



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

TÍTULO DEL TRABAJO

Uso de los Mapas Conceptuales y la Comprensión Lectora de los Estudiantes de
Quinto Año de Educación Básica

AUTORA

Zapata Villares Ruth María

**TRABAJO DE TITULACIÓN EN MODALIDAD
EXAMEN DE CARÁCTER COMPLEXIVO**

Previo a la obtención del grado académico en
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TUTORA

Laínez Quinde Gertrudis Amarilis

Santa Elena, Ecuador

Año 2026



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

TRIBUNAL DE GRADO

Los suscritos calificadores, aprueban el presente trabajo de titulación, el mismo que ha sido elaborado de conformidad con las disposiciones emitidas por el Instituto de Postgrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

**Lic. William González Panchana, PhD.
COORDINADOR DEL
PROGRAMA**

**Lic. Gertrudis Amarilis Laínez Quinde,
Mgtr.
TUTORA**

**Lic. Víctor Alejandro Bosquez
Barcenes, Ph.D.
ESPECIALISTA 1**

**Lic. Juana Eulalia Coka Echeverría, PhD.
ESPECIALISTA 2**

**Abg. María Rivera González, Mgtr.
SECRETARIA GENERAL**



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

CERTIFICACIÓN

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por Zapata Villares Ruth María, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Básica.

Atentamente,

Lic. Gertrudis Amarilis Laínez Quinde, Mgtr.
C.I. 0916928393

TUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, ZAPATA VILLARES RUTH MARÍA

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación, Uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora de los estudiantes de quinto año de Educación Básica, previo a la obtención del título en Magíster en Educación Básica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Santa Elena, a los 29 días del mes de junio de año 2026

Ruth María Zapata Villares
C.I. 0201103603
AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

AUTORIZACIÓN

Yo, ZAPATA VILLARES RUTH MARÍA

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para que haga de este trabajo de titulación o parte de él, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución. Cedo los derechos en línea patrimoniales de la investigación con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este informe de investigación dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Santa Elena, a los 29 días del mes de junio de año 2026

Ruth María Zapata Villares
C.I. 0201103603
AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

Certificación de Antiplagio

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación denominado Uso de los mapas conceptuales y la comprensión lectora de los estudiantes de quinto año de Educación Básica presentado por el estudiante, Zapata Villares Ruth María, fue sometido al sistema de detección de similitud UniCopy AI, obteniendo un porcentaje de similitud correspondiente al 2%, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.



Lic. Gertrudis Amarilis Laínez Quinde, Mgr.
C.I. 0916928393

TUTORA

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por darme fortaleza, sabiduría y perseverancia para culminar esta etapa académica.

A mi familia, por su comprensión y apoyo incondicional. Gracias por acompañarme con paciencia, por motivarme a continuar y por creer en mí en cada etapa de este camino.

De manera especial, agradezco a mi tutora, Mgtr. Gertrudis Amarilis Laínez Quinde, por su guía, orientación y valiosos aportes en el desarrollo de este trabajo.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, me brindaron apoyo, palabras de ánimo y confianza para culminar esta meta profesional.

Ruth María Zapata Villares

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis estudiantes y a todos los docentes comprometidos con la educación, porque son ellos quienes inspiran la búsqueda de nuevas estrategias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que este esfuerzo contribuya, aunque sea de manera sencilla, a fortalecer la comprensión lectora y a una práctica educativa más significativa.

Ruth María Zapata Villares

ÍNDICE GENERAL

Contenido

TÍTULO DEL TRABAJO.....	I
TRIBUNAL DE GRADO	II
CERTIFICACIÓN.....	III
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD	IV
AUTORIZACIÓN.....	V
Certificación de Antiplagio	VI
AGRADECIMIENTO	VII
DEDICATORIA.....	VIII
ÍNDICE GENERAL	IX
Resumen.....	XI
Abstract.....	XII
INTRODUCCIÓN	1
DESARROLLO.....	3
Estado del arte.....	3
Metodología	8
Resultados cualitativos y discusión.....	13
Propuesta de aplicación pedagógica	18
CONCLUSIONES.....	20
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	21
ANEXOS.....	24
Anexo 1. Matriz del estado del arte	24
Anexo 2. Categorías apriorísticas del estudio	26
Anexo 3. Ajustes metodológicos derivados del pilotaje	27
Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes.....	28
Anexo 5. Datos generales de los docentes entrevistados	29

Anexo 6. Respuestas completas, preguntas 1-5	30
Anexo 7. Respuestas completas, preguntas 6-10	31
Anexo 8. Respuestas completas, preguntas 11-15	32
Anexo 9. Respuestas completas, preguntas 16-20	33
Anexo 10. Matriz de análisis cualitativo.....	34
Anexo 11. Síntesis de resultados cualitativos con evidencias representativas.....	35
Anexo 12. Secuencia didáctica sugerida para aplicar mapas conceptuales en lectura.....	36

Resumen

En este trabajo se analiza la percepción de los docentes sobre el uso de los mapas conceptuales y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación Básica. La investigación partió de la pregunta: ¿cómo perciben los docentes el uso de los mapas conceptuales y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación Básica? Se trabajó con un enfoque cualitativo, con nivel descriptivo-interpretativo, mediante revisión documental, análisis temático del estado del arte y aplicación de una entrevista semiestructurada a seis docentes con experiencia en quinto año. El instrumento se organizó por categorías apriorísticas y fue ajustado mediante pilotaje. A partir de las entrevistas se observó que los docentes perciben los mapas conceptuales como recursos visuales que favorecen la organización de ideas, la jerarquización conceptual, la selección de información relevante y la explicación de relaciones entre conceptos. También, reconocen beneficios vinculados con la motivación, la participación y la seguridad al explicar lo leído. También reconocen dificultades vinculadas con tiempo de planificación, formación docente, recursos, tamaño del grupo y dificultad estudiantil para sintetizar. Los mapas conceptuales aportan a fortalecer la comprensión lectora cuando se aplican mediante la guía del docente, modelado progresivo, retroalimentación y evaluación formativa.

Palabras clave: percepción docente, mapas conceptuales, comprensión lectora.

