los textos propuestos tiene, en esencia, una aceptación de la propuesta original de Tony Buzán, en el sentido de que se reconoce las

virtudes como el uso de colores, imágenes y la peculiar organización en ramajes bifurcados a semejanza de las redes neuronales; pero se remarca y rechaza una característica oculta que es lo abigarrado. Característica velada que le resta mérito a esta interesante y valiosa técnica, por ello, en la presente investigación se reemplaza dicho elemento negativo por otro: lo armónico, tomado de la arquitectura y la estética, que nos dice que lo armónico y equilibrado es bello. Y lo bello se aprecia mejor, provoca el disfrute estético que tanto procurarlo y apreciarlo es muy significativo para el ser humano.

En cuarto lugar, con relación a los resultados, se puede observar que la comprensión de textos narrativos no tiene niveles, sino componentes que no necesariamente son excluyentes ni secuenciales uno después de otro. Ya que los participantes que mostraron bajo nivel de comprensión textual a veces registraban altos niveles de comprensión inferencial y criterial. Esta situación niega la idea de niveles, pero además ejemplifica cómo las nuevas generaciones, muy influenciadas por la comunicación en masa y las de redes sociales: ya que en vez de leer de manera comprensiva un texto, prefieren el sensacionalismo, para realizar rápidamente inferencias y juicios de valor en base de los comentarios. Un ejemplo de esta deficiente lectura textual y rápida emisión de inferencias y valoraciones, la vimos en esa noticia que acusaba de apología del terrorismo a una exposición pictórica. La opinión pública se dejó llevar hacia las inferencias y juicios de valor, pero sin leer con atención el texto detallado que brindaba la noticia. Este tipo de conducta lectora se ve también en las redes sociales, las personas comparten, muchas veces sin leer a detalle, la información que comparten a manera de denuncia. Asimismo, las inferencias son de por sí activas y ágiles, por ello es que el uso de los MMA específicamente en la comprensión inferencial mejoró, pero no significativamente. Otro detalle que puede servir como discusión es el caso de la comprensión criterial, donde se puede observar que desde ya los jóvenes tienen una opinión creada a partir de un tema, en este caso de la lectura, pero que de alguna forma se ha expresado de manera muy sucinta. Esta forma tan breve se corresponde a la forma casi telegráfica de comunicar su opinión y valoración en medios como las redes sociales. Al punto que la aceptación, rechazo se ha iconizado en un “like” o “me gusta” que simplifica y a la vez precariza la sustentación de la opinión. Sin embargo, en estos entornos basta con la acumulación de estos simples y casi mecánicos like para que tanto el que lo brinda como el que los recibe se sienta satisfecho.

Por último, el uso de los MMA requiere de una planificación pedagógica que abarque más de dos meses como se detalla en la propuesta de esta tesis.

## V. CONCLUSIONES

### **Primera:**

Se comprobó que los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la *Comprensión de textos narrativos* (*Sig*;  $p. = 0,004$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,863$  es menor que  $-1,96$ , punto crítico) y en la *Producción de textos narrativos* (*Sig*;  $p. = 0,000$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -3,531$  es menor que  $-1,96$  (límite crítico) de los estudiantes de pregrado de la UCV.

### **Segunda:**

Se evidenció que los Mapas mentales armónicos tienen un efecto positivo en la *Comprensión textual* (*Sig*;  $p. = 0,026$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,223$  es menor que  $-1,96$  (límite crítico), y *Cohesión* (*Sig*;  $p. = 0,017$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,395$  es menor que  $-1,96$  (punto crítico) de los estudiantes de pregrado de la UCV.

### **Tercera:**

Se comprobó que los Mapas mentales armónicos tienen un efecto positivo para la *Comprensión inferencial* (*Sig*;  $p. = 0,044$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -2,019$  es menor que  $-1,96$  (límite crítico). Y no en la *Coherencia* de la Producción de textos narrativos (*Sig*;  $p. = 0,753$  es mayor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -0,315$  es mayor que  $-1,96$  (límite crítico) de los estudiantes de pregrado de la UCV.

### **Cuarta:**

Se verificó que los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la *Comprensión crítica* de textos narrativos (*Sig*;  $p. = 0,000$  es menor que  $\alpha=0,05$  y  $Z = -3,908$  es menor que  $-1,96$ , punto crítico) en los estudiantes de pregrado de la UCV.



## VI. RECOMENDACIONES

### **Primera:**

A partir de los efectos positivos de los Mapas mentales armónicos tanto en la comprensión y producción de textos narrativos, se recomienda adaptar más cuentos de diferentes niveles de complejidad y usarlos de manera más diversificada, asimismo se recomienda buscar cuentos más cortos y menos complejos para extender la experiencia en niveles escolares. Y en el ámbito de la producción variar las temáticas: policial, de terror y de ciencia ficción, además de las clásicas producciones de corte realista.

### **Segunda:**

Como se ha comprobado que los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la cohesión y la Comprensión textual se recomienda utilizarlos de manera más constante y en otro tipo de textos como los instructivos o argumentativos.

### **Tercera:**

Al comprobarse que los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la coherencia, pero el efecto en comprensión inferencial de textos narrativos no es significativo se recomienda variar los textos por unos cuentos más sencillos. Una alternativa que se recomienda son los de corte realista.

### **Cuarta:**

Al comprobarse que los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la Comprensión crítica de textos narrativos se recomienda plantear unas pruebas específicas de tipo desarrollo para que a partir del establecimiento de criterios evaluativos medir el nivel de comprensión crítica.

## VII. PROPUESTA

### **Mapas mentales armónicos (MMA) para la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes universitarios**

La problemática que aborda esta investigación se divide en dos: la comprensión de textos narrativos y la producción de textos narrativos. El primero es de común conocimiento sobre los niveles bajos en los resultados de las Pruebas PISA (2015). Y con relación a la producción, la pobrísima calidad y cantidad de artículos académicos producidos por la comunidad universitaria a nivel nacional. La problemática de la comprensión se evidencia en sus tres componentes: comprensión textual, comprensión inferencial, y la comprensión crítico valorativo. La mayoría de alumnos se encuentra en niveles muy bajos en dichos componentes, siendo el nivel inferencial el más grave, ya que se espera que el estudiante pueda leer entrelíneas. El que le sigue en niveles preocupantes es la comprensión crítica, donde se requiere del estudiante que valore determinadas circunstancias. Y relacionado a lo textual, también hay una reticencia de los estudiantes para utilizar técnicas que mejoren la comprensión en todos sus componentes. La problemática de la producción se puede observar en sus dos componentes dobles: el contenido, la cohesión y la coherencia. El contenido empobrecido, la falta de coherencia, el hecho de que la cohesión sea vigente en su necesidad, hace que sea de vertebral importancia afianzar la producción en las etapas de planificación, textualización y corrección de un texto.

La presente propuesta busca solucionar un problema vigente tanto para el Perú como para el resto del mundo: la deficiente producción y comprensión de textos narrativos por parte de los estudiantes de todos los niveles educativos. Se eligió el ámbito universitario, porque de alguna forma son el grupo etario de los desastrosos resultados de las Pruebas Pisa 2012, donde nuestro país ocupó el bochornoso penúltimo puesto en comprensión lectora. Asimismo, se ha revisado la literatura al respecto y se ha comprobado que la comunidad académica ha observado que abordando las estrategias o técnicas pedagógicas se puede sino solucionar, atenuar esta álgida problemática. El proyecto del uso de los MMA para la comprensión y producción de textos narrativos se sustenta en un reconocimiento sustantivo a la técnica de los Mapas Mentales propuesta por Tony Buzán, pero también y con la misma convicción, en el reconocimiento de una “característica oculta”: lo abigarrado. Hecho que el proyecto ha reemplazado por la alternativa de lo armónico. Lo abigarrado en esta clase de organizadores visuales se presenta por la artificial semejanza que se busca con una red

neuronal, donde el diseño para imposter dicha similitud se sobrecarga. Lo abigarrado hace que, transcurrido un tiempo, el propio autor del mapa mental no entienda del todo el confuso diseño. Es por ello que el MMA elimina dicha característica oculta y propone lo armónico, para que se aproveche el goce estético de contemplar con mayor detenimiento lo diseñado y así aprovechar más el diseño del organizador visual. Asimismo, es importante respetar que además de respetar la armonía de la distribución de las ramas y la disposición de la información, se respete la incorporación de imágenes de personajes o dibujos o íconos que sugieran los hechos narrados se distribuyan en el gráfico en sentido horario. De tal manera que tenga una secuencialidad más estándar y armónica. En lo que se refiere a la Producción de textos narrativos, el MMA servirá para la etapa de planificación del texto, donde el estudiante plasmará gráficamente un diseño armónico que conjugue hechos, personajes y detalles que luego recuperará en una posterior etapa de producción llamada por los teóricos como textualización (proceso de escritura en sí de la narración) y finalmente el proceso de corrección, donde el estudiante perfeccionará su escrito agregándole elementos retóricos, corrigiendo sintaxis, ortografía y demás hasta llegar a la versión definitiva del texto. En lo que se refiere a la Comprensión de textos narrativos, el MMA servirá para la etapa de la post lectura, donde activará el proceso mnemotécnico de recuperación de la información recientemente accedida a través de la lectura. Esta recopilación será muy útil para satisfacer cuestiones relacionadas con las comprensiones tanto textuales, inferenciales y crítico valorativas.

Los MMA permitirán establecer conexiones más flexibles y funcionales no solo con la organización de la información, sino también con el ejercicio creativo del llamado pensamiento irradiante, al expandir conceptos claves que luego serán recuperados por los estudiantes y así regenerar información que les sirva tanto para producir textos narrativos como para comprenderlos. Es importante que los MMA sean entendidos como medios o andamiajes, pero nunca como fines en sí mismos, ya que se distorsionaría la esencia de su naturaleza y empleo. Por ello, los MMA deben y tienen que adaptarse a las necesidades narrativas al momento de la producción, y también deben hacer un parecido proceso adaptativo para la comprensión, moldeándose de acuerdo a las peculiaridades de cada narración leída.

Asimismo, se acompaña a esta propuesta una Prueba tipo PISA adaptada para educación superior que servirá para evaluar la comprensión de textos narrativos, y otra Prueba tipo Proesc adaptada para la producción de textos narrativos.

## VIII. REFERENCIAS

- Álvarez, G., & Taboada, M. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 14 (2).
- Angulo, T. Á., & Bravo, R. R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura/Theories or models of text production in teaching and learning of writing. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 18, 29.
- ANR (2012) *Estadísticas universitarias*. Recuperado de [http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam\\_inei/doc/ESTADISTICA\\_UNIVERSITARIAS.pdf](http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf)
- Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C., & Rider, C. (2015). *Cómo leer y escribir en la universidad: Prácticas letradas exitosas*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (1991). *Diagnóstico del daño cerebral: enfoque neuropsicológico*. México D.F: Trillas.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia de Mexico*, 63(2).
- Ávila Miranda, A. y Narciso Lujan, H. (2015) *Influencia de la estrategia PEAREP en la producción de textos narrativos en los niños y niñas del quinto grado de la I.E N° 82105 "Escuela concertada Solares-Alto Trujillo" del distrito de El Porvenir en el año 2013*. (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional de Trujillo, La Libertad.
- Ausubel, D. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. Bnos. Aires: El Ateneo.
- Baena Paz, G. (2014). 3ª ed. *Metodología de la Investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- Barreto Perez, L., Jacobo Olivares, L., y Ruiz Ruiz, V. (2017). *Aplicación de la técnica Mapas Mentales para mejorar la Comprensión Lectora en los estudiantes del 2° "A" de Educación Secundaria en la I.E N°80824 "José Carlos Mariátegui" en El Porvenir*. (Tesis de licenciatura), Universidad Nacional de Trujillo, La Libertad.
- Barón, Y. (2010). *Confiabilidad y validez de constructo del instrumento "habilidad de cuidado de cuidadores familiares de personas que viven una situación de enfermedad crónica"* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia).
- Bizama, M., Cisternas I., y Sáez, K. (2017) ¿Se relacionan la comprensión de lectura y la producción de textos escritos en niveles intermedios de enseñanza? Un estudio en escolares socialmente vulnerables. *Revista electrónica Diálogos educativos*. 15 (30), 3-20.

- Blanco Púa, Y. A., & Hoz Montero, O. E. D. L. (2017). *Mapas mentales como estrategia para el fortalecimiento de la conceptualización de los sistemas de ecuaciones lineales 2X2*. (Tesis de Maestría), Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Brozo, W. G., Shiel, G., & Topping, K. (2007). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 304-315.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Editorial Urano.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2006). *The mind map book*. Pearson Education.
- Buzan, T. (2006). *Mind mapping*. Pearson Education.
- Cabero Almenara, J., Ballesteros Regaña, C., & López Meneses, E. (2015). Los mapas conceptuales interactivos como recursos didácticos en el ámbito universitario. *Revista Complutense de Educación*, 26 (núm. especial), 51-76.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.43815](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43815)
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, A. V. (2015). *Fichas técnicas acerca de los aspectos básicos de la investigación en Ciencias sociales*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Castro, A. (2015). Konstan, David. "El concepto de belleza en el mundo antiguo y su recepción en Occidente." *Nova Tellus* 30.1 (2012): 133-148. *Ideas y Valores*, 64(158), 309-310. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v64n158.51117>
- Cuetos F., Ramos J., Ruano E. (2002) *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: Tea. Publicaciones de psicología aplicada.
- Chávez Gálvez, Z., Murata Shinke, C. R., & Uehara Shiroma, A. M. (2013). *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5o grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú*. Tesis de Maestría), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Chombo Urtecho, B. M. (2017). *La influencia de la comunicación en redes sociales y el valor de marca sobre la intención de matrícula a una universidad* (Tesis para licenciatura). Universidad ESAN, Lima.
- Delmastro, A. L., & Varanese, E. (2017). Los mapas conceptuales como estrategia de andamiaje para la lectura de documentos hipertextuales. *Académica*, 1(1), 13-36.
- Deutsches, P. K. (2001). PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, 29.
- Díaz, A., & Hernández, R. (2015). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Díaz, A. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Flores, C., & Estani, M. (2015). *Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la IE "República Federal de Alemania" Puente Piedra-2012*. (Tesis para maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Gaona, L. P. G., Santos, A. E. G., & Coronado, E. M. (2016). La comprensión lectora en los alumnos de nuevo ingreso caso: ingeniero en gestión empresarial. *ANFEI Digital*, (2).
- González, J. M. M., Pareja, E. F. F. H., & Gea, E. M. V. (2016). Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo. Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza. *Perfiles Educativos*, 38(153).
- González Moreyra, R. (1998). *Nivel de comprensión lectora en los universitarios iniciales*. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Gordillo Al., & Flórez, M. del P. (2017). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://doi.org/10.19052/ap.1048>
- Guerra, J. & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90. <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Guzmán, L., Fajardo, M., y Duque, C. (2015). Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (1), 61-83.
- Hidalgo, L. (2016). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 5(1-2), 225-243.
- Huamán, S., & Mary, Y. (2017). *Procesos Cognitivos de la Escritura y Producción de textos en estudiantes de Quinto de Primaria de una UGEL de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría), Universidad Marcelino Champagnat, Lima.
- INEE (2015) Preguntas liberadas de comprensión lectora de textos continuos. Pruebas PISA. Recuperado de <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/preguntas-liberadas-pisa-piaac/preguntas-pisa-comprension-lectora/textos-continuos>

- Ivarra Flores, R., y Aguilar Medina, J. (2015) *Recursos educativos abiertos como estrategias de aprendizaje para la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del 4° grado de educación primaria de la IE N° 36410 de Huancavelica* (Tesis para maestría). Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima.
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Elche, M. (junio y julio 2018). El desarrollo de estrategias para la comprensión de textos narrativos. *Revista Literatura en Debate*, 11 (21), 162-179.
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (14), 18-27.
- Lazcano, X., Villalón, F., Vera, S., & Conget, P. (2017). La creencia epistemológica constructivista sobre el conocimiento científico varía en función del año de formación en los estudiantes de Medicina pero no en los estudiantes de otras carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 145(9), 1184-1192.
- Lira, L. A. N., Castillo, P. F. N., Marrufo, H. R. M., & Melgar, A. S. (2019). Mental Maps as a Strategy in the Development of Successful Intelligence in High School Students. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(1).
- Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: Definición, propiedad intelectual e industria. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3(1), 47-50.
- Martín, G. M., Martínez, R. M., Martín, M. M., Nieto, M. I. F., & Núñez, S. V. G. (2017). Acercamiento a las Teorías del Aprendizaje en la Educación Superior. *UNIANDÉS EPISTEME*, 4(1), 48-60.
- Márquez Caro, O. J. (2014). *Influencia de los mapas mentales en la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria de educación básica regular*. (Tesis para doctorado). Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- McCarthy, M. (1991). *Domine la era de la información*. Barcelona: Robinbook.
- Milla, I. (2017). *Uso de medios audiovisuales para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del 1er grado de educación secundaria de la IE José Abelardo Quiñones Gonzales*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Nacional del Santa, Nuevo Chimbote.
- Minedu (2017) *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro\\_PISA.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf)
- Montanero, M., Lucero, M., & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education/Coevaluación iterativa con rúbrica de

- textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184-220.
- Monzón, R. (30 de enero de 2014). Perú es el segundo país en Sudamérica con más universidades. *Diario Perú21*, párr. 1. Recuperado de <https://peru21.pe/politica/peru-segundo-pais-sudamerica-universidades-138982>
- Mullis, I. V. (2006). *PIRLS 2006: marcos teóricos y especificaciones de evaluación: estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Ministerio de Educación.
- Neira, A., Reyes, F. y Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Novoa, P. (15 de mayo de 2018). Cartografiando sin cesar historias. *Diario Expreso*, p.25. Recuperado de <http://www.expreso.com.pe/opinion/pedro-novoa/cartografiando-sin-cesar-historias/>
- Novoa, P. (24 de mayo de 2018). La preocupante incompreensión de textos narrativos. *Diario Expreso*, p.25. Recuperado de <http://www.expreso.com.pe/opinion/pedro-novoa/la-preocupante-incompresion-de-textos-narrativos/>
- Novoa, P. (24 de mayo de 2018). La problemática de la producción de textos. *Diario Expreso*, p.25. Recuperado de <http://www.expreso.com.pe/opinion/pedro-novoa/la-problematica-de-la-produccion-de-textos/>
- Novoa Castillo, P. F., Verde, C., Francisca, R., Flores Sotelo, W. S., Nieto Gamboa, J., & Venturo Orbegoso, C. O. (2018). The Harmonic Mind Map in the Comprehension of Narrative Texts in University Students. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 6(2), 575-606.
- OECD (2015) *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015*. Recuperado de [https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:61dd106f-9ec1-4bc6-95ad-177f1848096e/PISA2015\\_Marcos%20ESP.pdf](https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:61dd106f-9ec1-4bc6-95ad-177f1848096e/PISA2015_Marcos%20ESP.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Ontoria, A., Gómez, J. P., Molina, A. & Luque de, A. (2006). *Aprender con Mapas Mentales*. Madrid, Narcea.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.