Abstract

This study analyzes teachers' perceptions regarding the use of concept maps and their contribution to strengthening reading comprehension among fifth-year basic education students. The research originated from the following question: How do teachers perceive the use of concept maps and their contribution to strengthening reading comprehension in fifth-year basic education students? A qualitative approach was employed, with a descriptive-interpretive level, utilizing documentary review, thematic analysis of the state of the art, and the application of a semi-structured interview to six teachers with experience in the fifth-year level. The instrument was organized according to a priori categories and was refined through a pilot test. Based on the interviews, it was observed that teachers perceive concept maps as visual resources that facilitate the organization of ideas, conceptual hierarchization, the selection of relevant information, and the explanation of relationships among concepts. Likewise, they recognize benefits related to motivation, participation, and self-confidence when explaining what has been read. They also identify difficulties associated with planning time, teacher training, resources, group size, and students' challenges in synthesizing information. Concept maps contribute to the strengthening of reading comprehension when implemented under teacher guidance, progressive modeling, feedback, and formative assessment.

Keywords: teacher perception, concept maps, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad clave en la Educación Básica, porque ayuda a que los estudiantes interpreten información, relacionen ideas, elaboren inferencias y construyan significados a partir de textos. En quinto año, esta habilidad cobra mayor importancia, debido a que los estudiantes trabajan con lecturas más extensas, con mayor carga conceptual y con mayores demandas de explicación oral y escrita. Sin embargo, en el aula de clase se observa que algunos niños leen de manera fluida o mecánica, pero muchas veces les cuesta identificar ideas principales, jerarquizar información, resumir con sus propias palabras o explicar con claridad lo comprendido.

En esta situación, los mapas conceptuales pueden usarse como estrategia pedagógica que apoya el proceso lector, ya que permiten representar conceptos, establecer jerarquías, organizar información y visualizar relaciones de significado. Su utilidad no está en la presentación gráfica por sí misma, sino en la posibilidad de mostrar cómo piensa el estudiante: qué ideas selecciona, cómo las relaciona y de qué manera explica el sentido global del texto. Sin embargo, el aporte de esta estrategia no depende únicamente de sus fundamentos teóricos, sino también de la percepción que tienen los docentes sobre su utilidad, pertinencia, facilidad de aplicación y dificultades al aplicarlos en clase.

Desde esta problemática, este ensayo parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los docentes el uso de los mapas conceptuales y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación Básica? De acuerdo con esta pregunta, el objetivo general es analizar la percepción de los docentes sobre el uso de los mapas conceptuales y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación Básica.

Para cumplir este propósito, el estudio relaciona la revisión de autores, la información obtenida en las entrevistas y el análisis pedagógico a través de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes al aplicar mapas conceptuales en el aula.

- Examinar los beneficios percibidos por el profesorado respecto al impacto de esta herramienta en la comprensión lectora.
- Determinar las dificultades y limitaciones que enfrentan los docentes en dicha implementación.

La idea central que se defiende, plantea que los mapas conceptuales aportan al fortalecimiento de la comprensión lectora cuando son utilizados con propósito pedagógico claro, modelado progresivo, guía del docente y evaluación formativa. En este ensayo, el modelado progresivo se entiende como la enseñanza gradual de la estrategia: primero el docente muestra cómo identificar conceptos y relaciones; luego construye mapas con el grupo; después acompaña el trabajo en parejas o equipos; y, finalmente, orienta la elaboración individual con retroalimentación.

Debido a ello, los mapas conceptuales no deben entenderse como una actividad solo visual ni como una respuesta inmediata a las dificultades lectoras, sino como una estrategia didáctica que ayuda a seleccionar información relevante, organizar conceptos, construir relaciones y explicar lo comprendido.

El ensayo se ubica en la línea de procesos de enseñanza y aprendizaje y trabaja con un enfoque cualitativo de nivel descriptivo-interpretativo, porque busca conocer opiniones, experiencias y formas de trabajo docente. El desarrollo se organiza en cuatro apartados: primero, el estado del arte; segundo, la metodología; tercero, los resultados cualitativos y la discusión; y cuarto, una propuesta de aplicación pedagógica. Finalmente, se presentan conclusiones que resumen los principales argumentos y ofrecen una valoración sobre la pertinencia de los mapas conceptuales en quinto año de Educación Básica.

DESARROLLO

El desarrollo articula los fundamentos teóricos, metodológicos y empíricos que sostienen el ensayo. En primer lugar, se analiza el estado del arte sobre mapas conceptuales, comprensión lectora, relación entre ambas categorías, uso pedagógico, rol docente y factores contextuales. En segundo lugar, se expone la ruta metodológica seguida para construir el estado del arte, diseñar el instrumento, aplicar la entrevista y analizar la información. En tercer lugar, se presentan los resultados cualitativos derivados de las entrevistas a seis docentes. Finalmente, se propone una secuencia didáctica para orientar el uso de mapas conceptuales antes, durante y después de la lectura.

Estado del arte

El estado del arte se ordena según temas centrales relacionados con el tema de investigación: mapas conceptuales, comprensión lectora, relación entre ambas categorías, uso pedagógico, rol docente, factores contextuales y vacío de conocimiento. Esta organización nos ayuda a revisar los aportes de la literatura y relacionarlos con la pregunta de investigación y las categorías apriorísticas del ensayo.

Mapas conceptuales: definición, características y función cognitiva

Los mapas conceptuales son representaciones gráficas que ayudan a ordenar el conocimiento a través de conceptos, niveles y conectores. Su función no se reduce a presentar información de forma visual, sino que ayuda a mostrar cómo una idea general se vincula con conceptos más específicos. Almeida et al. (2020) relacionan esta herramienta con el aprendizaje significativo, porque facilita la conexión entre los conocimientos previos del estudiante y la nueva información que incorpora durante el aprendizaje. En actividades de lectura, esta función es necesaria, ya que comprender un texto supone integrar lo leído con experiencias, vocabulario y saberes anteriores.

A diferencia de un esquema simple o de un resumen lineal, el mapa conceptual requiere que el estudiante seleccione y organice ideas. Para elaborarlo debe seleccionar conceptos relevantes, dejar de lado información secundaria, ordenar las ideas según su

importancia y explicar relaciones mediante conectores. Coelho et al. (2020) destacan que la construcción de mapas conceptuales promueve un aprendizaje activo, porque el estudiante participa en la organización del contenido y no se limita a copiar frases del texto. Desde esta perspectiva, el mapa conceptual puede entenderse como un recurso didáctico que ayuda a seleccionar, organizar y relacionar información y no solo como una técnica gráfica.

La función cognitiva del mapa conceptual se vincula con el análisis, síntesis y organización del pensamiento. Khudhur et al. (2026) señalan que el trabajo con mapas conceptuales puede apoyar habilidades de pensamiento más complejas cuando el estudiante compara, reconstruye y reorganiza relaciones conceptuales. Además, Xu (2026) plantea que los mapas conceptuales pueden servir como herramientas de aprendizaje y evaluación, porque permiten ver cómo se organiza la comprensión y qué relaciones establece el estudiante entre los conceptos.

En quinto año de Educación Básica, el uso de mapas conceptuales necesita enseñarse paso a paso. Los estudiantes de este nivel todavía están fortaleciendo la diferencia entre concepto, ejemplo, detalle y palabra enlace. Entonces, si el docente solicita un mapa sin modelado previo, pueden presentarse como copiar oraciones largas, ubicar todas las ideas al mismo nivel o utilizar flechas sin significado. La estrategia necesita ser enseñada paso a paso, mediante ejemplos, construcción colectiva, trabajo guiado y elaboración individual poco a poco.

Comprensión lectora en quinto año de Educación Básica

La comprensión lectora implica construir significado y no se limita a leer palabras. Comprender requiere interpretar la información, relacionar las ideas, realizar inferencias, sintetizar y valorar lo leído. En el aula suele hablarse de comprensión literal, inferencial y crítica. La comprensión literal permite reconocer información explícita; la inferencial requiere deducir relaciones o significados no expresados de manera directa; y la crítica supone valorar el texto, argumentar y relacionarlo con otros conocimientos.

En quinto año de Educación Básica, la comprensión lectora cobra importancia porque los estudiantes se enfrentan a textos más extensos, mayor carga de conceptos y con exigencias de explicación oral y escrita. En esta etapa, una dificultad común es que algunos

estudiantes leen el texto, pero no logran identificar ideas principales, resumir con sus propias palabras, establecer relaciones o explicar lo comprendido. Esto muestra que leer correctamente no garantiza comprender con claridad.

Bogaerds-Hazenbergh et al. (2024) señalan que la enseñanza de la estructura textual favorece la lectura, la síntesis y la escritura en educación primaria. Este aporte ayuda a entender que los estudiantes necesitan aprender cómo se organiza la información dentro de un texto y qué relaciones se establecen entre sus partes. Por tanto, las estrategias de comprensión lectora deben orientar el conocimiento de ideas centrales, jerarquizar información y distinguir lo esencial de lo secundario.

Los organizadores gráficos pueden apoyar este proceso porque ayudan a representar la estructura del texto. Sharif et al. (2023) señalan que el uso de mapas en la enseñanza de la lectura favorece la organización de información y la relación entre ideas. De igual forma, Ta et al. (2023) identifican efectos positivos del mapeo conceptual en la comprensión lectora, debido a que ayuda a estructurar el contenido y construir significados de forma más clara.

La comprensión lectora también incluye un componente emocional. Quan et al. (2025) relacionan el uso de mapas conceptuales con la motivación y el interés de los estudiantes de primaria durante actividades lectoras. Por esta razón, los mapas conceptuales y recursos visuales pueden favorecer la participación, la seguridad y el interés por leer cuando se aplica con orientación pedagógica.

Relación entre mapas conceptuales y comprensión lectora

La relación entre mapas conceptuales y comprensión lectora se explica porque ambos requieren ordenar ideas. Para comprender un texto, el estudiante debe identificar ideas principales y secundarias, relacionar ideas y sintetizar información. Para elaborar un mapa conceptual se realizan esas mismas operaciones, pero de manera visible. En consecuencia, el mapa puede servir como apoyo entre la lectura silenciosa y la expresión oral o escrita de lo comprendido.

Cuando el estudiante construye un mapa después de leer, no es suficiente recordar datos sueltos. Necesita elegir qué conceptos son más importantes, cuáles dependen de otros y qué palabras enlace explican la relación entre ellos. Esta actividad ayuda a la jerarquización,

la síntesis y la explicación de relaciones. Además, puede fortalecer la comprensión inferencial, porque lleva al estudiante a preguntarse: qué idea explica a otra, qué relación existe entre los conceptos y qué información es esencial para comprender el texto.

Sin embargo, el mapa conceptual no debe presentarse como una respuesta automática a las dificultades lectoras. Ha Le (2021) advierte que los organizadores gráficos pueden ser valorados positivamente, pero su resultado depende del acompañamiento docente. Por esta razón, los mapas conceptuales no reemplazan otras estrategias lectoras, como la lectura guiada, las preguntas inferenciales, la conversación sobre el texto o la escritura de síntesis. Más bien complementan y permiten revelar el proceso de comprensión.

Uso pedagógico antes, durante y después de la lectura

El uso pedagógico de los mapas conceptuales puede trabajarse según los momentos de la lectura. Antes de leer, el docente puede usarlos para activar conocimientos previos, preparar vocabulario y reconocer conceptos vinculados con el tema. En esta fase, un mapa colectivo inicial permite conocer lo que los estudiantes saben, identificar ideas confusas y orientar la atención hacia los conceptos relevantes del texto.

Durante la lectura, los mapas conceptuales pueden funcionar como guía de seguimiento. El docente puede hacer pausas durante la lectura, preguntar qué conceptos aparecen, qué idea se repite, qué relación se observa y cómo podría representarse en el mapa. Esta práctica evita que el estudiante solo lea sin analizar y lo ayuda a procesar la información mientras lee. En este momento, el mapa no es un producto terminado, sino una herramienta de apoyo que se construye poco a poco.