- Peralta, T. T. A., Aguilar, P. E. C., & Mejía, S. A. (2017). Comprensión lectora en la educación colombiana: una visión del aprendizaje en la educación básica. *Gestión, competitividad e innovación*, 5(2).
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica, Barcelona.
- PISA 2015: Perú mejoró sus resultados, pero sigue en los últimos lugares. ( 06 de diciembre de 2016). Perú21. Recuperado de <https://peru21.pe/lima/pisa-2015-peru-mejoro-resultados-sigue-ultimos-lugares-235165>
- Pizarro Cherre, F. (2008). *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Prado Chuquicusma, K. (2017). *Aplicación de mapas conceptuales para el desarrollo de la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de sexto grado B de primaria de la I.E Artemio Requena Castro del AA.HH. Nuevo Catacaos - Piura, 2016*. (Tesis de maestría), Universidad Católica Los Ángeles, Chimbote.
- Príncipe, G. (2016). *La investigación científica. Teoría y metodología*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad César Vallejo.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología: Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 23(1), 9-17.
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 30-53. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.5.5>
- Reyes Melón, N. (2017). *Aplicación de mapas mentales basado en el enfoque constructivista para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de educación primaria en la IE N° 88151 Multigrado del Caserío de San Martín, en el Año 2016* (Tesis de maestría), Universidad Católica Los Ángeles, Chimbote.
- Rodríguez Arocho, W. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), 10-24.
- Rodríguez y Morales (julio – diciembre, 2015). Estrategia tecno-pedagógica para el análisis y la construcción de cuentos. Universidad Católica de Pereira: *Revista textos y sentidos*, (12), 67-80.
- Rodríguez, J. D. A., & Arboleda Mojica, S. L. (2017). Mapas mentales, mapas conceptuales y escritos científicos, como estrategias didácticas desde las ciencias básicas para el

- desarrollo de habilidades metacognitivas en la enseñanza–aprendizaje de la radiología. *Revista Biografía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 126-132.
- Ruiz, J. J. V., Herrera, C. H., & Herrera, J. J. V. (2017). Evaluación de la calidad del servicio educativo y su influencia en la satisfacción de los estudiantes. México: Posgrado Educación UATX.
- Salinas, B., & de Jesús, N. (2012). *La Aplicación de las Estrategias Dinámicas en la Comprensión Lectora en el área de Lengua y Literatura, de los niños de Cuarto Año de Educación Básica, de la escuela Antonio Vega Muñoz, del cantón Paute, provincia del Azuay* (Tesis de Licenciatura) Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Sellar, S., Thompson, G., & Rutkowski, D. (2017). *The global education race: Taking the measure of PISA and international testing*. Brush Education.
- Silva, M. V. Ñ., & Valdez, G. R. L. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33(84), 791-817.
- Sjøberg, S. (2017). Pisa testing-A global educational race?. *Europhysics News*, 48(4), 17-20.
- Talepcio, J. D., & Aguilar, W. F. P. (2018). Nivel de producción de textos escritos que tienen los niños de los primeros grados de primaria, Ucayali-2006. *Repositorio de la Universidad Privada de Pucallpa*, 2(02).
- UMC (2016) Oficina de Medición de Aprendizajes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/presentacion-web-PISA.pdf>
- Universidad César Vallejo (2017). Resolución de Consejo Universitario N° 126 - 2017 / UCV del 5 de mayo del 2017. Trujillo, Perú.
- Vigotski, L.S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Vigotski, L.S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigotski, L.S. (1965). *Etapas psicológicas*. Ginebra: Droz.
- Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 123, 128.

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Artículo científico

**Propósitos y Representaciones**  
Jul.-Dic. 2018, Vol. 6, N° 2: pp.541-606  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.243>

ISSN 2307-7999  
e-ISSN 2310-4635

---

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN


---


### El Mapa Mental Armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios

#### The Harmonic Mind Map in the Comprehension of Narrative Texts in University Students

**Pedro Félix Novoa Castillo\***  Universidad César Vallejo, Lima, Perú.  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2186-7458>

**Rosalinn Francisca Cancino Verde**  Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú  
Universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0249-5345>

**Willian Sebastian Flores Sotelo**  Universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3505-0676>

**José Nieto Gamboa**  Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1844-8765>

**Carlos Oswaldo Venturo Orbegoso**  Universidad César Vallejo, Lima, Perú.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7465-8687>

**Recibido** 17-04-18 **Revisado** 20-05-18 **Aprobado** 20-08-18 **En línea** 20-09-18

---

#### \*Correspondencia

**Email:** [pnovoa@ucv.edu.pe](mailto:pnovoa@ucv.edu.pe)


---

#### Citar como:

Novoa, P., Cancino, R., Flores, W., Nieto, J., & Venturo, C. (2018). El Mapa Mental Armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 541-606. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.243>

---

© Universidad San Ignacio de Loyola, Vicerrectorado de Investigación, 2018

 Este artículo se distribuye bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Resumen

El presente artículo trata sobre el efecto de los Mapas Mentales Armónicos (MMA) en la comprensión de textos narrativos de estudiantes universitarios. Para lograr este propósito se realizó una investigación cuasi-experimental dentro del enfoque cuantitativo. De una población de 1500 alumnos pertenecientes al I Ciclo de una universidad, se tomó una muestra de 83 estudiantes distribuidos en dos grupos: uno de control (43) y otro experimental (40). Para la recolección de datos se utilizó adaptaciones de la Prueba PISA, 2015. Luego de la aplicación de los MMA, se concluye que su uso influencia de manera positiva la comprensión de textos narrativos.

**Palabras clave.** Comprensión lectora, textos narrativos, mapa mental, estudiantes universitarios, mapa mental armónico.

## Summary

This article deals with the effect of the Harmonic Mind Maps (HMM) in the comprehension of narrative texts of university students. To achieve this purpose, a quasi-experimental research was carried out within the quantitative approach. From a population of 1500 students belonging to the I Semester of university, a sample of 83 students was taken, and they were divided into two groups: one of control (43) and the other one experimental (40). For the collection of data, adaptations of the PISA Test, 2015 were used. After the application of the HMM, it is concluded that its use positively influences the comprehension of narrative texts.

**Keywords.** Reading Comprehension, Narrative Texts, Mind Maps, University Students, Writing, Harmonic Mind Maps.

## Introducción

En estos últimos años, la problemática de la comprensión lectora se ha agudizado tanto que organismos internacionales como la Unesco y la OCDE han interpretado que los bajos resultados en ella, implican una injusta desventaja de oportunidades educativas y socioeconómicas. La comprensión ha adquirido según Washer (como se citó en Guerra & Guevara, 2017): trascendencia mundial al ser considerada como una de las competencias genéricas más relevantes a nivel formativo. Además de estar incluida dentro de las evaluaciones de desempeño tanto nacionales como internacionales (p.97).

Algunos estudios han creído que el génesis de la problemática se encuentra en el nivel escolar. Por ello, se impulsó las Pruebas PISA y otros programas tanto locales como internacionales para diagnosticar el escenario educativo mundial. Los resultados PISA en el 2012 fueron para Latinoamérica y España poco menos que desalentadores, y en el 2015 la situación se mantuvo crítica con ciertos ribetes de mejoría para algunos países. Incluso se observó diferencias en los resultados tanto en el género (hombres y mujeres) como en ciertas zonas geográficas, asociadas a condiciones sociológicas, según señala León (2013, p.14) a partir de los resultados de las pruebas PISA.

En este contexto, se proponen alternativas de solución desde lo pedagógico, como Larrañaga y Yubero (2015). Quienes llegaron a la conclusión de que la manera más adecuada de abordar la problemática de la comprensión lectora era con una estrategia global, creativa y personalizada. En esta misma consonancia, Zumaeta-Arista, Fuster-Guillen y Ocaña-Fernández (2018) y Fabián, (2013) refuerzan la idea de la importancia de la didáctica para solucionar problemas puntuales como la comprensión para la resolución de problemas en las matemáticas, sin hacer distinciones relacionadas con la procedencia regional. Años después, Larrañaga, Yubero y Elche (2018) reiterarían que la personalización, la creatividad y lo global eran características imprescindibles para una estrategia que pretenda mejorar la comprensión de narraciones. Finalmente, Márquez (2014), Reyes (2017)

y Barreto, Jacobo y Ruiz (2017) coincidieron en que la estrategia idónea que presentaba las características anteriores era el Mapa Mental, ya que demostraron que su aplicación influenciaba sustantivamente la comprensión lectora de textos narrativos.

Fue importante la reflexión del problema en el nivel escolar, porque se observó que persistía en la universidad: el universitario era un lector inconstante, flojo, que prefería resúmenes o separatas cortas que la lectura de libros enteros. Se supuso y especuló sobre la influencia negativa de lo tecnológico, la supremacía del video y la imagen en desmedro de los libros. Lo cierto era que la comprensión continuaba siendo deficiente. Gonzáles (1998) lo confirmaría con una investigación que determinó que el nivel de comprensión lectora de los universitarios peruanos era preocupante, ya que el 85% no entendía lo que leía. Pizarro (2008) confirmó que los universitarios iniciaban sus carreras con un nivel bajo de comprensión, y propuso los Mapas Mentales como alternativa de solución.

### **Mapa Mental.**

Antes de definir el MMA, el trabajo toma en cuenta al Mapa Mental, organizador visual creado por Tony Buzan como una representación visuográfica de información. Sus partes constitutivas son un elemento central (pensamiento irradiante) y ramas que se desprenden de este punto y que pueden formar otros nódulos de conexión y más bifurcaciones. El Mapa Mental es un tipo de representación que involucra en su construcción palabras, imágenes, colores, etc. y que activa tanto el hemisferio izquierdo del cerebro como el derecho. Su lógica de construcción se basa en la forma neuronal, por ello es que prefiere las líneas ondulantes a las rectas, por la idea de que el cerebro asimila mejor estas formas a las rígidas y geometrizadas de otros organizadores visuales de información.

Según Tony Buzán (1996): “es un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades



mentales. Un mapa mental es la forma más sencilla de gestionar el flujo de información entre tu cerebro y el exterior, porque es el instrumento más eficaz y creativo para tomar notas y planificar tus pensamientos” (p.26). Como ya se ha mencionado en otra oportunidad, el Mapa Mental es un organizador que aprovecha los dos hemisferios cerebrales, a diferencia de otros organizadores que solo activan el izquierdo. Según Ardila y Ostrosky-Solis (1991, p. 14) las funciones cerebrales estarían dispuestas de esta manera:

**Tabla 1.**

*Funciones cerebrales por hemisferios.*

<b>Organización funcional del cerebro</b>	
<b>Hemisferio izquierdo</b>	<b>Hemisferio derecho</b>
Codifica información sensorial con base en descripción lingüística	Codifica información sensorial en términos de imágenes
Análisis temporal	Sintetiza espacialmente
Efectúa comparaciones conceptuales independientemente del contenido lingüístico	Hace pareamiento visual sin realizar comparaciones conceptuales
Percibe detalles	Percibe forma
Falta de un sintetizador gestáltico	Falta de analizador fonológico
Comunicación verbal	Maneja relaciones espaciales y efectúa el análisis de las partes en relación con el todo
Procesamiento lingüístico y numérico	Reconocimiento perceptual de cosas
Pensamiento analítico y secuencial	Pensamiento no verbal

Dentro de sus elementos constituyentes, un Mapa Mental está conformado por:

- Una IOB (Idea Ordenadora Básica): Es el irradiador de nuevas ideas que se irán expandiendo. La idea generadora asociada a un tema o asunto principal se expresa en una imagen central creativa, de la que irradian los demás apartados del tema. 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, 2006, p. 55).
- Ramas: Son una especie de red o telar similar a una estructura neural que se forma a partir de la palabra central, idea o imagen

clave, convirtiéndose en subtemas o apartados o categorías. Estas ramas principales salen del centro, “irradian” de forma ramificada. (Ontoria, 2006, p. 55).

- **Asociaciones – Ideas Secundarias:** De la palabra clave o imagen central “irradian” palabras secundarias o asociaciones sintetizadas en palabras claves (adjetivos, sustantivos, verbos) eliminando las preposiciones o conectores (Ontoria, 2006, p.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, p. 119).
- **Códigos, símbolos, colores, etc.** Los códigos pueden ser conocidos por el autor (cuando el mapa es para sí mismo) o ampliamente aceptados (cuando es para un grupo: símbolos de porcentaje, de media aritmética, de monedas, etc.); los códigos permiten establecer conexiones inmediatas entre las diferentes partes de un Mapa Mental. Estos 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, p. 118). Así mismo se pueden usar símbolos de carácter verbal y numérico, relieves, flechas, figuras geométricas, figuras tridimensionales que nos ayudan a organizar las distintas ideas, a secuenciar el orden jerárquico de los conceptos y a establecer vínculos o conexiones asociativas (Ontoria, 2006, p. 57).
- **Imágenes:** Puede incluirse imágenes ya hechas o construidas de acuerdo con el criterio del diseñador: una cara sonriente, una mano, una lámpara, una computadora, un camino, etc. contribuirá a lograr una buena comprensión lectora.

La importancia de los Mapas Mentales radica en que son potentes operadores psicológicos de la lectura, incluso de la escritura también. De manera muy similar a la anterior clasificación, Tapia (como se citó en Pizarro,

2008) prefiere llamar “operaciones” y no “procesos.” Ya que consideran a la lectura es un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural complejo que va más allá de la traducción de los signos gráficos a sonidos del lenguaje oral e interpretación de su significado manifiesto o literal. Define así mismo, la lectura como un proceso dinámico e interactivo de construcción y reconstrucción del significado (Comprensión) así; como proceso dinámico la lectura involucraría las siguientes operaciones: Operaciones cognitivas: Reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorar y evaluar críticamente. Y operaciones psicológicas: Comparación, clasificación, análisis y síntesis, razonamiento analógico, razonamiento hipotético deductivo, abstracción, generalización, etc.

Nos dice Pizarro (2008) que para Smith (1995) en el proceso de la lectura intervienen dos fuentes esenciales de información: La información visual y la información no visual. La información visual es aquella información que el cerebro recibe a través de los ojos, es decir, de lo impreso. En este sentido, la lectura depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro. La información no visual es aquella que se encuentra detrás de los ojos y que involucra el conocimiento del lenguaje, el conocimiento de la materia de estudio, el conocimiento de la manera en que se debe leer. La lectura como proceso cognitivo incluye además la decodificación y la comprensión. La decodificación es el desciframiento de la letra impresa, es decir la puesta en correspondencia operacional de la pauta grafémica de la palabra con la pauta fonológica en un proceso a nivel de significantes. La decodificación es el proceso que debe automatizarse en la lectura y sirve de base a la comprensión textual (González, 1998, p. 45).

### **Mapa mental armónico (MMA).**

Para esta investigación se tomó la noción de Mapa Mental planteado por Tony Buzan, entendido como un potente organizador visual de información

que, a través del pensamiento irradiante, va asociando información alrededor usando a su vez códigos y simbolización icónica y cromática. Sin embargo, se cuestiona una característica oculta del Mapa Mental que sería su involuntaria tendencia a lo abigarrado. Rasgo que al acentuarse puede provocar en un corto tiempo la confusión del propio autor del mapa. Por ello se ha añadido la noción de armonía en el diseño y elaboración propiamente dicha del Mapa Mental. Este agregado singularizará la propuesta, y buscará con el diseño armónico que los mapas que se hagan. El hecho de que sean armónicos y no asimétricos, como lo son por lo general, tendrá a su favor ser más agradables para la visión y por lo tanto más entendibles que los clásicos abigarrados. En el ejercicio y la práctica del uso de los Mapas Mentales se observó que una característica oculta se añadía a este potente organizador que era “lo abigarrado”. Las ramas eran muy confusas y en cierto punto extremo provocaba una ininteligibilidad involuntaria donde solo el creador podía entender el Mapa Mental, pero no otros. Incluso el mismo creador después de un tiempo, ya no tenía la misma fluidez interpretativa de su propio mapa.

Por ello, la presente investigación buscó reemplazar la característica oculta de “lo abigarrado” por “lo armónico”. Esta nueva característica entendida desde la arquitectura y la estética como el uso de formas simétricas que provocan sensaciones placenteras en el espectador ya que se siente ante algo que, por ser armónico, es bello. La asociación de armonía y belleza se remonta desde la época clásica y renacentista: “los griegos examinaron el asunto en conexión con las obras de arte; de ahí que los artistas y pensadores del Renacimiento consideraran que la simetría y la armonía eran los elementos esenciales de la belleza” (Konstan, 2015, p. 2). Esta característica hace que los esquemas sean no solo más comprensibles, sino duraderos en el tiempo, en el sentido que su legibilidad propia sea tanto para el momento de realizar el Mapa en el tiempo de corto plazo, como el hecho de que su armonía de forma y la simetría de su diseño hace que cierta autosuficiencia en la forma haga que su interpretación sea más fluida.



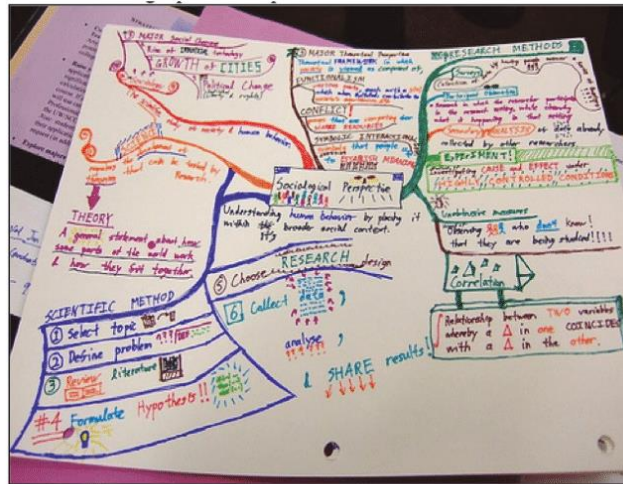


Figura 1. Mapa mental convencional (Research)<sup>1</sup>.

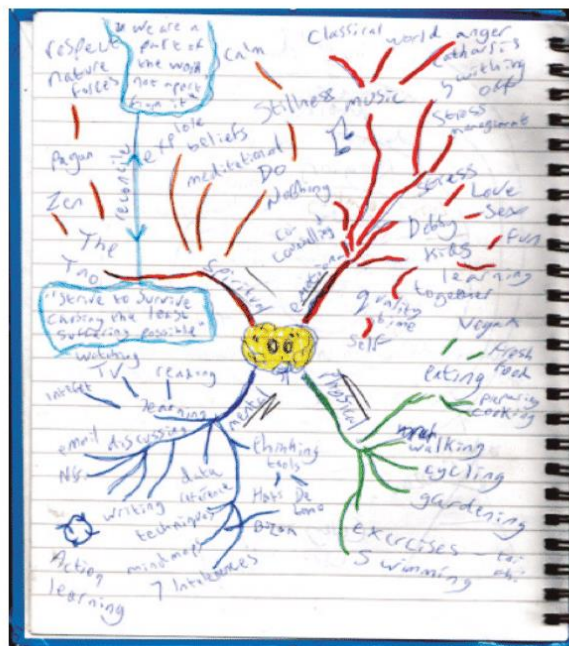


Figura 2. Mapa mental convencional<sup>2</sup>

1 Recuperado de: [http://1.bp.blogspot.com/-CxLynmSrFwE/TyFQmnp\\_0GI/AAAAAAAAA70/zwu9VMGL4GQ/s1600/mind-mapping.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-CxLynmSrFwE/TyFQmnp_0GI/AAAAAAAAA70/zwu9VMGL4GQ/s1600/mind-mapping.jpg)

2 Recuperado de: [http://1.bp.blogspot.com/-CxLynmSrFwE/TyFQmnp\\_0GI/AAAAAAAAA70/zwu9VMGL4GQ/s1600/mind-mapping.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-CxLynmSrFwE/TyFQmnp_0GI/AAAAAAAAA70/zwu9VMGL4GQ/s1600/mind-mapping.jpg)

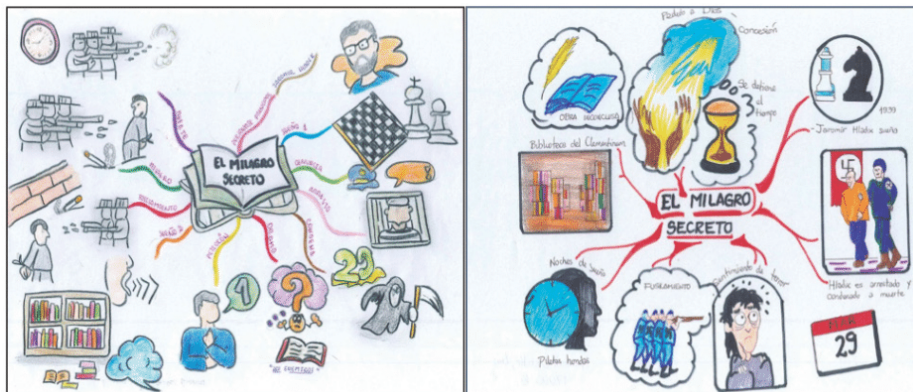


Figura 3. Mapas mentales armónicos<sup>3</sup>

### Características del Mapa Mental tradicional y el Mapa mental armónico.

Buzán (1996) consigna la IOB (Idea Organizadora Base) como elemento central del “pensamiento irradiante”, desde donde se irradia ramas en forma radial para establecer nuevos nódulos y relaciones libremente similares al funcionamiento neuronal. Ontoria (2006) resalta en el Mapa mental la capacidad de pensar por medio de textos e imágenes (esto último activa la creatividad e imaginación), la capacidad de memorizar visualmente y de manera comprensiva; la facilidad de jerarquía y categorización de conceptos. McCarthy (1991) identifica que un Mapa Mental emplea palabras puntuales (nombres o verbos) para asociarlas de manera no lineal (así trabajaría el cerebro) con otros términos también claves (González, Pareja y Gea, 2016, pp.137-139). Sin embargo, y como ya se ha mencionado antes, existe una característica oculta, que es lo abigarrado. Atributo negativo que el presente trabajo investigativo propone reemplazar por una organización de información armónica, para brindar con ello, una alternativa de cambio que mejore la técnica de los Mapas Mentales.

3 Mapas armónicos elaborados por estudiantes universitarios AGQC y LMC.

**Tabla 2.**

*Cuadro comparativo del Mapa Mental y el Mapa mental armónico.*

Mapa Mental (tradicional)	Mapa mental armónico
Emplea la IOB (Idea Organizadora Base)	
Organiza a través de nódulos (palabras o verbos), ramas y bifurcaciones.	
Simboliza (códigos cromáticos, imágenes, colores)	
Abigarra la información (característica oculta)	Armoniza la información (característica propuesta)

### **Comprensión de textos narrativos.**

Es el proceso mediante el cual un lector logra entender de manera integral (tanto textual, inferencial y crítico) una narración. Entendida esta última como un cuento o una novela (solo cuento corto para la presente investigación), donde se desarrolla una secuencia de sucesos por parte de personajes (verosímiles o no). La presente investigación usa el Mapa mental armónico luego de la lectura y aprovecha no solo la lectura misma en sí, sino también el bagaje sociocultural de quien lee. Solé (como se citó en Mila-Estrada, 2018):

manifestó que la comprensión de textos depende de los conocimientos previos. A medida que el alumno se relaciona con su entorno va construyendo representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura conformando de esta manera los esquemas de conocimiento que pueden ser más o menos elaborados, presentar mayor o menor número de relaciones entre sí o un grado variable de organización interna que represente un momento dado de la historia de su conocimiento que es relativo y siempre ampliable (p. 19).

La comprensión de textos es el proceso por el cual un ser humano es capaz de elaborar un conjunto de significados a través de la asimilación de ideas relevantes de un determinado texto y relacionarlas a su vez con

otras ideas que ya se tenían del mismo tema. Asimismo, Anderson y Person entiende la actividad lectora como una actividad interactiva (como se citó en Peralta, Aguilar y Mejía, 2017) donde el lector entra en relación dinámica con el texto donde el mensaje afecta al sujeto y el sujeto a su vez también es reinterpretado por el sujeto (p.250). En esta misma coherencia, se suele relacionar la lectura como un proceso interactivo donde la situación del lector deja de tener un rol pasivo sino todo lo contrario, se toma como un ente activo que asume la tarea de regeneración del significado y el sentido de lo que va leyendo. Un proceso que busque una comprensión tanto en la superficie como en lo literal hasta llegar a develar las intenciones del autor (Alliende & Condemarín, como se citó en Gaona, Santos & Coronado, 2016, p. 2).

Con relación específicamente a los textos narrativos, las últimas pruebas PISA (OECD,2015) lo entienden como el tipo de texto donde el contenido toma como referencia el transcurso del tiempo y pretende responder a interrogantes como cuándo sucedió, cómo se desarrollaron las secuencias, y por qué los personajes cumplieron determinados roles en la historia contada (p. 61). Por ello, se considera a la comprensión del texto narrativo como un complejo proceso cognoscitivo por el cual se llega a captar, interpretar y valorar en la mente un determinado texto.

### **Dimensiones de la comprensión de textos narrativos.**

Existen varias posturas teóricas que dividen la comprensión de textos en niveles. Zorrilla (2005, pp.123-124) nos puntualiza sobre los niveles de comprensión lectora como un proceso que es mucho más que solo decodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo.



La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura (Langer, como se citó en Zorrilla 2005) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Para Mullis et al. (2006, pp.4-7):

- a. Comprensión literal: El lector reconoce y recuerda elementos textuales como detalles de localización, tiempo, nombres, personajes y hechos. Así como ideas textuales y relaciones de causa y efecto presentes en la lectura.
- b. Reorganización de la información: El lector reorganiza la información a través de clasificaciones y síntesis.
- c. Comprensión inferencial: El lector añade a la lectura, su experiencia personal para realizar conjeturas, hipótesis e implicancias.
- d. Lectura crítica o juicio valorativo: El lector evalúa de manera valorativa tanto la realidad o fantasía referida en la lectura que incluyen hechos y personajes.
- e. Apreciación lectora: El lector efectúa diversas inferencias con relación a motivos, causas y otras referencias textuales.

Por su parte, el informe PISA (2015) resume todo esto en tres niveles y los establece de la siguiente manera:

- a. Obtención de información: La obtención de información se define como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto.
- b. Interpretación de textos: La interpretación de textos se define como la construcción de significados y la generación de inferencias a partir de una o más secciones de un texto.
- c. Reflexión y evaluación: La reflexión y evaluación se define como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos y las ideas propias.

Esta teoría ha sido también asumida por el Manual para el docente del Ministerio de Educación, Perú; donde se puede evaluar la comprensión lectora en tres niveles:

- Nivel textual: Se conoce personajes, lugares y otros detalles que aparecen literalmente en el texto.
- Nivel inferencial: Se realiza deducciones o inferencias a partir del texto leído.
- Nivel crítico: Luego de haber leído y realizado inferencias, en este nivel se pueden hacer juicios de

valor validados por argumentos. Niveles que nos permiten inferir lo que el estudiante sabe y puede hacer. Asimismo, se considera que un estudiante debería ser capaz de interactuar con diversos tipos de textos en diversas situaciones comunicativas.

Esta idea de estos tres niveles es entendida como un proceso dinámico de ida y vuelta entre el texto y el lector. Idea tomada de Strang, Jenkinson y Smith (como se citó en Gordillo y Flores, 2017): Nivel de comprensión literal, es donde el lector identifica palabras básicas del texto de manera reconstructiva que sin ser mecánica permite en las ideas que se encuentran de manera concreta y explícitas, en la evocación y reconocimiento de la secuencia de los sucesos, reconoce características de personajes, tiempos o lugares, identifica el tema principal y los secundarios. En el nivel inferencial se detecta entre líneas, lo implícito; interpreta lo connotativo y figurado, es más abstracta, explica con mayor amplitud, agrega datos y experiencias compatibles con lo leído, relaciona con información anterior, formula suposiciones hipotéticas, conjeturas e ideas nuevas, y busca en esencia conclusiones. En el nivel crítico, se formula juicios de valor sobre lo leído de manera argumentada y clara. (pp. 97-98).

En el 2015, las pruebas PISA desagregan en procesos específicos y establecen según el informativo web de la Oficina de Medición de Aprendizajes: “Obtener información, desarrollar una comprensión global, elaborar una interpretación, reflexionar y valorar el contenido del texto, reflexionar y valorar la forma del texto” (UMC, 2016, p.43).

Según el Informe PISA (OECD, 2015) este tipo de textos está dentro de los continuos, entendido como aquellos textos compuestos por oraciones y dispuestos en párrafos y que a su vez pueden formar capítulos de ensayos, relatos breves, reseñas, cartas, incluso kindle y otras publicaciones de soporte electrónico (p.60).

Comprensión de textos narrativos

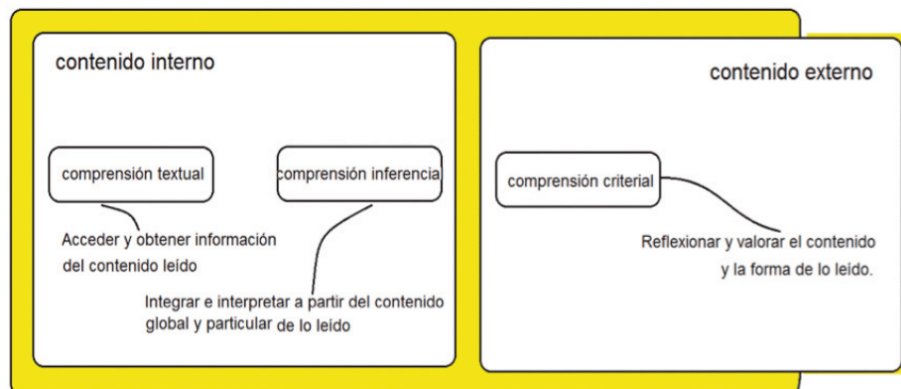


Figura 4. Dimensiones de la Comprensión de textos narrativos

Por todo lo anterior, la investigación tomó a los MMA, variante del Mapa Mental (Buzán, 1996), para mejorar la comprensión lectora. Y se eligió a los textos narrativos por la tácita o explícita subvaloración en los trabajos investigativos como expresa Neira, Reyes y Riffo (2015): “solo en la lectura del texto narrativo no se observan diferencias significativas entre lectores hábiles y menos hábiles, lo que podría explicarse, también, por la naturaleza de la estructura textual, más habitual en la vida cotidiana” (p. 239). De esta manera se busca determinar el efecto del uso de los Mapas Mentales Armónicos (MMA) en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios.

**Metodología**

**Diseño y procedimientos.**

La investigación fue de un diseño cuasi experimental. De una población de 1500 alumnos (I Ciclo), se tomó una muestra de 83 estudiantes distribuidos en dos grupos: uno de control (43) y otro experimental (40). Para la recolección de datos se utilizó adaptaciones de la Prueba PISA, 2015. Se tomó un pretest a ambos grupos, cuyos resultados indicaron que no había diferencias

significativas entre los dos, al inicio de la investigación. Luego se trabajó con el grupo experimental el aspecto teórico y práctico del uso de los MMA. Una variante del Mapa Mental tradicional que plantea una disposición simétrica de las ramas, símbolos y figuras. Esta variación se propuso a partir del análisis de una característica oculta del Mapa Mental tradicional: lo abigarrado. El hecho de que las ramas y bifurcaciones se volvieran además de copiosas, confusas al intentar como manifiesta Buzan (1996) expresar el pensamiento irradiante: “[...] partiendo de un punto central hasta formar otras conexiones ad infinitum en una intrincada red neuronal” (p. 67). Esta pretensión artificial de parecerse a lo neuronal provoca un involuntario desorden en su diseño y concepción. Por ello, la propuesta fue eliminar esta característica reemplazándola con otra: lo armónico. Tratando de propugnar una simetría en el trazo y sus correspondientes bifurcaciones. La familiarización con este mapa reformulado se dio durante cuatro sesiones de noventa minutos a lo largo de una semana. Al término de estas actividades, se tomó a ambos grupos el Post test. Se procesaron estadísticamente los resultados, se compararon y luego de los respectivos análisis descriptivos e inferenciales se concluyó que existía diferencias significativas en los resultados del grupo de control y el experimental, confirmándose que el uso de los Mapas Mentales Armónicos tiene un efecto positivo en la comprensión de textos narrativos en alumnos universitarios.