Después de la lectura, el mapa conceptual sirve para sintetizar y evaluar el proceso. Los estudiantes pueden completar un mapa iniciado por el docente, construir uno en parejas o elaborar una versión individual. Un aspecto clave es que expliquen el organizador, porque la explicación oral o escrita ayuda a verificar si las relaciones representadas tienen sentido. Xu (2026) sostiene que los mapas conceptuales pueden servir como herramientas de aprendizaje y evaluación porque muestran la forma en que el estudiante organiza información y establece vínculos entre conceptos.

Rol docente, percepción y mediación pedagógica

El rol de los docentes es decisivo, porque son ellos quienes valoran la utilidad de los mapas conceptuales, consideran su pertinencia, deciden en qué momento aplicarlos y adaptan su uso a las condiciones del aula. Stellakis (2012) señala que las creencias y prácticas del profesorado influyen en la manera en que se incorporan las estrategias de alfabetización y lectura. Es por esto que, conocer la percepción docente ayuda a entender cómo se usa realmente el mapa conceptual en el contexto escolar.

El acompañamiento docente se observa en la selección del texto, el modelado del mapa, el planteamiento de preguntas, la orientación de los conectores y la retroalimentación. Un mismo mapa puede convertirse en una actividad superficial si se limita a copiar información; pero también puede transformarse en una herramienta de comprensión si el docente guía la identificación de conceptos, ayuda a ordenar por importancia y solicita la explicación de relaciones. En quinto año, esta mediación es necesaria porque los estudiantes aún necesitan apoyo para pasar de la lectura literal a una comprensión más profunda.

Desde este enfoque, la percepción docente no cambia el centro del ensayo, que continúa siendo el uso de mapas conceptuales y la comprensión lectora. Más bien, es el punto de análisis desde el cual se estudia la aplicación real de la estrategia. Conocer qué beneficios, dificultades y apoyos identifican los docentes permite interpretar la distancia entre el valor teórico de los mapas conceptuales y su aplicación diaria en el aula.

Factores contextuales y uso de recursos

La implementación de los mapas conceptuales depende de las condiciones del aula. Becerra et al. (2025) sostienen que las estrategias para mejorar la comprensión lectora deben ajustarse a la realidad de cada institución. En aulas numerosas, con tiempo limitado, recursos escasos o poca conectividad, el docente necesita opciones prácticas, como mapas en el cuaderno, construcción en la pizarra, trabajo en parejas, plantillas sencillas o uso de colores básicos.

En ambientes digitales, los organizadores gráficos brindan otras posibilidades. Hwang et al. (2023) aseguran que los organizadores gráficos en contextos virtuales pueden mejorar el desempeño y el compromiso estudiantil. Sin embargo, en Educación Básica no siempre se cuenta con dispositivos o conectividad suficiente. Por este motivo, la decisión de utilizar

mapas en formato físico o digital debe responder al contexto escolar y no a una elección separada del contexto.

El análisis de estos factores muestra que el valor del mapa conceptual no depende solo de su diseño visual. Su aporte aumenta cuando el docente lo integra a una planificación clara, considera el nivel lector del grupo, ofrece ejemplos, orienta la elaboración y evalúa la calidad de las relaciones representadas. Es así que, el mapa conceptual se convierte en una estrategia adaptada a las necesidades reales de los estudiantes de quinto año.

Vacío de conocimiento y problematización

La literatura revisada confirma que los mapas conceptuales poseen potencial para apoyar la comprensión lectora. Sin embargo, también nos muestran un vacío: muchos estudios se concentran en medir efectos sobre el rendimiento estudiantil, pero no siempre profundizan en cómo los docentes perciben, aplican y ajustan esta estrategia en contextos escolares concretos. Esta brecha es relevante porque la efectividad de los mapas conceptuales depende de decisiones didácticas, acompañamiento del docente, formación, tiempo disponible y características del grupo.

El quinto año de Educación Básica requiere atención específica porque los estudiantes se encuentran en una etapa de consolidación de habilidades lectoras. Necesitan fortalecer la identificación de ideas principales, la inferencia, el resumen, la jerarquización conceptual y la explicación de lo leído. Es debido a esto que, analizar la percepción de los docentes permite conocer no solo si consideran útil la estrategia, sino también qué beneficios observan, qué dificultades enfrentan y qué apoyos requieren para implementarla de manera sistemática. Este es el aporte específico de este trabajo.

Metodología

Este ensayo se realizó con un enfoque cualitativo, con nivel descriptivo-interpretativo, porque buscó describir e interpretar las percepciones de los docentes sobre el uso de los mapas conceptuales y su aporte para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación Básica. Este enfoque resultó adecuado porque permitió comprender valoraciones, experiencias y prácticas pedagógicas en su contexto natural, sin convertirlas en datos exclusivamente numéricos. Creswell y Poth (2018) sostienen que la investigación

cualitativa permite explorar cómo las personas interpretan un fenómeno desde sus vivencias y formas de interacción con la realidad.

La construcción del estado del arte se realizó mediante el análisis temático de la literatura. Se utilizó como técnica la revisión documental y como recurso de organización se empleó una matriz de síntesis ubicada en el Anexo 1. Esta fase respondió al primer momento del proceso investigativo, relacionado con la sistematización de fundamentos teóricos sobre mapas conceptuales, comprensión lectora y percepción docente.

La revisión no se limitó a reunir autores, sino a comparar sus aportes según ejes de análisis: función cognitiva de los mapas conceptuales, comprensión lectora, organizadores gráficos, mediación pedagógica y condiciones de implementación. Esta organización permitió relacionar la teoría con las categorías apriorísticas del estudio, las cuales se presentan en el Anexo 2.

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases académicas como Scopus y Google Académico. Se emplearon palabras clave relacionadas con el objeto de estudio, entre ellos: mapas conceptuales, organizadores gráficos, comprensión lectora, Educación Básica, quinto año, percepción docente, estrategias didácticas, aprendizaje significativo y lectura. Se dio prioridad a publicaciones científicas del periodo 2020-2026 por ser recientes y guardar relación con metodologías activas, organizadores visuales y estrategias de apoyo a la comprensión lectora; esta selección se presenta en la matriz del estado del arte presentada en el Anexo 1.