### **Instrumento.**

La variable comprensión de textos narrativos se midió a través de una adaptación de la prueba PISA (2015) para el nivel superior. Por ello se eligió dos cuentos de Borges.

Para comprobar la validez se utilizó el juicio de expertos y para la fiabilidad de los instrumentos, se aplicó una prueba piloto (tipo PISA adaptada) a 40 estudiantes y se le usó el KR-20.

**Tabla 3.**

*Confiabilidad del instrumento Comprensión de textos narrativos.*

Variable	KR20	Nro. Ítems
Comprensión de textos narrativos	.700	31

*Fuente:* Base de datos de prueba piloto

## Resultados

**Tabla 4.**

*Comprensión de textos narrativos del grupo control y experimental según el pretest y postest.*

Comprensión de textos narrativos	Grupo			
	Control (n=43)		Experimental (n=40)	
	<b>Pretest</b>			
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Baja	1	2.3%	0	0%
Media	24	55.8%	30	75.0%
Superior	18	41.9%	10	25.0%
	<b>Postest</b>			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Baja	0	0%	0	0%
Media	26	60.5%	4	10.0%
Superior	17	39.5%	36	90.0%

Los resultados iniciales de la Comprensión de textos narrativos de los estudiantes oscilan entre medio y superior, siendo la categoría baja casi inexistente. Asimismo, se puede observar que existe diferencia entre los niveles, pero que en suma no marcan una diferenciación determinante.

Se concluye que el grupo control y el experimental presentan condiciones similares, es decir no existen diferencias significativas entre ambos.

Luego de la aplicación de los Mapas mentales armónicos, se observa que los resultados finales de la Comprensión de textos narrativos en los

estudiantes del grupo de control y del experimental son marcadamente disímiles. Donde el 90% del grupo experimental llega al nivel máximo (superior) de la comprensión.

Se concluye que el grupo de control y el experimenta presentan marcadas diferencias significativas.

**Tabla 5.**

*Prueba U de Mann-Whitney para probar la hipótesis general según rangos y estadísticos de contraste.*

Rangos		Estadísticos de contraste <sup>a</sup>				
Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos		
Comprensión de textos narrativos	Pretest-Control	43	45.37	1951.00	U de Mann-Whitney	715.000
					W de Wilcoxon	1535.000
	Pretest-Experimental	40	38.38	1535.00	Z	-1.341
					Sig; p. Asintót. (bilateral)	.180
	Postest-Control	43	27.53	1184.00	U de Mann-Whitney	238.000
					W de Wilcoxon	1184.000
Postest-Experimental	40	57.55	2302.00	Z	-5.723	
				Sig; p. Asintót. (bilateral)	.000	

Nota: Variable de agrupación: Test y Grupo<sup>a</sup>

De los resultados mostrados en la tabla 5 no se observa diferencias numéricas significativas en el rango promedio y en la suma de rangos entre el grupo control y experimental para *Comprensión de textos narrativos*.

Asimismo, en los estadísticos de los grupos de estudio para la variable *Comprensión de textos narrativos*, se aprecia que el valor de significancia Sig; p. = 0.180 es mayor que  $\alpha=0.05$  (Sig; p. >  $\alpha$ ) y Z = -1.341 es mayor que -1,96 (punto crítico).

Por lo tanto, se concluye que, los estudiantes al inicio presentan resultados similares no solo para *Comprensión de textos narrativos*, es decir

**Propósitos y Representaciones**



no hay diferencias significativas entre el grupo control y experimental para cada variable.

De los resultados mostrados en la tabla 5 sí se observa diferencias numéricas significativas en la variable *Comprensión de textos narrativos*, en el rango promedio (27.53 y 57.55) y en la suma de rangos (1184.00 y 2302.00) entre el grupo control y experimental, asimismo, en los estadísticos de los grupos de estudio, se aprecia que el valor de significancia *Sig; p.* = .000 es menor que  $\alpha=.05$  (*Sig; p.* <  $\alpha$ ) y  $Z = -5.723$  es menor que -1.96 (punto crítico), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la  $H_1$ , es decir sí hay diferencias significativas entre el grupo control y experimental.

Por lo tanto, se comprueba que: Los Mapas mentales armónicos mejoran la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de pregrado.

## **Discusión**

La presente investigación demostró que el uso de los Mapas Mentales Armónicos (MMA) es una técnica idónea, para mejorar la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. Su alta compatibilidad con la comprensión lectora reside en el hecho de que el MMA permite una comprensión panorámica de la lectura, una suerte de comprensión holística, y paralelamente, una comprensión jerarquizada a través de ramas y sub ramas que se van expandiendo hacia el exterior.

Las subdivisiones del MMA están enriquecidas con codificaciones gráficas y cromáticas que permiten a quien diseña establecer roles de importancia temática y narrativa que luego serán recuperadas. Estos énfasis y jerarquizaciones serán luego relacionados a datos de tipo textual, inferencial y crítico valorativo.

El común denominador de los trabajos previos ha sido proponer un medio, técnica o estrategia que solucione el problema de la comprensión lectora. Por ello, se pone en cuestión: La idoneidad de la mediación a través de un organizador visual de información, la elección de un texto

narrativo y no otro. La apuesta por los Mapas Mentales Armónicos puede ser entendida como aceptación o rechazo de la propuesta original de Buzán. La comprensión de textos narrativos no tiene niveles, sino componentes que no necesariamente son excluyentes ni secuenciales uno después del otro.

## Referencias

- Barreto Perez, L., Jacobo Olivares, L., & Ruiz Ruiz, V. (2017). *Aplicación de la técnica Mapas Mentales para mejorar la Comprensión Lectora en los estudiantes del 2° "A" de Educación Secundaria en la I.E N°80824 "José Carlos Mariátegui"* en El Porvenir. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Trujillo, La Libertad.
- Buzán, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Editorial Urano.
- Fabián, G. (2013). Efectividad de un módulo de resolución de problemas matemáticos en estudiantes de secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 87-105. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.8>
- Gaona, L. P. G., Santos, A. E. G., & Coronado, E. M. (2016). La comprensión lectora en los alumnos de nuevo ingreso caso: Ingeniero En Gestión Empresarial. *ANFEI Digital*, 1(2). Recuperado de: <http://anfei.org.mx/revista/index.php/revista/article/viewFile/111/449>
- González Moreyra, R. (1998). *Nivel de comprensión lectora en los universitarios iniciales*. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Gordillo, A., & Flórez, P. (2017). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 63. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048>
- Guerra, J. & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Konstan, D. (2012). El concepto de belleza en el mundo antiguo y su recepción en Occidente. *Nova Tellus* 30(1), 133-148.



- Larrañaga, E., Yubero, S., & Elche, M. (junio y julio 2018). El desarrollo de estrategias para la comprensión de textos narrativos. *Revista Literatura en Debate*, 11(21), 162-179. Recuperado de: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/viewFile/2711/2289>
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 14, 8-27. Doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.02](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02)
- León, F. (2013). Diferencias de sexo en matemática y comprensión lectora según poder femenino, urbanización y habilidad. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 11-37. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.1>
- Márquez Caro, O. J. (2014). *Influencia de los mapas mentales en la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria de educación básica regular*. (Tesis doctoraL). Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- McCarthy, M. J. (1991). *Domine la era de la información*. Barcelona: Robinbook.
- Mila-Estrada, J. C. (2018). La expresión oral en estudiante del nivel medio superior con trastorno del espectro autista. *Ciencia & Futuro*, 8(1), 86-100. Recuperado de: [http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista\\_estudiantil/article/view/1517](http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista_estudiantil/article/view/1517)
- Mullis, Ana et al. (2006). Estudio Internacional de Progresos en Comprensión Lectora PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Segunda Edición. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Ámsterdam, Países Bajos: INECSE Ministerio de Educación y Ciencia. Publicado en español por acuerdo con la IEA. p. 7.
- Muñoz González, J. M., Hinojosa Pareja, E. F., & Vega Gea, E. M. (2016). Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo. Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza. *Perfiles educativos*, 38(153), 136-151.
- Neira, A., Reyes, F., & Riffo, B. (2015). *Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año*, 31, 221-244. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n31/art12.pdf>

- OECD (2015) Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015. Recuperado de: [https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:61dd106f-9ec1-4bc6-95ad-177f1848096e/PISA2015\\_Marcos%20ESP.pdf](https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:61dd106f-9ec1-4bc6-95ad-177f1848096e/PISA2015_Marcos%20ESP.pdf)
- Ontoria, A. (2006). Los mapas, otra forma de aprender. *Revista Magisterio*, 18, 10-13.
- Ostrosky-Solís, F., & Ardila, A. (1991). Un esquema de diagnóstico neuropsicológico: efectos socioculturales y su aplicación en el diagnóstico del daño cerebral. *Salud Mental*, 14(4), 17-24.
- Peralta, T. T. A., Aguilar, P. E. C., & Mejía, S. A. (2017). Calidad Educativa en la Educación Colombiana: Visiones compartidas en el proceso de aprendizaje. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 5(2). Recuperado de: <https://pca.edu.co/investigacion/revistas/index.php/gci/article/viewFile/111/111>
- Pizarro Cherre, F. (2008). *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Reyes Melón, N. (2017). *Aplicación de mapas mentales basado en el enfoque constructivista para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de educación primaria en la IE N° 88151 Multigrado del Caserío de San Martín, en el Año 2016* (Tesis de maestría), Universidad Católica Los Ángeles, Chimbote.
- Smith, F. (1995). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126, 121-138. Recuperado de: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf)
- Zumaeta, S., Fuster, D., & Ocaña, Y. (2018). El afecto pedagógico en la didáctica de la matemática-Región Amazonas desde la mirada fenomenológica. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 409-462. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.200>

## Anexos



### Prueba 01: El jardín de senderos que se bifurcan (Borges)

Alumno: .....Ciclo:.....

Universidad - Facultad .....Fecha: .....

#### Comprensión textual

##### 1. Identifique al personaje principal de la narración y la función que cumple en el cuento: (Ind. 1)

- a) Un espía alemán que quiere brindar un mensaje a su patria.
- b) Un militar chino capturado que pretende fugar para matar a un hombre.
- c) Un espía japonés que traiciona a su patria y a los alemanes.
- d) Un espía chino que busca informar el lugar de una base secreta a los alemanes.
- e) Un general británico que busca liberarse de sus opresores alemanes.

##### Identifique al personaje secundario y su respectiva relación en el cuento (Ind. 1)

- a) Richard Madden, es un irlandés bajo el servicio de Inglaterra.

- b) Ts'ui Pén es bisnieto de Yu Tsun.
- c) Hans Rabener, alias Víctor Runeberg es quien captura al protagonista.
- d) Stephen Albert, un militar coreano a servicio de los alemanes.
- e) Lidell Hart es un sinólogo conocedor de la cultura oriental.

##### 3. Marque V o F según corresponda a los hechos que se realizaron en el cuento: (Ind.2)

- I. El protagonista ideó asesinar a una persona cuyo apellido coincidiera con el nombre de la ciudad que los alemanes debían atacar ( ).
- II. El protagonista logra encontrar el nombre perfecto por casualidad en unos viejos apuntes ( )
- III. Ts'ui Pen abandonó el poder para escribir una novela y construir un laberinto en el que todos los hombres se perdieran. ( )

IV.El protagonista tiene un compañero de espionaje que logró hacerlo escapar ( ).

- a) I( V ), II(V ), III( V ), IV( V )
- b) I( F ), II(F ), III( V ), IV( F )
- c) I( V ), II(V ), III( F ), IV( F )
- d) I( V ), II(F ), III( V ), IV( F )
- e) I( V ), II(F ), III( F ), IV( V )

**4. Ordene los siguientes sucesos de acuerdo a la aparición en el cuento (Ind. 2)**

- I. La víctima antes de ser asesinado reconoce al protagonista como el bisnieto de un escritor chino.
- II. Encuentro del protagonista con su víctima.
- III.Referencia a un libro supuesto.
- IV.Maquinación de la fuga y búsqueda de un nombre en una guía telefónica.  
a) III, I, IV, II b) I, IV, III, II  
c) III, IV, II, I d) I, III, IV, II  
e) II, III, I, IV

**5. Reconozca el suceso que no corresponde al desarrollo del cuento: (Ind. 2)**

- a) Historia de la Guerra es un libro de donde se supone se ha tomado la historia narrada.
- b) En ningún momento se menciona la historia contada es trunca o le faltan datos.
- c) Los sucesos se desarrollan en Staffordshire y Ancre, ambos lugares ingleses.

- d) Se narra que Ts'ui Pen demoró trece años en escribir su novela.
- e) La novela y un laberinto eran lo mismo ya que planteaban realidades paralelas.

**6. La narración se contextualiza en: (Ind. 3)**

- a) 1946, durante la II Guerra Mundial.
- b) 1939, a fines de la I Guerra Mundial.
- c) 1919, a mediados de la I Guerra Mundial.
- d) 1916, durante la I Guerra Mundial.
- e) 1959, durante los inicios de la postguerra.

**7. Marque la información incorrecta sobre texto leído: (Ind. 2)**

- a) En la novela enigmática aparecían algunas incoherencias supuestas como la muerte de algunos personajes y luego su reaparición en capítulos posteriores.
- b) Albert le dice a su victimario que en ningún momento criticó a sus ancestros orientales y que no merecía morir.
- c) Albert revela el secreto de la enigmática novela: el libro es el laberinto, y el laberinto no es espacial sino temporal.
- d) La palabra que no se menciona en la novela El jardín de senderos que se bifurcan es "tiempo".

- e) Albert finalmente es asesinado porque servía para un plan mayor.

**8. Marque que par de intelectuales son mencionados en el cuento: (Ind. 1)**

- a) Freud y Nietzsche
- b) Nietzsche y Newton
- c) Einstein y Descartes
- d) Hegel y Marx
- e) Newton y Schopenhauer

**Comprensión inferencial**

**9. Se puede concluir a partir del uso de omisiones y/o vacíos que el autor se propuso: (Ind. 1)**

- a) provocar suspenso en los lectores.
- b) incitar a que los lectores completen dichos vacíos con su interpretación.
- c) dejar cabos sueltos necesarios ya que se trata de una trama policial.
- d) demostrar que incluso con dichos vacíos el cuento es entendible.
- e) explicar la idea del laberinto espacial dentro del cuento mismo.

**10. Se infiere que el hecho de tratar que los tiempos se bifurquen implica la posibilidad ..... de .....(Ind. 2)**

- a) realista – negar todas las posibilidades.
- b) absurda – cuestionar la linealidad del tiempo.
- c) fantástica – abarcar todas las posibilidades.
- d) obvia – vivir mundos paralelos en el tiempo.
- e) contradictoria – de corregir las posibilidades en el tiempo.

**11. Se interpreta que *El jardín de senderos que se bifurcan* es ..... de.....: (Ind. 3)**

- a) una comparación – de los espacios infinitos.
- b) una referencia directa – de los espacios múltiples
- c) un símbolo – los tiempos múltiples.
- d) una exageración – los espacios paralelos.
- e) una proyección similar – lo caótico del tiempo.

**12. El hecho de que la víctima reconozca a su victimario se explica simplemente por: (Ind. 2)**

- a) la planificación.
- b) el error.
- c) la sospecha.
- d) el azar.
- e) la adivinación.

**13. Por su estructura y ciertos elementos temáticos este cuento podría ser considerado: (Ind. 3)**

- a) costumbrista y realista
- b) de terror y fantástico
- c) de suspenso y realista
- d) de autoayuda y psicológico
- e) policial – fantástico

**14. El tema central del texto es: (Ind. 3)**

- a) El tiempo múltiple.
- b) La circularidad temporal.
- c) El tiempo detenido.
- d) El caos y el azar del tiempo.
- e) La linealidad temporal.

**15. Una de las ideas centrales del texto es que el laberinto es también..... donde el ... debe..... (Ind. 4)**

- a) la existencia – humano– negar la pretensión del sentido.
- b) la escritura – escritor –elaborar un sentido
- c) la lectura – lector –encontrar un sentido
- d) la vida – hombre – imaginarse un sentido
- e) la realidad – la humanidad – anular los sinsentidos.

**16. Una de las siguientes ideas secundarias del texto no se desprenden del texto leído: (Ind. 2)**

- a) El azar se involucra para darnos un sorprendente destino.
- b) El tiempo es lineal y predestina al hombre.
- c) Los tiempos son distintos aunque el hombre sea el mismo.

- d) El laberinto es la representación de todas las posibilidades que tenemos para vivir.
- e) El hombre puede vivir tiempos paralelos.

**Comprensión criterial**

**17. ¿Cómo valorarías la actitud del protagonista al decidir matar a un hombre para sus fines de espionaje?**

**Fundamenta brevemente tu respuesta. (Ind. 1)**

- a) Ejemplar      b) Absurda
- c) Obvia          d) Sorprendente
- e) Irrelevante

Fundamentación: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





## Prueba 02: El milagro secreto



Alumno:.....Ciclo:.....

Universidad/ Facultad..... Fecha: .....

### Comprensión textual

#### 1. Identifique al protagonista del cuento y la acción inicial que es narrada: (Ind. 1)

- a) El sacerdote judío Jaromir Hladík juega una partida de ajedrez, aunque desconoce las reglas del juego.
- b) El poeta Jaromir Hladík sueña con una partida de ajedrez, aunque en el sueño ha olvidado las reglas del juego.
- c) El sacerdote judío Jakob Boehme sueña con una partida de ajedrez, aunque en el sueño ha olvidado las reglas del juego.
- d) El poeta Jaromir Hladík imagina que logra ganar una partida de ajedrez, a pesar de que esta era inacabable.
- e) El sacerdote judío Jaromir Hladík imagina una partida de ajedrez que es inacabable.

#### 2. Identifique al personaje secundario y su respectiva relación en el cuento (Ind. 1)

- a) Julia de Weidenau es la hija menor del protagonista.
- b) Jakob Boehme es un judío converso que es espía de la GESTAPO.
- c) Julius Rothe es uno de los jefes de la GESTAPO del III Reich.
- d) Jaromir Hladík es autor de una comedia llamada El enemigo.
- e) Jaroslav Kubin es hermano de Julia de Widenau.

#### 3. Marque V o F según corresponda a los hechos del cuento: (Ind. 2)

I. El día de la ejecución estaba lloviendo ( ).

II. La forma de fusilamiento tantas veces imaginado sucedió tal cual en la realidad.( )



III. El fusilamiento fue realizado por media docena de fusileros ( )

IV. El protagonista aceptó fumar antes de la ejecución ( ).

I( V ), II(V ), III( V ), IV( V )

I( F ), II(F ), III( V ), IV( F )

I( V ), II(V ), III( F ), IV( F )

I( F ), II(F ), III( V ), IV( V )

I( V ), II(F ), III( F ), IV( V )

**4. Ordene los siguientes sucesos de acuerdo a la aparición en el cuento (Ind. 2)**

I. El protagonista es arrestado por ser judío y luego es condenado a muerte.

II. El protagonista pide un año de vida para terminar su obra inconclusa.

III. El protagonista es despertado por el ruido de los tanques nazis.

IV. Se fija el veintinueve de marzo como a las nueve a.m. para la ejecución del protagonista.

a) III, I, IV, II b) I, IV, III, II

c) III, IV, II, I d) I, III, IV, II

e) II, III, I, IV

**5. Reconozca el suceso que no corresponde al protagonista del cuento: (Ind. 2 )**

a) Rehace en dos oportunidades el tercer acto de su obra.

b) Por un momento cree ver el rostro de Flaubert en uno de los fusileros.

c) Cuando se detiene el tiempo puede moverse y logra ir hacia su casa.

d) Le caen cuatro balas que finalmente lo matan.

e) Muere con una diferencia de dos segundos con relación a la sentencia inicial.

**6. El cuento se contextualiza en: (Ind. 3)**

a) Fines de la II Guerra Mundial, durante la invasión nazi a Paris.

b) Durante el bombardeo de la aviación nazi a Guernica.

c) Inicios de la I Guerra Mundial, durante la invasión nazi a Rusia.

d) Mediados de la I Guerra Mundial, durante la rendición incondicional de Francia.

e) Inicios de la II Guerra Mundial, durante la invasión nazi a Praga.

**7. Marque la información**

**incorrecta sobre el texto leído:**

**(Ind. 1)**

a) Hladík es un judío mayor de cuarenta años aproximadamente.

b) El protagonista acepta fumar a pesar de que no era su hábito.

c) La obra del protagonista respeta las unidades clásicas espacio-tiempo-acción.

d) El azar, el laberinto, la biblioteca y tiempo son temas abordados.

e) El protagonista solo sueña una sola vez en el cuento.

**8. Marque que grupo de escritores son mencionados en el cuento a manera de homenaje intertextual: (Ind. 1)**

- a). Virgilio y Homero    b). Dante y Virgilio
- c). Dostoievski y Homero    d). Virgilio y Flaubert
- e). Flaubert y Dante

**Comprensión inferencial**

**9. Se puede concluir a partir de la equivalencia de dos minutos y un año, idea central del cuento, que el tiempo: (Ind. 1)**

- a) no transcurre de manera lineal.
- b) es relativo de acuerdo a las circunstancias.
- c) no es susceptible a la retrospectiva.
- d) es necesariamente trunco. es circular y caótico.

**10. Se infiere que el protagonista representa la obsesión de un..... por .....(Ind. 2)**

- a) Escritor – su obra.    b) Hombre – el destino.
- c) Poeta – un libro.    d) Judío – la salvación.
- e) Preso – su libertad.

**11. La interpretación del rol que cumplen los sueños en el cuento sería el de servir como.....: (Ind. 3)**

- a) Corroboración a los hechos del pasado.
- b) Prolongación de lo vivido en el presente.
- c) Sublimación de los deseos del protagonista.
- d) Represión de las frustraciones del protagonista.
- e) antelación de sucesos posteriores.

**12. El bibliotecario que le dice al protagonista que ha quedado ciego por buscar a Dios, simboliza: (Ind. 3)**

- a) La frustración humana por la búsqueda del conocimiento.
- b) La pretensión del hombre por superar a Dios.
- c) La soberbia de la erudición por pretender imposibles.
- d) Las ansias por conocer a la divinidad.
- e) El intento del artista por lograr la perfección.

**13. Que Dios diga al protagonista: “El tiempo de tu labor ha sido otorgado” implica que: (Ind. 2)**

- a) La vida del protagonista está por terminar.
- b) Tendrá tiempo para finalizar su drama.

- c) Ya dejará por fin de trabajar.
- d) No tendrá esperanzas para culminar su obra.
- e) Por fin volverá a escribir como antes.

**14. El tema central del texto es: (Ind. 4)**

- a) La labor de un escritor    b) La vocación literaria
- c) La inmólación partidaria    d) El infortunio de un poeta.
- e) La incomprensión del artista.

**15. La relación entre el tiempo cronológico y el psicológico son: (Ind. 1)**

- a) Igual y concluyente.    b) Relativa y contradictoria
- c) Disímil e irreconciliable    d) Paralela y armónica
- e) Concluyente y trunca.

**16. Una de las siguientes ideas secundarias del texto no se desprenden del texto leído: (Ind. 2)**

- a) La ficción siempre es superior a la realidad.
- b) La imaginación puede moldear a lo real.
- c) La obsesión literaria avasalla la existencia del escritor.
- d) El tiempo físico y el pensamiento se detienen.
- e) La culminación de una obra es impostergable.

**Comprensión criterial**

**17. ¿Cómo valorarías la actitud del protagonista para con su creación literaria? Fundamenta brevemente tu respuesta. (Ind. 1)**

- a) Ejemplar    b) Absurda
- c) Obvia    d) Sorprendente
- e) Irrelevante

Fundamentación: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**18. ¿El final del cuento lo calificarías de qué modo? Explica brevemente tu respuesta (Ind. 3).**

- a) Sorprendente    b) Predecible
- c) Insólito    d) Impreciso
- e) Ambiguo

Explica: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**19. ¿Qué parte del cuento te ha parecido el más interesante? Explique (Ind. 2)**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**20. En líneas generales, ¿qué te ha parecido el cuento? Explica brevemente por qué. (Ind. 2)**

- a) Muy bueno      b) Bueno
- c) Regular        d) Aburrido
- e) Muy malo

Explicación: .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Anexo 2. Carta de aceptación del Artículo científico



REVISTA PROPÓSITOS Y  
REPRESENTACIONES

### CARTA DE ACEPTACIÓN

**Dr. Pedro Félix Novoa Castillo**  
Universidad César Vallejo, Lima, Perú  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

**Dr. Rosalinn Francisca Cancino Verde**  
Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú  
Universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú

**Dr. Willian Sebastian Flores Sotelo**  
Universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú

**Dr. José Nieto Gamboa**  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

**Dr. Carlos Oswaldo Venturo Orbegoso**  
Universidad César Vallejo Lima, Perú

Presente.-

Por este medio certificamos que el trabajo titulado **El mapa mental armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios**, ha sido **ACEPTADO** para su publicación en la revista Propósitos y Representaciones, revista de psicología educativa de la USIL, en su Vol. 6, Nº 2, 2018.

A través de esta carta se deja constancia que el artículo pasó los filtros de dictamen y revisión por pares, concluyendo con el arbitraje que toda revista científica emite antes de su publicación, dando fe que el artículo cumple con los criterios de calidad de la revista. Agradecemos su participación y la confianza depositada en nuestra revista.

La Molina, 20 de agosto de 2018

Jorge A. Rodríguez Sosa  
Editor



Revista Propósitos y Representaciones

### Anexo 3. Resolución Directoral del Proyecto de tesis



#### **RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 4315 - 2017- UCV- L - EPG**

Lima, 05 de setiembre 2017

**VISTO:**

El proyecto de investigación doctoral denominado: **EL MAPA MENTAL ARMÓNICO EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UCV**, presentado por el Mgtr. **NOVOA CASTILLO PEDRO FELIX** con código de matrícula N° 7000684374, estudiante del Programa de Doctorado en EDUCACIÓN– Promoción 2015-II y,

**CONSIDERANDO:**

Que, el Reglamento de Estudios de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, señala que el estudiante deberá presentar un proyecto de investigación para su aprobación y posteriormente la sustentación con la finalidad de su graduación;

Que, el proyecto mencionado cuenta con opinión favorable del asesor (a): **Garro Aburto Luzmila**

Que, el proyecto mencionado cuenta con opinión favorable de la Comisión de Tesis de Grado de Doctor conformada por: **Dr. Ángel Salvatierra Melgar, Dr. Felipe Guisado Oscco y la Dra. Flor de María Sánchez Aguirre;**

Que, es política de la Universidad velar por el adecuado manejo administrativo de los documentos para cumplir las políticas internas de gestión;

Que, la Jefatura de la Oficina de Investigación, en uso de sus facultades y atribuciones;

**RESUELVE:**

**Art. 1°.-** **APROBAR**, el Proyecto de Investigación Doctoral denominado: **EL MAPA MENTAL ARMÓNICO EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UCV**, presentado por el Mgtr. **NOVOA CASTILLO PEDRO FELIX** con código de matrícula N° 7000684374.

**Art 2°.-** **PRECISAR**, que el (la) autor (a) del proyecto doctoral tiene un plazo de veinticuatro meses desde la fecha de emitida la presente resolución para la ejecución y presentación del informe de tesis.

Regístrese, comuníquese y archívese.

**Dr. Carlos Venturo Orbegoso**  
Director  
Escuela de Posgrado - Filial Lima

Cc Interesado  
Archivo.  
OGA/tpv



## Anexo 04: Matriz de consistencia

Título: El Mapa mental armónico en la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV							
Autor: Pedro Félix Novoa Castillo		Variables e indicadores					
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable 1: Comprensión de textos narrativos				
Problema General:	Objetivo general:	Hipótesis general:	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
¿Cuál es el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos en la comprensión y producción de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo?	Establecer el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos en la comprensión y producción de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.	Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la comprensión y producción de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.	Comprensión textual	Identifica personajes principales y secundarios del texto leído.	1,2,7,8		Bajo
<b>Problemas Específicos:</b>	<b>Objetivos específicos:</b>	<b>Hipótesis específicas:</b>		Reconoce sucesos importantes de la narración.	3,4,5		0-2
P1. ¿Cuál es el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos en la cohesión y la comprensión textual de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo?	OE1. Determinar el efecto de los Mapas mentales armónicos en la cohesión y la comprensión textual de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.	HE1. Los Mapas mentales armónicos no inciden positivamente en el contenido y la comprensión textual de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.	Comprensión inferencial	Contextualiza en el espacio y en el tiempo lo narrado.	6		Medio
P2. ¿Cuál es el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos en la coherencia y la comprensión inferencial de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo?	OE2. Determinar el efecto de los Mapas mentales armónicos en la coherencia y la comprensión inferencial de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.	HE2. Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la cohesión y la comprensión inferencial de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.		Deduce conclusiones a partir de las ideas expuestas del texto leído.	9,15	Bajo	3-5
P3. ¿Cuál es el efecto del uso de los Mapas mentales armónicos				Realiza inferencias a partir de la información brindada por el texto.	10, 13,16		Superior
				Interpreta simbologías y /o representaciones alegóricas del texto.			Bajo
				Reconoce el tema, las ideas principales y secundarias.	11,12		0-2
				Valora críticamente tanto el texto como el rol narrativo de los personajes del texto leído.	14		Medio
					17		3-5
							Superior
							6-8

<p>en la comprensión crítica de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo?</p>	<p>OE3. Determinar el efecto de los Mapas mentales armónicos en la comprensión crítica de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.</p>	<p>HE3. Los Mapas mentales armónicos inciden positivamente en la comprensión crítica de textos narrativos en los estudiantes de pregrado de la UCV.</p>	<p><b>Comprensión criterial</b></p>	<p>Aprueba el estilo y forma de la narración. Comenta algún suceso específico que le haya parecido interesante.</p>	<p>19,20  18</p>	<p>Bajo 0-1 Medio 2-3 Superior 3-4</p>		
<b>Variable 2: Producción de textos narrativos</b>								
<p><b>Nivel - diseño de investigación</b></p>	<b>Estadística a utilizar</b>							
<p>Nivel: Explicativo Diseño: Cuasi experimental Método: Deductivo</p>	<p><b>DESCRIPTIVA: KR-20</b> <b>INFERENCIAL: U-man de Whitney</b></p>							
<p><b>Población y muestra</b>  Población: 1500  Tipo de muestreo: no probabilístico  Tamaño de muestra: (86) distribuida en dos grupos: uno de control (41) y otro experimental (46).</p>	<p><b>Estadística a utilizar</b> <b>DESCRIPTIVA: KR-20</b> <b>INFERENCIAL: U-man de Whitney</b></p>							
<b>Técnicas e instrumentos</b>				<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Niveles y rangos</b>
				<b>Cohesión</b>	<p>Las oraciones mantienen concordancia gramatical El sentido global del texto es unitario. Domina la retórica y usa con adecuación una perspectiva narrativa Emplea oraciones complejas</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>Bajo</p>	



Variable 1: Comprensión de textos narrativos Técnicas: Pruebas mixta Instrumentos: Prueba PISA (2015) Autor: Pruebas PISA (Adaptado) Año: 2015 Monitoreo: Investigador Ámbito de Aplicación: Alumnos de Pregrado UCV Forma de Administración: Inopinada	Variable 2: Producción de textos narrativos Técnicas: Lista de cotejo Instrumentos: Prueba Proesc (2002) Autor: Cuetos, Ramos y Ruano, 2002 (Adaptado) Año: 2002 Monitoreo: Investigador Ámbito de Aplicación: Alumnos de Pregrado UCV Forma de Administración: Inopinada	<b>Coherencia</b>	<p>Su lenguaje es rico en expresiones y manifiesta amplio vocabulario</p> <p>Presenta una introducción referida al tiempo y al espacio de la narración</p> <p>Construye personajes (mezcla lo psicológico y lo físico)</p> <p>Desarrolla por lo menos un suceso con sus respectivas consecuencias</p> <p>Plantea un desenlace coherente</p> <p>Es original en el tratamiento de un tema</p>	<p><b>5</b></p> <p><b>6</b></p> <p><b>7</b></p> <p><b>8</b></p> <p><b>9</b></p> <p><b>10</b></p>	<p>Bajo</p> <p>0-3</p> <p>Medio</p> <p>4-7</p> <p>Superior</p> <p>8-10</p> <p>Bajo</p> <p>0-3</p> <p>Medio</p> <p>4-7</p> <p>Superior</p> <p>8-10</p>
--	--	-------------------	---	--	---





**Prueba 01: El Jardín de senderos que se bifurcan**

Alumno: ..... Ciclo: ..... Fecha: .....

Universidad - Facultad .....

**Comprensión textual**

1. **Identifique al personaje principal de la narración y la función que cumple en el cuento:** (Ind. 1)

- a) Un espía alemán que quiere brindar un mensaje a su patria.
- b) Un militar chino capturado que pretende fugar para matar a un hombre.
- c) Un espía japonés que traiciona a su patria y a los alemanes.
- d) Un espía chino que busca informar el lugar de una base secreta a los alemanes.
- e) Un general británico que busca liberarse de sus opresores alemanes.