Los criterios de inclusión tomaron en cuenta la relación directa con mapas conceptuales, la vinculación con la comprensión lectora, la relación para Educación Básica, la actualidad de las publicaciones y el aporte al análisis pedagógico. No se incluyeron documentos sin sustento académico, fuentes sin relación clara con el tema y estudios centrados en niveles educativos que no ofrecían elementos transferibles al contexto de quinto año. Las fuentes fueron registradas en el gestor bibliográfico Zotero para verificar la coincidencia entre citas, referencias y normas APA de séptima edición.

El instrumento se diseñó con base en el problema de investigación, la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y las categorías apriorísticas

presentadas en el Anexo 2. La técnica para recoger información fue la entrevista semiestructurada, porque permite trabajar con preguntas previamente organizadas y, al mismo tiempo, conservar flexibilidad para formular repreguntas. Kallio et al. (2016) señalan que esta técnica resulta útil en estudios cualitativos porque facilita explorar experiencias, percepciones y significados sin limitar al participante a respuestas cerradas.

El instrumento correspondió a una guía de entrevista semiestructurada dirigida a seis docentes de quinto año de Educación Básica. Las preguntas se organizaron en torno a las categorías apriorísticas del estudio: percepción docente sobre el uso de los mapas conceptuales y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora, comprensión lectora, uso de mapas conceptuales en el aula, beneficios percibidos, dificultades y limitaciones, formación docente y valoración general. Esta organización permitió asegurar la coherencia entre la teoría revisada, la pregunta de investigación, los objetivos y el análisis posterior de la información (véase Anexo 2 y Anexo 4).

Antes de la aplicación definitiva, se realizó un pilotaje de la guía de entrevista con el propósito de verificar la claridad, pertinencia, coherencia y duración aproximada del instrumento. Este pilotaje se aplicó a dos docentes de Educación Básica que no formaron parte de la muestra definitiva, con el fin de revisar el instrumento. Los ajustes derivados de esta revisión se presentan en el Anexo 3, y se relacionan con la explicación de lo comprendido, el momento de aplicación de los mapas conceptuales, los recursos disponibles y el tipo de formación docente.

La muestra estuvo conformada por seis docentes de quinto año de Educación Básica, seleccionados mediante muestreo intencional. La selección de seis docentes se consideró pertinente para el enfoque cualitativo del estudio, debido a que el propósito no fue generalizar los resultados, sino comprender en profundidad las percepciones docentes sobre el uso de mapas conceptuales en actividades de lectura. La muestra respondió a un criterio de relación con el tema, ya que todos los participantes tenían experiencia directa en quinto año de Educación Básica como se puede observar en el Anexo 5, trabajaban con procesos de comprensión lectora y conocían o habían aplicado organizadores gráficos en el aula.

Además, durante el análisis de las entrevistas se identificó una repetición inicial de patrones, debido a que las respuestas comenzaron a reiterar patrones comunes sobre la

utilidad de los mapas conceptuales, las dificultades de comprensión lectora, la necesidad de acompañamiento docente, las limitaciones de tiempo y la importancia de la formación pedagógica. Por este motivo, la información obtenida permitió construir categorías suficientes para responder a la pregunta de investigación, sin que fuera necesario ampliar la muestra dentro de los límites de este ensayo académico. Patton (2015) explica que el muestreo intencional es adecuado en estudios cualitativos cuando se requiere seleccionar participantes capaces de aportar información rica, pertinente y significativa sobre el fenómeno estudiado.

Una vez definida la muestra, se aplicaron las entrevistas a los seis docentes participantes. Las respuestas fueron registradas en matrices organizadas por preguntas y docentes, lo que permitió conservar el seguimiento entre la información empírica y los resultados (véanse Anexos 6, 7, 8 y 9). En esta fase se priorizó el registro ordenado de las respuestas, sin interpretación inmediata, para diferenciar el dato original del análisis posterior.

El análisis de la información se realizó mediante el análisis temático, asumido como el procedimiento principal para organizar e interpretar las respuestas de los docentes. Este proceso permitió identificar ideas recurrentes, agruparlas en códigos iniciales y relacionarlas con las categorías apriorísticas del estudio. De esta manera, las respuestas no se trabajaron como datos aislados, sino como expresiones que ayudaron a comprender cómo los docentes perciben, aplican y valoran el uso de los mapas conceptuales en actividades de comprensión lectora.

En este estudio, la categorización formó parte del análisis temático. Primero se revisaron las respuestas completas de los docentes; luego se identificaron expresiones relacionadas con ideas principales, inferencias, síntesis, motivación, tiempo, recursos y formación docente. Estas expresiones fueron agrupadas en códigos iniciales y, posteriormente, vinculadas con las categorías apriorísticas del estudio. Así, el análisis permitió reconocer coincidencias, diferencias y sentidos pedagógicos presentes en las experiencias del profesorado. Este procedimiento se relaciona con lo planteado por Braun y Clarke (2006) quienes explican que el análisis temático permite identificar, organizar e interpretar patrones de significado dentro de datos cualitativos.

El proceso de análisis se desarrolló en tres momentos. En primer lugar, se realizó una lectura completa de las respuestas para identificar ideas repetidas o expresiones significativas de los docentes. En segundo lugar, esas ideas fueron convertidas en códigos iniciales; por ejemplo, respuestas relacionadas con “ideas principales”, “resumen”, “inferencias” o “vocabulario” fueron agrupadas dentro de la comprensión lectora, mientras que menciones a “tiempo”, “recursos”, “formación docente” o “número de estudiantes” fueron vinculadas con dificultades de implementación. En tercer lugar, los códigos se organizaron en categorías más amplias, de acuerdo con los objetivos del estudio: percepción docente, uso de mapas conceptuales, beneficios percibidos, dificultades y formación docente.

Con este procedimiento fue posible revisar primero cada respuesta docente y luego reconocer coincidencias entre ellas, especialmente en temas como ideas principales, inferencias, vocabulario, tiempo de aplicación y formación docente. Por consiguiente, el análisis no se limitó a repetir lo que dijeron los docentes, sino que buscó comprender qué significaban esas respuestas en relación con la comprensión lectora y con las condiciones reales del aula.

Para fortalecer la transparencia del proceso, se utilizó una matriz de análisis cualitativo en la que se relacionaron categorías, códigos iniciales, evidencias representativas e interpretación de la investigadora (véase Anexo 10). El apoyo de Claude como herramienta digital de apoyo basada en inteligencia artificial generativa, se empleó únicamente como apoyo de organización de las síntesis anexas: sirvió para revisar claridad, coherencia y posibles repeticiones en las matrices, pero no reemplazó la lectura de las entrevistas ni intervino en la interpretación académica de la autora. La categorización, la comparación entre docentes y la construcción de hallazgos fueron realizadas por la autora a partir de las respuestas originales. Nowell et al. (2017) destacan que la organización sistemática y la claridad del procedimiento contribuyen a la credibilidad de los estudios cualitativos. De esta manera, los resultados se presentaron a partir de las entrevistas aplicadas a los seis docentes.

En cuanto a las consideraciones éticas, se informó a los docentes que la entrevista tenía fines académicos, que su participación era voluntaria y que su identidad sería protegida mediante códigos. En el informe se emplearon denominaciones como Docente 1, Docente 2 y sucesivos, con el propósito de resguardar la confidencialidad. Además, se solicitó

consentimiento verbal antes de iniciar cada entrevista y las respuestas fueron registradas únicamente para fines de análisis académico.

Resultados cualitativos y discusión

Los resultados fueron organizados a partir de las categorías apriorísticas y ayudan a interpretar cómo los docentes perciben el uso de los mapas conceptuales en relación con la comprensión lectora. La información no se analiza desde la cantidad de respuestas, sino a partir de las ideas que se repiten y se relacionan entre sí. Por eso, el análisis se centra en comprender qué revelan las respuestas docentes sobre el uso real de los mapas conceptuales en el aula.

Para interpretar los resultados, las respuestas no se revisaron como opiniones separadas, sino como realidades que permitieron reconocer ideas comunes. Así, cuando varios docentes mencionaron que los estudiantes “no identifican ideas principales”, “repiten el texto” o “no logran explicar lo leído”, estas respuestas se entendieron como señales de dificultad en procesos de comprensión. Del mismo modo, cuando señalaron que los mapas conceptuales ayudan a “ordenar ideas”, “jerarquizar conceptos” o “explicar relaciones”, estas expresiones fueron agrupadas como beneficios para el aprendizaje de la estrategia. Esta lectura permitió construir una interpretación más amplia sobre la utilidad pedagógica de los mapas conceptuales.

Percepción docente sobre los mapas conceptuales

Los seis docentes entrevistados definieron el mapa conceptual como una herramienta visual para organizar ideas o representar relaciones entre conceptos. Las respuestas muestran una idea común: se lo percibe como representación gráfica, esquema, organizador de ideas o recurso con cuadros y flechas. Esta percepción coincide con la literatura, en tanto el mapa conceptual permite estructurar la información mediante jerarquías y enlaces.

La función que los docentes le asignan al mapa dentro de una actividad de lectura se vincula con identificar lo más importante, ordenar ideas, comprender globalmente y evitar que los estudiantes se pierdan en detalles. Esta valoración confirma que los docentes no lo consideran solo un adorno gráfico, sino un apoyo para seleccionar y organizar la información

del texto. Además, todos coinciden en que ayuda a organizar el pensamiento, especialmente porque obliga a jerarquizar conceptos y separar ideas principales de secundarias.

Percepción sobre dificultades de comprensión lectora

Las dificultades lectoras señaladas por los docentes se concentran en la identificación de ideas principales, la realización de inferencias, el vocabulario limitado, el resumen, la fluidez lectora y la comprensión de estudiantes con necesidades específicas. Estas respuestas muestran que el problema no consiste solo en leer en voz alta, sino entender, relacionar y explicar el sentido del texto.

Los docentes explican que algunos estudiantes leen, pero no logran explicar lo comprendido porque se quedan en la decodificación, no siempre reflexionan sobre cómo comprenden, tienen miedo a equivocarse, no se formulan preguntas durante la lectura o presentan dificultad para retener y organizar información. Este hallazgo se relaciona con la necesidad de estrategias que hagan visible el proceso de comprensión. En ese sentido, el mapa conceptual puede funcionar como apoyo para pasar de la lectura mecánica a la organización consciente del significado.

Uso de mapas conceptuales en el aula

Todos los docentes indicaron que han utilizado mapas conceptuales, aunque con distinta frecuencia. Algunos los aplican siempre en textos expositivos o proyectos, mientras otros los usan algunas veces o pocas veces debido al tiempo que requiere su elaboración. Esta variación permite afirmar que la estrategia es conocida, pero no necesariamente se encuentra sistematizada en la práctica diaria.

Respecto al momento de aplicación, las respuestas muestran tres usos principales: antes de la lectura para activar conocimientos previos, durante la lectura para acompañar el procesamiento de información y después de la lectura como cierre, consolidación o evaluación formativa. La mayoría señala la necesidad de guía docente, trabajo grupal o modelado previo, lo cual confirma que en quinto año el mapa conceptual requiere acompañamiento progresivo antes de esperar autonomía total.

Estos resultados coinciden con Ha Le (2021), quien advierte que los organizadores gráficos requieren acompañamiento docente para ser efectivos. Esto se puede ver en las

entrevistas, porque la mayoría de docentes señaló la necesidad de guía, modelado y trabajo progresivo. Por tanto, el aporte de los mapas conceptuales no depende únicamente de su estructura visual, sino de la mediación pedagógica que orienta al estudiante a seleccionar, jerarquizar y explicar la información del texto.

Beneficios percibidos

Los beneficios identificados por los se relacionan con aspectos cognitivos y afectivos. En la dimensión cognitiva, señalan mejora de la memoria, mayor orden de ideas, resúmenes más claros, identificación de conceptos principales e identificación de relaciones. En la dimensión afectiva, destacan mayor participación, motivación y seguridad para explicar lo leído. Estos resultados coinciden con Xu (2026), quien plantea que los mapas conceptuales pueden funcionar como herramientas de aprendizaje y evaluación, porque permiten observar cómo el estudiante organiza conceptos y establece relaciones. En el caso de los docentes entrevistados, esta idea se confirma cuando señalan que el mapa ayuda a identificar ideas principales, ordenar información y explicar lo leído.