2. **Identifique al personaje secundario y su respectiva relación en el cuento:** (Ind. 1)

- a) Richard Madden, es un irlandés bajo el servicio de Inglaterra.
- b) Ts'ui Pén es bisnieto de Yu Tsun.
- c) Hans Rabener, alias Víctor Runeberg es quien captura al protagonista.
- d) Stephen Albert, un militar coreano a servicio de los alemanes.
- e) Lidell Hart es un sinólogo conocedor de la cultura oriental.

3. **Marque V o F según corresponda a los hechos que se realizaron en el cuento:** (Ind. 2)

- I. El protagonista ideó asesinar a una persona cuyo apellido coincidiera con el nombre de la ciudad que los alemanes debían atacar ( )
- II. El protagonista logra encontrar el nombre perfecto por casualidad en unos viejos apuntes ( )
- III. Ts'ui Pen abandonó el poder para escribir una novela y construir un laberinto en el que todos los hombres se perderían. ( )
- IV. El protagonista tiene un compañero de espionaje que logró hacerlo escapar ( )

7. **Marque la información incorrecta sobre texto leído:** (Ind. 2)

- a) En la novela enigmática aparecían algunas incoherencias supuestas como la muerte de algunos personajes y luego su reaparición en capítulos posteriores.
- b) Albert le dice a su victimario que en ningún momento criticó a sus ancestros orientales y que no merecía morir.
- c) Albert revela el secreto de la enigmática novela; el libro es el laberinto, y el laberinto no es espacial sino temporal.
- d) La palabra que no se menciona en la novela El Jardín de senderos que se bifurcan es "tiempo".
- e) Albert finalmente es asesinado porque servía para un plan mayor.

8. **Marque que par de intelectuales son mencionados en el cuento:** (Ind. 1)

- a) Freud y Nietzsche
- b) Nietzsche y Newton
- c) Einstein y Descartes
- d) Hegel y Marx
- e) Newton y Schopenhauer

**Comprensión inferencial**

9. **Se puede concluir a partir del uso de omisiones y/o vacíos que el autor se propuso:** (Ind. 1)

- a) provocar suspenso en los lectores.
- b) incitar a que los lectores completen dichos vacíos con su interpretación.
- c) dejar cabos sueltos necesarios ya que se trata de una trama policial.
- d) demostrar que incluso con dichos vacíos el cuento es entendible.
- e) explicar la idea del laberinto espacial dentro del cuento mismo.

10. **Se infiere que el hecho de tratar que los tiempos se bifurquen implica la posibilidad de .....** (Ind. 2)

- a) realista – negar todas las posibilidades.
- b) absurda – cuestionar la linealidad del tiempo.
- c) fantástica – abarcar todas las posibilidades.
- d) obvia – vivir mundos paralelos en el tiempo.
- e) contradictoria – de corregir las posibilidades en el tiempo.

11. **Se interpreta que El Jardín de senderos que se bifurcan es .....** (Ind. 3)

- a) una comparación – de los espacios infinitos.
- b) una referencia directa – de los espacios múltiples
- c) un símbolo – los tiempos múltiples.
- d) una exageración – los espacios paralelos.
- e) una proyección similar – lo caótico del tiempo.

12. **El hecho de que la víctima reconozca a su victimario se explica simplemente por:** (Ind. 2)

- a) la planificación.
- b) el error.
- c) la sospecha.
- d) el azar.
- e) la adivinación.

13. **Por su estructura y ciertos elementos temáticos este cuento podría ser considerado:** (Ind. 3)

- a) costumbrista y realista
- b) de terror y fantástico
- c) de suspenso y realista
- d) de autoayuda y psicológico
- e) policial – fantástico

14. El tema central del texto es: (Ind. 3)

- a) El tiempo múltiple.
- b) La circularidad temporal.
- c) El tiempo detenido.
- d) El caos y el azar del tiempo.
- e) La linealidad temporal.

15. Una de las ideas centrales del texto es que el laberinto es también..... donde el .... debe..... (Ind. 4)

- a) la existencia – humano– negar la pretensión del sentido.
- b) la escritura – escritor –elaborar un sentido
- c) la lectura – lector –encontrar un sentido
- d) la vida – hombre – imaginarse un sentido
- e) la realidad – la humanidad – anular los sentidos.

16. Una de las siguientes ideas secundarias del texto no se desprende del texto leído: (Ind. 2)

- a) El azar se involucra para darnos un sorprendente destino.
- b) El tiempo es lineal y predesina al hombre.
- c) Los tiempos son distintos aunque el hombre sea el mismo.
- d) El laberinto es la representación de todas las posibilidades que tenemos para vivir.
- e) El hombre puede vivir tiempos paralelos.

Comprensión criterial

17. ¿Cómo valorarías la actitud del protagonista al decidir matar a un hombre para sus fines de espionaje? Fundamenta brevemente tu respuesta. (Ind. 1)

- a) Ejemplar
- b) Absurda
- c) Obvia
- d) Sorprendente
- e) Irrelevante

Fundamentación:

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

18. ¿El final del cuento lo calificarías de qué modo? Explica brevemente tu respuesta. (Ind. 2)

- a) Sorprendente
- b) Predecible
- c) Insólito
- d) Impreciso
- e) Ambiguo

Explica:

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

19. ¿Qué parte del cuento te ha parecido el más interesante? Fundamente (Ind. 3)

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

20. En líneas generales, ¿qué te ha parecido el cuento? Explica brevemente por qué. (Ind. 2)

- a) Muy bueno
- b) Bueno
- c) Regular
- d) Aburrido
- e) Muy malo

Explicación:

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....



Prueba 02: El milagro secreto

Alumno:..... Ciclo:.....  
 Universidad/ Facultad..... Fecha:.....

Comprensión textual

1. Identifique al personaje principal del cuento y la acción inicial que es narrada: (Ind. 1)

- a) El sacerdote judío Jaromir Hladik juega una partida de ajedrez, aunque desconoce las reglas del juego.
- b) El poeta Jaromir Hladik sueña con una partida de ajedrez, aunque en el sueño ha olvidado las reglas del juego.
- c) El sacerdote judío Jakob Boehme sueña con una partida de ajedrez, aunque en el sueño ha olvidado las reglas del juego.
- d) El poeta Jaromir Hladik imagina que logra ganar una partida de ajedrez, a pesar de que esta era inacabable.
- e) El sacerdote judío Jaromir Hladik imagina una partida de ajedrez que es inacabable.

2. Identifique al personaje secundario y su respectiva relación en el cuento (Ind. 1)

- a) Julia de Weidenau es la hija menor del protagonista.
- b) Jakob Boehme es un judío converso que es espía de la GESTAPO.
- c) Julius Rothe es uno de los jefes de la GESTAPO del III Reich.
- d) Jaromir Hladik es autor de una comedia llamada El enemigo.
- e) Jaroslav Kubin es hermano de Julia de Wridenau.

3. Marque V o F según corresponda a los hechos del cuento: (Ind. 2)

I.El día de la ejecución estaba lloviendo ( )

II.La forma de fusilamiento tantas veces imaginado sucedió tal cual en la realidad. ( )

III.El fusilamiento fue realizado por media docena de fusileros ( )

IV.El protagonista aceptó fumar antes de la ejecución ( )

- a) I ( V ), II( V ), III( V ), IV( V )
- b) I( F ), II( F ), III( V ), IV( F )
- c) I( V ), II( V ), III( F ), IV( F )
- d) I( F ), II( F ), III( V ), IV( V )
- e) I( V ), II( F ), III( F ), IV( V )

4. Ordene los siguientes sucesos de acuerdo a la aparición en el cuento (Ind. 2)

- I. El protagonista es arrestado por ser judío y luego es condenado a muerte.
  - II. El protagonista pide un año de vida para terminar su obra inconclusa.
  - III. El protagonista es despertado por el ruido de los tanques nazis.
  - IV. Se fija el veintinueve de marzo como a las nueve a.m. para la ejecución del protagonista.
- a) III, I, IV, II      b) I, IV, III, II
- c) III, IV, II, I      d) I, III, IV, II
- e) II, III, I, IV

5. Reconozca el suceso que no corresponde al protagonista del cuento (Ind. 2)

- a) Renace en dos oportunidades el tercer acto de su obra.
- b) Por un momento cree ver el rostro de Flaubert en uno de los fusileros.
- c) Cuando se detiene el tiempo puede moverse y logra ir hacia su casa.
- d) Le caen cuatro balas que finalmente lo matan.
- e) Muere con una diferencia de dos segundos con relación a la sentencia inicial.

6. El cuento se contextualiza en: (Ind. 3)

- a) Fines de la I Guerra Mundial, durante la invasión nazi a París.
- b) Durante el bombardeo de la aviación nazi a Guernica.
- c) Inicios de la I Guerra Mundial, durante la invasión nazi a Rusia.
- d) Meditados de la I Guerra Mundial, durante la rendición incondicional de Francia.
- e) Inicios de la II Guerra Mundial, durante la invasión nazi a Praga.

7. Marque la información incorrecta sobre el texto leído: (Ind. 4)

- a) Hadik es un judío mayor de cuarenta años aproximadamente.
- b) El protagonista acepta fumar a pesar de que no era su hábito.
- c) La obra del protagonista respeta las unidades clásicas espacio-tiempo-acción.
- d) El azar, el laberinto, la biblioteca y tiempo son temas abordados.
- e) El protagonista solo sueña una sola vez en el cuento.

8. Marque que grupo de escritores son mencionados en el cuento a manera de homenaje intertextual: (Ind. 1)

- a) Virgilio y Homero
- b) Dante y Virgilio
- c) Dostolevski y Homero
- d) Virgilio y Flaubert
- e) Flaubert y Dante

Comprensión inferencial

9. Se puede concluir a partir de la equivalencia de dos minutos y un año, idea central del cuento, que el tiempo: (Ind. 1)

- a) no transcurre de manera lineal.
- b) es relativo de acuerdo a las circunstancias.
- c) no es susceptible a la retrospectiva.
- d) es necesariamente trunco.
- e) es circular y caótico.

10. Se infiere que el protagonista representa la obsesión de un..... por .....: (Ind. 2)

- a) Escritor – su obra.
- b) Hombre – el destino.
- c) Poeta – un libro.
- d) Judío –la salvación.
- e) Preso –su libertad.

11. La interpretación del rol que cumplen los sueños en el cuento sería el de servir como.....: (Ind. 3)

- a) Corroboración a los hechos del pasado.
- b) Prolongación de lo vivido en el presente.
- c) Sublimación de los deseos del protagonista
- d) Represión de las frustraciones del protagonista
- e) antelación de sucesos posteriores.

Comprensión criterial

17. ¿Cómo valorarías la actitud del protagonista que ha quedado ciego por buscar a Dios, simbólicamente? (Ind. 1)

- a) Ejemplar
- b) Absurda
- c) Obvia
- d) Sorprendente
- e) Irrelevante

Fundamentación:

.....  
 .....  
 .....

18. ¿El final del cuento lo calificarías de qué modo? Explica brevemente tu respuesta (Ind. 3).

- a) Sorprendente
- b) Predecible
- c) Insólito
- d) Impreciso
- e) Ambiguo

Explica:

.....  
 .....  
 .....

19. ¿Qué parte del cuento te ha parecido el más interesante? Explique (Ind. 2)

.....  
 .....  
 .....

20. En líneas generales, ¿qué te ha parecido el cuento? Explica brevemente por qué. (Ind. 2)

- a) Muy bueno
- b) Bueno
- c) Regular
- d) Aburrido
- e) Muy malo

Explicación:

.....  
 .....  
 .....

Pruebas de Comprensión de textos narrativos (Basado en PISA, 2006, por Pedro Rivas, 2017)

Matriz de las pruebas

Variable a evaluar	Dimensiones	INDICADORES	Porcentaje	Nº ITEMS	PUNTAJE
Comprensión Lectora	Nivel textual	Identifica personajes principales y secundarios del texto leído.	15%	1, 2, 8	3
		Reconoce sucesos importantes de la narración.	20%	3,4,5,7	4
		Contextualiza en el espacio y en el tiempo lo narrado.	5%	6	1
		<b>Total literal</b>	<b>40%</b>	<b>8(1)</b>	<b>8</b>
	Nivel inferencial	Deduce conclusiones a partir de las ideas expuestas del texto leído.	5%	9	1
		Realiza inferencias a partir de la información brindada por el texto.	20%	10,12, 15, 16	4
		Interpreta simbologías y/o representaciones alegóricas del texto.	5%	11	1
		Reconoce el tema, las ideas principales y secundarias.	10%	13, 14	2
		<b>Total inferencial</b>	<b>40%</b>	<b>8(1)</b>	<b>8</b>
	Nivel valorativo	Valora críticamente tanto el texto como el rol narrativo de los personajes del texto leído.	5%	17	1
		Aprueba el estilo y forma de la narración.	10%	18,20	2
		Comenta algún suceso específico que le haya parecido interesante.	5%	19	1
		<b>Total crítico-valorativo</b>	<b>20%</b>	<b>4(1)</b>	<b>4</b>
	<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>20(1)</b>	<b>20</b>	

Pruebas de Comprensión de textos narrativos (Basado en PISA, 2006, por Pedro Rivas, 2017)

Matriz de evaluación del Instrumento Nro.02

Variable a evaluar	Dimensiones	INDICADORES	Porcentaje	Nº ITEMS	PUNTAJE
Comprensión Lectora	Nivel textual	Identifica personajes principales y secundarios del texto leído.	20%	1,2,7,8	4
		Reconoce sucesos importantes de la narración.	15%	3,4,5	3
		Contextualiza en el espacio y en el tiempo lo narrado.	5%	6	1
		<b>Total</b>	<b>Lit. 40%</b>	<b>8(1)</b>	<b>8</b>
	Nivel inferencial	Deduce conclusiones a partir de las ideas expuestas del texto leído.	10%	9,15	2
		Realiza inferencias a partir de la información brindada por el texto.	15%	10, 13,16	3
		Interpreta simbologías y/o representaciones alegóricas del texto.	10%	11,12	2
		Reconoce el tema, las ideas principales y secundarias.	5%	14	1
		<b>Total</b>	<b>Inf. 40%</b>	<b>8(1)</b>	<b>8</b>
	Nivel valorativo	Valora críticamente tanto el texto como el rol narrativo de los personajes del texto leído.	5%	17	1
		Aprueba el estilo y forma de la narración.	10%	19,20	2
		Comenta algún suceso específico que le haya parecido interesante.	5%	18	1
		<b>Total</b>	<b>Cri. 20%</b>	<b>4(1)</b>	<b>4</b>
	<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>20(1)</b>	<b>20</b>	

**Solucionario Nro. 1:** (Pre prueba): Nivel textual 1d 2a 3d 4c 5b 6d 7a 8e Nivel inferencial 9 b 10c 11c 12d 13e 14a 15c 16b Nivel crítico valorativo 17 libre 18 libre 19 libre 20 libre

**Solucionario del Instrumento Nro. 02:** (Lectura: El milagro secreto) Nivel textual: 1b 2c 3e 4a 5c 6e 7e 8d Nivel inferencial: 9b 10a 11e 12a 13b 14b 15b 16d Nivel crítico valorativo: 17 libre 18 libre 19 libre 20 libre



# Anexo 6. Validación de Instrumentos



## CARTA DE PRESENTACIÓN

Dr (a) / Mgtr Osana Fernandez Yola .....

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es grato comunicame con usted para saludarlo (a) y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de posgrado de Doctorado en Educación de la UCV, en la sede Lima Norte, promoción DE Promoción II LIMA 201601, aula 212 -B, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación y con la cual optaré el grado de Magister / Doctor.


El título del proyecto de investigación es: **El Mapa Mental Armónico en la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su experiencia en el tema (según variables).

El expediente de validación, que hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Matriz de operacionalización desarrollada de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mi sentimiento de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

  
Novoa Castillo, Pedro Félix  
D.N.I 40184672



## CARTA DE PRESENTACIÓN

Dr (a) / Mgtr Soto Quiroz Roger .....

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es grato comunicame con usted para saludarlo (a) y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de posgrado de Doctorado en Educación de la UCV, en la sede Lima Norte, promoción DE Promoción II LIMA 201601, aula 212 -B, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación y con la cual optaré el grado de Magister / Doctor.


El título del proyecto de investigación es: **El Mapa Mental Armónico en la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su experiencia en el tema (según variables).

El expediente de validación, que hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Matriz de operacionalización desarrollada de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mi sentimiento de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

  
Novoa Castillo, Pedro Félix  
D.N.I 40184672



### CARTA DE PRESENTACIÓN

Dr. (a) / Mgtr. Guizado Osas Felipe

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es grato comunicarme con usted para saludarlo (a) y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de posgrado de Doctorado en Educación de la UCV, en la sede Lima Norte, promoción DE Promoción II LIMA 201601, aula 212 -B, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación y con la cual optaré el grado de Magister / Doctor.