Una respuesta repetida fue que los mapas ayudan a identificar ideas principales y relacionar conceptos porque obligan a seleccionar información relevante. Un docente afirmó que su principal fortaleza es que el estudiante no puede poner todo, sino que debe elegir. Esta idea resulta clave para la comprensión lectora, ya que comprender implica diferenciar lo importante de lo complementario y explicar la relación entre las partes del texto.

Dificultades y limitaciones

Las limitaciones señaladas por los docentes permiten comparar el potencial teórico de los mapas conceptuales con la realidad del aula. Aunque la literatura destaca su valor para favorecer el aprendizaje activo y la organización del conocimiento, como señalan Coelho et al. (2020) y Almeida et al. (2020), las entrevistas muestran que su aplicación puede verse afectada por el tiempo, la cantidad de estudiantes, la falta de materiales y la formación docente desigual. Esto demuestra que la estrategia no debe idealizarse, sino planificarse de acuerdo con el contexto escolar y con el nivel lector de los estudiantes.

Las dificultades de implementación se relacionan con el tiempo de elaboración, la copia mecánica, la identificación de conceptos clave, errores de jerarquía, falta de materiales y frustración de estudiantes con bajo vocabulario. Estas dificultades señalan que el mapa conceptual no mejora la comprensión por simple presencia; necesita enseñanza explícita, ejemplos, retroalimentación y criterios de evaluación.

Las limitaciones más mencionadas fueron el tiempo de planificación, el número de estudiantes, la formación docente desigual, el currículo apretado, los recursos insuficientes y las dificultades lectoras previas. En cuanto a la formación, las respuestas son diversas: algunos docentes recibieron talleres o cursos, mientras otros aprendieron por experiencia propia o mediante recursos de internet. Debido a esto, la implementación requiere orientaciones prácticas, ejemplos por asignatura, materiales imprimibles, rúbricas y bancos de mapas adaptables al nivel lector del grupo.

Finalmente, los seis docentes recomendaron el uso de mapas conceptuales para fortalecer la comprensión lectora, aunque varios condicionaron su recomendación a la constancia, la capacitación previa, la adaptación a estudiantes con dificultades y el uso de mapas más simples. Este hallazgo muestra que los docentes valoran positivamente los mapas conceptuales, pero no los entienden como una solución inmediata. Más bien, los consideran una estrategia útil cuando existe orientación, práctica constante y adaptación al ritmo de los estudiantes.

Para complementar la discusión, la síntesis interpretativa de los resultados se presenta en el Anexo 11. Esta matriz relaciona categorías, fragmentos de respuestas e interpretación cualitativa, por lo que permite observar cómo se elaboraron los hallazgos a partir de las respuestas de los docentes. Su análisis muestra que los mapas conceptuales son valorados tanto por su aporte cognitivo —organización, jerarquización y síntesis— como por su aporte afectivo —motivación, participación y seguridad—, aunque su aplicación exige planificación, enseñanza gradual y criterios claros de evaluación.

En síntesis, la discusión muestra una relación equilibrada entre teoría y práctica. La literatura respalda el uso de mapas conceptuales como recurso para organizar significados, favorecer la comprensión y mostrar el pensamiento del estudiante. Sin embargo, las voces docentes permiten comprender que su efectividad depende de condiciones concretas:

explicación paso a paso, preguntas orientadoras, retroalimentación, tiempo de aplicación y criterios claros de evaluación. Con esto se puede decir que, el principal aporte del estudio no es afirmar que los mapas conceptuales “mejoran” la comprensión de manera automática, sino mostrar que pueden fortalecerla cuando se integran de forma intencional dentro del proceso lector.

Cumplimiento explícito de los objetivos del estudio

Respecto al primer objetivo específico, que consiste en identificar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes en la utilización mapas conceptuales, los resultados indican que la estrategia se utiliza antes, durante y después de la lectura, aunque con distintos niveles de organización. Las prácticas más frecuentes son la activación de conocimientos previos, la identificación de conceptos clave, la construcción guiada en la pizarra, el trabajo grupal y el uso del mapa como cierre de lectura. Este hallazgo cumple el objetivo porque precisa no solo que los docentes usan mapas conceptuales, sino cómo los incorporan al proceso lector y bajo qué condiciones de acompañamiento.

Respecto al segundo objetivo específico, centrado en examinar los beneficios percibidos, las entrevistas permiten señalar que los docentes reconocen beneficios cognitivos y afectivos. En el plano cognitivo, los mapas conceptuales facilitan la jerarquización de ideas, la síntesis, la memoria comprensiva y la relación entre conceptos. En el plano afectivo, favorecen mayor participación, motivación y seguridad para explicar lo leído. Este resultado responde al objetivo porque diferencia el impacto pedagógico de la estrategia y muestra que el beneficio no se limita a la presentación visual, sino a la posibilidad de hacer visible lo comprendido durante la lectura.

En cuanto al tercer objetivo específico, relacionado con determinar dificultades y limitaciones, los hallazgos muestran dificultades concretas: falta de tiempo, grupos numerosos, formación docente desigual, escasez de recursos y dificultades estudiantiles para sintetizar o usar conectores adecuados. Este resultado cumple el objetivo porque identifica límites reales para aplicarlo y permite interpretar que el mapa conceptual requiere planificación, enseñanza gradual, rúbricas sencillas y retroalimentación. Así, los resultados se

relacionan con el objetivo general, porque muestran una percepción docente favorable, pero condicionada por la mediación pedagógica y por las posibilidades reales del aula.

Propuesta de aplicación pedagógica

Con base en los fundamentos teóricos y de la percepción docente, se plantea integrar los mapas conceptuales como parte de un proceso de lectura antes, durante y después del texto. La propuesta parte de una idea central: el mapa conceptual no debe aparecer únicamente como tarea final, sino como recurso de apoyo para activar saberes, acompañar la lectura, organizar información y explicar lo comprendido.

Antes de la lectura, el docente puede presentar el tema, plantear preguntas iniciales y construir un mapa colectivo con conceptos conocidos por los estudiantes. Esta fase permite activar conocimientos previos, preparar vocabulario y favorecer la comprensión. Durante la lectura, se sugiere trabajar por partes, identificar conceptos clave, subrayar ideas principales y completar progresivamente el mapa. Después de la lectura, los estudiantes pueden elaborar un mapa individual o grupal y explicar oralmente las relaciones representadas.

La aplicación debe realizarse mediante explicación paso a paso. En una primera fase, el docente modela el mapa en la pizarra o mediante una plantilla y explica sus decisiones: qué concepto selecciona, por qué lo ubica en un nivel superior y qué palabra enlace expresa la relación. En una segunda fase, los estudiantes construyen mapas en parejas o grupos pequeños con acompañamiento docente. En una tercera fase, elaboran mapas individuales que sirven como muestra de comprensión y evaluación formativa. Este avance gradual evita que la estrategia se convierta en una tarea difícil o mecánica para estudiantes que aún necesitan apoyo en jerarquización y síntesis.

La evaluación debe tomar en cuenta criterios pedagógicos, no únicamente estética. Es necesario valorar la pertinencia de los conceptos seleccionados, la jerarquización, el uso de palabras enlace, la claridad en las relaciones y la capacidad de explicar el mapa. De este modo, el docente puede identificar si el estudiante comprendió el texto, si solo copió información o si necesita apoyo para relacionar conceptos.

La secuencia didáctica sugerida se presenta en el Anexo 12. Su análisis nos ayuda a comprender que la estrategia no debe aplicarse como producto final aislado, sino como

proceso progresivo: antes de la lectura activa saberes previos; durante la lectura orienta la identificación de conceptos y relaciones; y después de la lectura favorece la síntesis, la explicación oral o escrita y la evaluación formativa.

CONCLUSIONES

El ensayo permitió analizar la percepción de los docentes sobre el uso de los mapas conceptuales y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación Básica. A partir de la revisión teórica y de las entrevistas, se comprende que esta estrategia es valorada como un apoyo útil para organizar información, jerarquizar ideas, identificar conceptos principales y explicar relaciones presentes en los textos.

En relación con las estrategias metodológicas, se concluye que los mapas conceptuales pueden aplicarse en distintos momentos del proceso lector. Antes de la lectura, ayudan a activar conocimientos previos; durante la lectura, orientan la identificación de ideas importantes; y después de la lectura, permiten sintetizar y explicar lo comprendido. Sin embargo, su aplicación requiere guía docente, modelado previo y retroalimentación, especialmente porque los estudiantes de quinto año todavía necesitan apoyo para diferenciar ideas principales, detalles, ejemplos y palabras enlace.

Sobre los beneficios percibidos, los docentes reconocen que los mapas conceptuales favorecen la selección de información relevante, la jerarquización conceptual, la síntesis y la relación entre ideas. Además, se identifican aportes en la motivación, la participación y la seguridad para explicar lo leído. Esto permite entender que su valor no está solo en el producto gráfico final, sino en el proceso que realiza el estudiante para organizar y comunicar lo que comprendió.

En cuanto a las dificultades, se concluye que la estrategia no funciona de manera automática. Su aplicación puede verse limitada por el tiempo disponible, el número de estudiantes, la falta de recursos, la formación docente desigual y las dificultades lectoras previas. Por ello, para que los mapas conceptuales aporten realmente a la comprensión lectora, es necesario acompañarlos con ejemplos, plantillas, rúbricas sencillas y orientaciones claras.

Finalmente, los mapas conceptuales resultan pertinentes para fortalecer la comprensión lectora en quinto año cuando se integran a una secuencia de aprendizaje antes, durante y después de la lectura. Más que una actividad gráfica aislada, deben asumirse como un recurso didáctico que ayuda a estructurar la información del texto, relacionar conceptos y explicar con mayor claridad lo aprendido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. M. M. D., Scheunemann, C. M. B., & Lopes, P. T. C. (2020). Formação continuada para professores em serviço do Ensino Fundamental Séries Iniciais: Aprendizagem Significativa e mapas conceituais. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, 2(2). <https://doi.org/10.5335/rbecm.v2i2.9957>
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2024). Text structure instruction in primary education: Effects on reading, summarization, and writing. *Pedagogische Studien*, 101(1), 30–59. <https://doi.org/10.59302/ps.v101i1.18783>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Coelho, É. A., Gomes, S. G. D. S., Domingos, W. A., Rossi, T. R., Rodrigues, P. E. L., & Soares, L. F. (2020). Construindo Aprendizagem Ativa Com Mapas Conceituais: Percepções E Utilização. *Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância*, 12(21). <https://doi.org/10.29327/3860.12.21-5>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.). *SAGE Publications*.
- Becerra, E., De los Cielos Miranda, A., Del Rosario Pazmiño Medina, D., Cuesta, P. V. N., & Hurtado, D. R. (2025). Reader Brochure as a Strategy to Improve Reading Comprehension in Education. *Lecture notes in networks and systems* (pp. 393-402). https://doi.org/10.1007/978-3-031-99699-3_29

- Ha Le, V. (2021). Vietnamese Students' Perspectives towards Using Graphic Organizers on Reading Comprehension Skills. *ACM Int. Conf. Proc. Ser.*, 152–158.
<https://doi.org/10.1145/3505711.3505732>
- Hwang, G.-J., Chen, H.-C., Hsu, C.-Y., & Hwang, G.-H. (2023). Effects of a graphic organizer-based two-tier test approach on students' learning achievement and behaviors in spherical video-based virtual learning contexts. *Computers and Education*, 198. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104757>
- Kallio, H., Pietilä, A., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Khudhur, N., Furtado, P. G. F., Hayashi, Y., & Hirashima, T. (2026). From learner-built to expert concept maps: An evaluation of the effects of closed concept map recomposition on learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 21, 021. <https://doi.org/10.58459/rptel.2026.21021>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1609406917733847. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patton, Michael Quinn. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Quan, G., Wong