El título del proyecto de investigación es: ***El Mapa Mental Armónico en la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV*** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su experiencia en el tema (según variables).

El expediente de validación, que hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Matriz de operacionalización desarrollada de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mi sentimiento de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

Novoa Castillo, Pedro Félix  
D.N.I 40184672



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
1	<b>DIMENSIÓN 1: Cohesión</b> Presenta una introducción referida al tiempo y al espacio de la narración	✓		✓		✓		
2	Construye personajes (mezcla lo psicológico y lo físico)	✓		✓		✓		
3	Desarrolla por lo menos un suceso con sus respectiva consecuencias	✓		✓		✓		
4	Plantea un desenlace coherente	✓		✓		✓		
5	Es original en el tratamiento de un tema	✓		✓		✓		
6	Presenta una introducción referida al tiempo y al espacio de la narración	✓		✓		✓		
7	<b>DIMENSIÓN 2: Coherencia</b> Las ideas mantienen una continuidad lógica	SI	No	SI	No	SI	No	
8	El sentido global del texto es unitario.	✓		✓		✓		
9	Domina retórica	✓		✓		✓		
10	Usa con adecuación una perspectiva narrativa	✓		✓		✓		
11	Emplica oraciones complejas	✓		✓		✓		
12	Su lenguaje es rico en expresiones y manifiesta amplio vocabulario	✓		✓		✓		

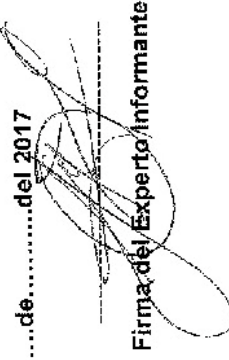
Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Quirós Cam. Felipe DNI: 34469537

Especialidad del validador: Perito en Lengua Castellana

..... de ..... del 2017



Firma del Experto Informante.

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo  
 Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	<b>DIMENSIÓN 1: Nivel textual</b> Identifica personajes principales y secundarios del texto leído.	/	/	/	/	/	/	
2	Reconoce sucesos importantes de la narración.	/	/	/	/	/	/	
3	Contextualiza en el espacio y en el tiempo lo narrado.	/	/	/	/	/	/	
4	<b>DIMENSIÓN 2: Nivel Inferencial</b> Deduce conclusiones a partir de las ideas expuestas del texto leído.	/	/	/	/	/	/	
5	Realiza inferencias a partir de la información brindada por el texto.	/	/	/	/	/	/	
6	Interpreta simbologías y/o representaciones alfabéticas del texto.	/	/	/	/	/	/	
7	Reconoce el tema, las ideas principales y secundarias.	/	/	/	/	/	/	
8	Deduce conclusiones a partir de las ideas expuestas del texto leído.	/	/	/	/	/	/	
10	<b>DIMENSIÓN 3: Nivel Crítico Valorativo</b> Valora críticamente tanto el texto como el rol narrativo de los personajes del texto leído.	/	/	/	/	/	/	
11	Aprecia el estilo y forma de la narración.	/	/	/	/	/	/	
12	Comenta algún suceso específico que le haya parecido interesante.	/	/	/	/	/	/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [V]**    **Aplicable después de corregir [ ]**    **No aplicable [ ]**

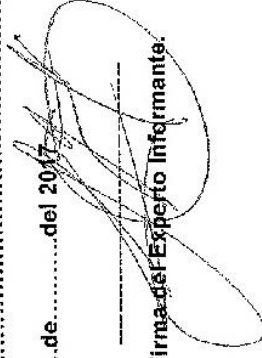
Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Mg. Decente mto delogo    DNI: 3169557

Especialidad del validador: Decente mto delogo    de ..... del 2017

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem: es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante:



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	DIMENSIÓN 1: Nivel textual Identifica personajes principales y secundarios del texto leído.	/	/	/	/	/	/	
2	Reconoce sucesos importantes de la narración.	/	/	/	/	/	/	
3	Contextualiza en el espacio y en el tiempo lo narrado.	/	/	/	/	/	/	
4	DIMENSIÓN 2: Nivel Inferencial Deduce conclusiones a partir de las ideas expuestas del texto leído.	/	/	/	/	/	/	
5	Realiza inferencias a partir de la información brindada por el texto.	/	/	/	/	/	/	
6	Interpreta simbologías y/o representaciones alegóricas del texto.	/	/	/	/	/	/	
7	Reconoce el tema, las ideas principales y secundarias.	/	/	/	/	/	/	
8	Deduce conclusiones a partir de las ideas expuestas del texto leído.	/	/	/	/	/	/	
10	DIMENSIÓN 3: Nivel Crítico Valorativo Valora críticamente tanto el texto como el rol narrativo de los personajes del texto leído.	/	/	/	/	/	/	
11	Aprecia el estilo y forma de la narración.	/	/	/	/	/	/	
12	Comenta algún suceso específico que le haya parecido interesante.	/	/	/	/	/	/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI Hay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable  No aplicable después de corregir  No aplicable


Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Soto Quirós, Robert Ivan DNI: 10057673

Especialidad del validador: Investigación

...22 de 09 del 2017

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante:  
  
**Dr. Roger Ivan Soto Quirós**  
 Asesor Pedagógico y de Investigación

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	<b>DIMENSIÓN 1: Nivel textual</b> Identifica personajes principales y secundarios del texto leído.	✓		✓		✓		
2	Reconoce sucesos importantes de la narración.	✓		✓		✓		
3	Contextualiza en el espacio y en el tiempo lo narrado.	✓		✓		✓		
4	<b>DIMENSIÓN 2: Nivel inferencial</b> Deduce conclusiones a partir de las ideas expuestas del texto leído.	✓		✓		✓		
5	Realiza inferencias a partir de la información brindada por el texto.	✓		✓		✓		
6	Interpreta simbologías y/o representaciones alegóricas del texto.	✓		✓		✓		
7	Reconoce el tema, las ideas principales y secundarias.	✓		✓		✓		
8	Deduce conclusiones a partir de las ideas expuestas del texto leído.	✓		✓		✓		
10	<b>DIMENSIÓN 3: Nivel Crítico Valorativo</b> Valora críticamente tanto el texto como el rol narrativo de los personajes del texto leído.	✓		✓		✓		
11	Aprecia el estilo y forma de la narración.	✓		✓		✓		
12	Comenta algún suceso específico que le haya parecido interesante.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]**

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador, Dr/ Mg: *Olivia Fernández Yellu*

DNI: *40043493*

Especialidad del validador: *Dr. en Psicología*

*19* de *17* del 2017

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

*[Firma]*  
Firma del Experto Informante.



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

Nº	DIMENSIONES / Items	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	<b>DIMENSIÓN 1: Cohesión</b> Presenta una introducción referida al tiempo y al espacio de la narración	/		/		/		
2	Constituye personajes (mezcla lo psicológico y lo físico)	/		/		/		
3	Desarrolla por lo menos un suceso con sus respectiva consecuencias	/		/		/		
4	Plantea un desclabe coherente	/		/		/		
5	Es original en el tratamiento de un tema	/		/		/		
6	Presenta una introducción referida al tiempo y al espacio de la narración	/		/		/		
7	<b>DIMENSIÓN 2: Coherencia</b> Las ideas mantienen una continuidad lógica	SI	No	SI	No	SI	No	
8	El sentido global del texto es unitario.	/		/		/		
9	Domina retórica	/		/		/		
10	Usa con adecuación una perspectiva narrativa	/		/		/		
11	Emplea oraciones complejas	/		/		/		
12	Su lenguaje es rico en expresiones y manifiesta amplio vocabulario	/		/		/		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [X]   Aplicable después de corregir [ ]   No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador, Dr Mg: *Olivia Patricia J. Jellit*   DNI: *4009398*

Especialidad del validador: *Psic. en Educación*   *19 de Julio* de *2017* del 2017

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
1	<b>DIMENSIÓN 1: Cohesión</b> Presenta una introducción referida al tiempo y al espacio de la narración	/	/	/	/	/	/	
2	Constuye personajes (mezcla lo psicológico y lo físico)	/	/	/	/	/	/	
3	Desarrolla por lo menos un suceso con sus respectiva consecuencias	/	/	/	/	/	/	
4	Plantea un desenlace coherente	/	/	/	/	/	/	
5	Es original en el tratamiento de un tema	/	/	/	/	/	/	
6	Presenta una introducción referida al tiempo y al espacio de la narración	/	/	/	/	/	/	
7	<b>DIMENSIÓN 2: Coherencia</b> Las ideas mantienen una continuidad lógica	SI	No	SI	No	SI	No	
8	El sentido global del texto es unitario.	/	/	/	/	/	/	
9	Domina retórica	/	/	/	/	/	/	
10	Usa con adecuación una perspectiva narrativa	/	/	/	/	/	/	
11	Emplee oraciones complejas	/	/	/	/	/	/	
12	Su lenguaje es rico en expresiones y manifiesta amplio vocabulario	/	/	/	/	/	/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI hay suficiencia


Opinión de aplicabilidad: **Aplicable**  **Aplicable después de corregir**  **No aplicable**

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: SOTO QUIROZ ROBERT IVAN DNI: 10052673

Especialidad del validador: INVESTIGACION ..... del 2017

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

R.R. de ..... del 2017  
 Firma del Experto Informante.  
  
**Dr. Roger Iván Soto Quiroz**  
 Asesor Pedagógico y de Investigación

## Anexo 7 Permiso para la experimentación.

### Autorización

Por la presente autorizo al Maestro Pedro Félix Novoa Castillo para que aplique los instrumentos (dos pruebas tipo PISA adaptadas, dos pruebas tipo Proesc adaptada y Mapas Mentales Armónicos) que le permitirá evaluar la comprensión y producción de textos narrativos. Ambas evaluaciones son compatibles con el desarrollo del curso de Competencia Comunicativa dictada a los estudiantes del I Ciclo de la Universidad César Vallejo. Y que el maestro utilizará para la tesis doctoral "El Mapa Mental Armónico en la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV".

Para todo ello, se le autoriza que aplique las mencionadas pruebas dentro del desarrollo de sus clases del curso que viene dictando.



MARGARITA CHUMBIRAYCO PIZARRO  
Directora del Programa Formación General  
de la Universidad César Vallejo

Los Olivos, abril del 2017



Anexo 8. Confiabilidad de Instrumentos

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	variac		
ALARCON MENDOZA, JAHAYRA MARIANA	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	2		
ALFARO ROJAS, ALEXSA VIOLETA	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	3		
ALVAREZ SORIA, ROXANA MARIBEL	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	6		
ANGULO SALLUCA, MARGI ANTHUANETTE	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	6		
ARAUJO BRAVO, EDGARD BENJAMIN	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	5		
AREVALO PALACIOS, RAEUTA	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	3		
BRAVO GUEVARA, KEERA VALERY	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	5	
BURGA JAMANCA, LYANA LISETH	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	5	
CALLE GUTIERREZ, JOHANNA STEFANY	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	5	
CAMINO PALOMARES, ORLANDO LEE GERALD	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	4		
CARRASCO FERRER, ERIK ANDERSON	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	
CORDOVA ORTIZ, YOHAIIRA CEDMA	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	3	
DE LA CRUZ FELIZ, GERMAN AQUILES	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	6	
DE LA CRUZ LOPEZ, GLORIA CECILIA	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	6	
EFO CUSTODIO, KEVIN ALEXIS	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	5	
ESCLADERO RUPAY, ANGY JUANITA DEL CARMEN	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	5		
FERNANDEZ ESQUEN, KEVIN BRAYAN	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	6	
GARCIA MORENO, NELY CAROL	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	5	
GUILLERMO FLORES, MARIU GUADALUPE	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	3	
HENOSTROZA CHAUCA, JOSSELINE WHENDIE	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	3	
HEREDIA FLORES, MITZY JKUSARA	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	5	
HUAYLLA ROQUE, MARISOL	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	4	
LARA CARHUAMACA, CARLA	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	4	
MAYORGA VARGAS, WILBERT	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	5	
NAVARRETE LOPEZ, PERCY LUIS MARTIN	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	6	
NAVARRO CHIPANA, KATHERIN CANDICE	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	9	
OLANO TIRADO, RICHARD	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	4	
ORTIZ LUYO, KEVIN ALEXANDER	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	5	
OSORIO GARCIA, ZADIT HAYLLE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	
QUISPE BENAVENTE, CHRISTIAN ALEXANDER SA	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	3	
QUISPE TORRES, SANDY YESSENIA	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	5	
REYES OBREGON, MELANY ARLETH	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	6	
ROJAS ALVARADO, JASMIN	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	3	
ROMERO GUERRERO, ELVIS RENZO	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	2	
ROSALES RODRIGUEZ, ANGGIE MISHEL	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	3	
SAAVEDRA PINEDO, ELVIA NICOLL	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	3	
SALAS RODRIGO, KEVIN BRANDON	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	3
SALOMON CHIPANA, INDIRA YASMIN	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	5	
SANCHEZ BAIQUE, AARON	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	4	
sumat	21	12	22	32	10	3	26	3	26	12	22	21	24	27	32	10	3	22	12	22	22	21	24	27	32	19	25	22	12	22			
p	0.53	0.30	0.55	0.80	0.25	0.08	0.65	0.08	0.65	0.30	0.55	0.53	0.60	0.68	0.80	0.25	0.08	0.55	0.30	0.55	0.55	0.53	0.60	0.68	0.80	0.48	0.63	0.55	0.30	0.55	1=si		
q	0.48	0.70	0.45	0.20	0.75	0.93	0.35	0.93	0.35	0.70	0.45	0.48	0.40	0.33	0.20	0.75	0.93	0.45	0.70	0.45	0.45	0.48	0.40	0.33	0.20	0.53	0.38	0.45	0.70	0.45	0=no		
p*q	0.249	0.210	0.248	0.160	0.188	0.069	0.228	0.069	0.228	0.210	0.248	0.249	0.240	0.219	0.160	0.188	0.069	0.248	0.210	0.248	0.248	0.249	0.240	0.219	0.160	0.249	0.234	0.248	0.210	0.248	1.65		
Sp*q																																	
VT	7.74																																
<b>KR</b>	<b>0.875</b>																																

Confiabilidad KR-20 de la medición de Comprensión de texto narrativo





Anexo 9. Base de datos

									PRE TEST									
test	Compr	Prod	Tex	Inf	Cri	Cohesi	Cohere		test	Compr	Prod	Tex	Inf	Cri	Cohesi	Cohere		
1 pre control	11	8	5	4	2	3	4		1 pre experim	12	12	5	6	1	6	6		
2 pre control	7	8	2	3	2	3	2		2 pre experim	12	14	5	6	1	6	6		
3 pre control	9	12	2	3	4	5	6		3 pre experim	11	12	4	5	2	4	8		
4 pre control	15	12	5	5	5	3	8		4 pre experim	9	12	5	2	2	8	4		
5 pre control	11	12	4	3	4	6	6		5 pre experim	7	10	3	1	3	6	4		
6 pre control	14	10	4	4	6	3	6		6 pre experim	11	16	5	4	2	8	8		
7 pre control	15	16	3	6	6	8	8		7 pre experim	11	14	5	3	3	6	8		
8 pre control	12	8	3	3	6	4	2		8 pre experim	12	10	5	4	3	4	6		
9 pre control	12	12	5	4	3	5	6		9 pre experim	14	12	5	6	3	6	6		
10 pre control	13	12	6	3	4	5	6		10 pre experim	18	12	8	8	2	6	6		
11 pre control	12	14	4	6	2	8	6		11 pre experim	12	14	5	4	3	8	6		
12 pre control	10	12	2	3	5	6	6		12 pre experim	11	10	6	3	2	4	6		
13 pre control	15	8	6	5	4	4	4		13 pre experim	13	12	4	6	3	8	4		
14 pre control	12	10	5	3	4	8	2		14 pre experim	13	14	6	4	3	6	8		
15 pre control	13	12	4	5	4	6	6		15 pre experim	13	12	5	5	3	6	6		
16 pre control	12	12	6	2	4	4	8		16 pre experim	11	8	5	3	3	3	3		
17 pre control	13	10	8	2	3	4	5		17 pre experim	5	16	2	2	1	8	8		
18 pre control	11	12	7	4	0	5	5		18 pre experim	9	14	5	2	2	6	8		
19 pre control	10	12	5	4	1	4	8		19 pre experim	9	12	4	2	3	4	8		
20 pre control	11	10	5	3	3	7	2		20 pre experim	15	10	7	4	4	3	4		
21 pre control	12	12	4	6	2	6	6		21 pre experim	14	16	7	4	3	8	6		
22 pre control	12	16	4	5	3	6	10		22 pre experim	15	12	7	5	3	8	4		
23 pre control	17	10	8	7	2	8	2		23 pre experim	13	9	4	6	3	4	5		
24 pre control	13	6	4	6	3	2	4		24 pre experim	13	11	6	4	3	6	5		
25 pre control	16	14	7	5	4	9	9		25 pre experim	15	12	5	8	2	8	4		
26 pre control	11	10	8	2	1	8	2		26 pre experim	11	6	4	6	1	4	2		
27 pre control	18	14	8	6	4	8	6		27 pre experim	13	13	5	5	3	8	5		
28 pre control	15	16	8	4	3	7	7		28 pre experim	8	11	4	2	2	6	5		
29 pre control	12	14	6	4	2	8	6		29 pre experim	14	9	6	5	3	4	5		
30 pre control	11	14	6	5	0	7	7		30 pre experim	11	18	4	4	3	10	8		
31 pre control	10	14	5	5	0	8	7		31 pre experim	12	9	6	4	2	4	5		
32 pre control	15	8	8	4	3	6	2		32 pre experim	14	13	5	5	4	8	5		
33 pre control	11	16	6	5	0	6	10		33 pre experim	13	10	5	5	3	6	4		
34 pre control	15	6	7	6	2	4	2		34 pre experim	10	13	5	4	1	8	5		
35 pre control	16	16	7	6	3	8	10		35 pre experim	13	12	5	5	3	8	4		
36 pre control	11	18	3	5	3	8	10		36 pre experim	13	12	5	6	2	8	4		
37 pre control	15	10	4	4	7	6	4		37 pre experim	13	10	6	5	2	4	6		
38 pre control	13	8	7	4	2	6	2		38 pre experim	11	11	3	5	3	6	5		
39 pre control	13	14	6	5	2	8	6		39 pre experim	11	11	6	4	1	6	5		
40 pre control	15	14	8	6	1	8	5		40 pre experim	12	9	6	4	2	4	5		
41 pre control	13	12	5	7	1	7	7		41 pre experim	13	12	5	5	3	7	5		
									42 pre experim	12	10	4	5	3	6	4		
									43 pre experim	13	12	4	5	4	7	5		
									44 pre experim	14	12	6	4	4	6	6		
									45 pre experim	11	11	4	4	3	7	4		

									POS TEST							
test	Compr	Prod	Tex	Inf	Cri	Cohesi	Cohere		test	Compr	Prod	Tex	Inf	Cri	Cohesi	Cohere
1 pos contr	16	14	6	6	4	7	7		1 pos exper	15	16	4	7	4	8	9
2 pos contr	11	12	5	3	3	6	6		2 pos exper	15	14	8	4	3	8	6
3 pos contr	13	18	6	5	2	10	8		3 pos exper	14	18	4	6	4	9	10
4 pos contr	13	16	4	6	3	8	8		4 pos exper	16	18	6	6	4	8	10
5 pos contr	13	8	7	2	4	6	6		5 pos exper	14	16	7	4	3	10	6
6 pos contr	12	16	4	4	4	8	8		6 pos exper	14	18	4	6	4	8	10
7 pos contr	14	14	7	4	3	6	8		7 pos exper	16	14	8	4	4	7	7
8 pos contr	13	15	6	3	4	8	7		8 pos exper	12	18	4	4	4	10	8
9 pos contr	12	14	6	3	3	8	8		9 pos exper	15	14	7	4	4	6	8
10 pos contr	11	14	5	3	3	10	8		10 pos exper	15	16	7	4	4	8	8
11 pos contr	10	9	5	2	3	7	2		11 pos exper	18	14	8	6	4	6	8
12 pos contr	13	10	5	4	4	4	8		12 pos exper	17	16	8	5	4	10	6
13 pos contr	12	14	5	4	3	6	8		13 pos exper	12	16	7	2	3	8	8
14 pos contr	14	12	4	5	5	8	4		14 pos exper	17	16	7	6	4	8	8
15 pos contr	10	14	4	3	3	6	8		15 pos exper	16	18	5	7	4	10	6
16 pos contr	13	8	8	3	2	4	4		16 pos exper	13	16	6	4	3	6	6
17 pos contr	12	12	5	5	2	6	8		17 pos exper	17	14	8	5	4	6	8
18 pos contr	12	15	6	3	3	7	8		18 pos exper	18	16	7	7	4	10	6
19 pos contr	11	12	5	3	3	8	4		19 pos exper	16	18	8	4	4	8	10
20 pos contr	12	13	5	4	3	6	8		20 pos exper	17	18	6	7	4	10	8
21 pos contr	11	10	5	3	3	4	6		21 pos exper	17	16	7	7	3	6	6
22 pos contr	13	16	7	3	3	10	8		22 pos exper	18	18	8	7	3	8	10
23 pos contr	13	16	5	5	3	6	10		23 pos exper	16	10	6	6	4	6	6
24 pos contr	11	15	4	5	2	8	8		24 pos exper	11	16	6	2	3	8	8
25 pos contr	11	11	4	4	3	8	3		25 pos exper	18	14	8	7	3	8	6
26 pos contr	11	12	5	4	2	6	6		26 pos exper	15	16	7	4	4	8	8
27 pos contr	12	14	5	5	2	8	6		27 pos exper	16	16	8	4	4	8	8
28 pos contr	12	14	5	5	2	6	8		28 pos exper	17	16	7	6	4	8	8
29 pos contr	12	8	4	5	3	4	4		29 pos exper	17	18	5	8	4	10	8
30 pos contr	14	16	6	4	4	10	6		30 pos exper	10	12	2	4	4	6	6
31 pos contr	13	8	6	5	2	4	6		31 pos exper	19	14	8	7	4	8	7
32 pos contr	13	16	7	5	1	8	7		32 pos exper	14	14	6	5	3	8	7
33 pos contr	13	17	5	5	3	9	8		33 pos exper	17	12	8	5	4	8	7
34 pos contr	11	10	4	4	3	5	7		34 pos exper	15	16	5	7	3	10	6
35 pos contr	11	12	5	4	2	6	6		35 pos exper	8	14	3	2	3	6	8
36 pos contr	11	16	4	5	2	7	8		36 pos exper	14	16	8	4	2	6	10
37 pos contr	14	14	7	5	2	9	9		37 pos exper	6	14	2	2	2	8	6
38 pos contr	13	6	7	5	1	4	2		38 pos exper	15	16	6	5	4	10	6
39 pos contr	14	8	6	6	2	2	6		39 pos exper	11	12	7	3	1	5	6
40 pos contr	14	14	7	6	1	6	8		40 pos exper	9	15	2	4	3	9	6
41 pos contr	14	16	4	6	4	8	8		41 pos exper	7	15	2	3	2	5	8
									42 pos exper	8	15	3	3	2	5	10
									43 pos exper	13	15	6	4	3	7	6
									44 pos exper	12	13	5	4	3	9	6
									45 pos exper	15	11	7	4	4	7	7

Anexo 10. Prints de resultados

**Prueba de Mann-Whitney**

**Rangos**

Test	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Comprensión de textos narrativos	pre control	41	45,67	1872,50
	pre experimental	45	41,52	1868,50
	Total	86		
Producción de textos narrativos	pre control	41	42,84	1756,50
	pre experimental	45	44,10	1984,50
	Total	86		
Comprensión textual	pre control	41	46,52	1907,50
	pre experimental	45	40,74	1833,50
	Total	86		
Comprensión inferencial	pre control	41	45,44	1863,00
	pre experimental	45	41,73	1878,00
	Total	86		
Comprensión criterial	pre control	41	43,76	1794,00
	pre experimental	45	43,27	1947,00
	Total	86		
Cohesión de la producción	pre control	41	42,43	1739,50
	pre experimental	45	44,48	2001,50
	Total	86		
Coherencia de la producción	pre control	41	41,16	1687,50
	pre experimental	45	45,63	2053,50
	Total	86		

**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

Test	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Comprensión de textos narrativos	833,500	1868,500	-1,110	,267
Producción de textos narrativos	895,500	1756,500	-,263	,793
Comprensión textual	798,500	1833,500	-1,236	,216
Comprensión inferencial	843,000	1878,000	-,833	,405
Comprensión criterial	912,000	1947,000	-,107	,915
Cohesión de la producción	878,500	1739,500	-,448	,660
Coherencia de la producción	826,500	1687,500	-1,004	,315

a. Variable de agrupación: Test

```

NPAR TESTS
  /M-W= xComp xProd xText xInf Xcri XCohes XCoher BY Test(3 4)
  /MISSING ANALYSIS.
    
```

**Pruebas NPar**

Resultado2.spv [Documento 1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
- Pruebas NPar
  - Título
  - Notas
  - Prueba de Mann-Whitney
    - Título
    - Rangos
    - Estadísticos

**Pruebas NPar**

**Prueba de Mann-Whitney**

Rangos

Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión de textos narrativos	pos control	41	36,84
	pos experimental	45	49,57
	Total	86	1510,50
Producción de textos narrativos	pos control	41	34,43
	pos experimental	45	51,77
	Total	86	2329,50
Comprensión textual	pos control	41	38,00
	pos experimental	45	48,51
	Total	86	1558,00
Comprensión inferencial	pos control	41	38,82
	pos experimental	45	47,77
	Total	86	2149,50
Comprensión criterial	pos control	41	33,83
	pos experimental	45	52,31
	Total	86	1387,00
Cohesión de la producción	pos control	41	37,65
	pos experimental	45	48,83
	Total	86	2197,50
Coherencia de la producción	pos control	41	42,72
	pos experimental	45	44,21
	Total	86	1751,50

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode: ON 09:43 a.m. 05/05/2019

Resultado2.spv [Documento 1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
- Pruebas NPar
  - Título
  - Notas
  - Prueba de Mann-Whitney
    - Título
    - Rangos
    - Estadísticos

Producción de textos narrativos

Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
pos control	41	34,43	1411,50
pos experimental	45	51,77	2329,50
Total	86		

Comprensión textual

Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
pos control	41	38,00	1558,00
pos experimental	45	48,51	2183,00
Total	86		

Comprensión inferencial

Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
pos control	41	38,82	1591,50
pos experimental	45	47,77	2149,50
Total	86		

Comprensión criterial

Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
pos control	41	33,83	1387,00
pos experimental	45	52,31	2354,00
Total	86		

Cohesión de la producción

Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
pos control	41	37,65	1543,50
pos experimental	45	48,83	2197,50
Total	86		

Coherencia de la producción

Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
pos control	41	42,72	1751,50
pos experimental	45	44,21	1989,50
Total	86		

**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

	Comprensión de textos narrativos	Producción de textos narrativos	Comprensión textual	Comprensión inferencial	Comprensión criterial	Cohesión de la producción	Coherencia de la producción
U de Mann-Whitney	649,500	550,500	697,000	730,500	526,000	682,500	890,500
W de Wilcoxon	1510,500	1411,500	1558,000	1591,500	1387,000	1543,500	1751,500
Z	-2,863	-3,531	-2,223	-2,019	-3,908	-2,395	-.315
Sig. asintótica (lateral)	,004	,000	,026	,044	,000	,017	,753

a. Variable de agrupación: Test

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode: ON 09:43 a.m. 05/05/2019

## Anexo 11. Constancia de inscripción Sunedu



**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos

### CONSTANCIA DE INSCRIPCIÓN EN EL REGISTRO NACIONAL DE GRADOS Y TÍTULOS

La Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos, a través de la Jefa de la Unidad de Registro de Grados y Títulos, deja constancia que la información contenida en este documento se encuentra inscrita en el Registro Nacional de Grados y Títulos administrada por la Sunedu.

#### INFORMACIÓN DEL CIUDADANO

Apellidos **NOVOA CASTILLO**  
Nombres **PEDRO FELIX**  
Tipo de Documento de Identidad **DNI**  
Numero de Documento de Identidad **40184672**

#### INFORMACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Nombre **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE**  
Rector **SEVERINO ANTONIO DIAZ SAUCEDO**  
Secretario General **WALTER HERNANDEZ ALCANTARA**  
Director De La Escue **MAXIMO JUAN TUTUY ASPAUZA**

#### INFORMACIÓN DEL DIPLOMA

Grado Académico **MAESTRO**  
Denominación **MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**  
Fecha de Expedición **13/02/2013**  
Resolución/Acta **2865-2012-R-UNE**  
Diploma **A1396605**

OP 000000348389



CÓDIGO VIRTUAL 0000221833

Santiago de Surco, 21 de Julio de 2019

**CLAUDIA BAYRO VALENZA**  
JEFA

Unidad de Registro de Grados y Títulos  
Superintendencia Nacional de Educación  
Superior Universitaria - Sunedu

Esta constancia puede ser verificada en el sitio web de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - Sunedu ([www.sunedu.gob.pe](http://www.sunedu.gob.pe)), utilizando lectora de códigos o teléfono celular enfocando al código QR. El celular debe poseer un software gratuito descargado desde internet.

Firma mecánica al amparo del numeral 4.4 del artículo 4° del Texto Único Ordenado de la Ley N° 27444, Ley del Procedimiento Administrativo General; y de los artículos 141° y 141°-A del Código Civil.

(\*) El presente documento deja constancia únicamente del registro del Grado o Título que se señala.

(\*\*) Tiene una vigencia de 180 días calendario que vence el 17 de Enero de 2020

**Anexo 12. Dictamen final**

## Dictamen Final

Vista la Tesis:

**“EL MAPA MENTAL ARMÓNICO EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UCV”**

Y encontrándose levantadas las observaciones prescritas en el Dictamen, del graduando(a):

**PEDRO FÉLIX NOVOA CASTILLO**

Considerando:

Que se encuentra conforme a lo dispuesto por el artículo 36 del REGLAMENTO DE INVESTIGACIÓN DE POSGRADO 2013 con RD N. ° 3902-2013/EPG-UCV, se DECLARA:

Que la presente Tesis se encuentra autorizada con las condiciones mínimas para ser sustentada, previa Resolución que le ordene la Unidad de Posgrado; asimismo, durante la sustentación el Jurado Calificador evaluará la defensa de la tesis y como documento respectivamente, indicando las observaciones a ser subsanadas en un tiempo máximo de seis meses a partir de la sustentación de la tesis.

Comuníquese y archívese.

Lima, 04 de agosto del 2018

  
.....  
Dra. Luzmila Lourdes Garro Aburto  
Asesora de la tesis

  
.....  
Dra. Francis Ibarguen Cueva  
Revisora de la tesis

### Anexo 13. Acta de originalidad



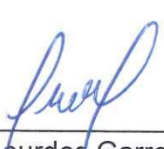
#### Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Luzmila Lourdes Garro Aburto, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, asesora de la tesis titulada **El Mapa mental armónico en la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV**, presentado por **Pedro Félix Novoa Castillo** constato que la investigación tiene un índice de similitud de **18%** verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

La suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 19 de julio del 2019



  
Dra. Luzmila Lourdes Garro Aburto  
DNI:09469026





# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

## PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

El Mapa mental armónico en la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en educación

AUTOR:

Mgtr. Pedro Félix Novoa Costado

<mailto:pedro.felix.novoa@ucv.edu.pe>

ASESORA:

Dra. Luzmila Lourdes Garro Abanto

<mailto:luzmila.garro@ucv.edu.pe>



### Resumen de coincidencias

# 18 %

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés (Beta)

#### Coincidencias

- 1 Entregado a Universida... 8 %  
Título del estudiante
- 2 Entregado a Universida... 7 %  
Título del estudiante
- 3 Entregado a Universida... 1 %  
Título del estudiante
- 4 files.aric.ed.gov 1 %  
Fuente de Internet
- 5 www.dialogoseducativ... <1 %  
Fuente de Internet
- 6 repositorio.ucv.edu.pe <1 %  
Fuente de Internet
- 7 Entregado a Universida... <1 %  
Título del estudiante
- 8 www.mysciencework... <1 %  
Fuente de Internet
- 9 repositorio.une.edu.pe <1 %  
Fuente de Internet



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)  
"César Acuña Peralta"

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

### 1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

NOVON CASTILLO PEDRO FÉLIX

D.N.I. : 40184672

Domicilio : H2. U 1te. 72 11 etapa Ladera de Chillón

Teléfono : Fijo : 5259270 Móvil : 996445451

E-mail : priapogato@hotmail.com

### 2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad : .....

Escuela : .....

Carrera : .....

Título : .....

Tesis de Posgrado

Maestría

Doctorado

Grado : Doctor

Mención: Doctor en Educación

### 3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

NOVON CASTILLO PEDRO FÉLIX

Título de la tesis:

El mapa mental armónico en la comprensión y  
producción de textos narrativos en estudiantes  
de pregrado de la UCV

Año de publicación : 2019

### 4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento, autorizo a la Biblioteca UCV-Lima Norte,  
a publicar en texto completo mi tesis.

Firma :

Fecha :

09 agosto 2019



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

### ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

Pedro Félix Novoa Castillo

INFORME TÍTULADO:

El mapa mental Armónico en la comprensión y  
producción de textos narrativos en estudiantes  
de posgrado de la UCV.

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

Doctor en Educación

SUSTENTADO EN FECHA: 08 de agosto de 2019

NOTA O MENCIÓN: aprobado por excelencia



[Firma manuscrita]

FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN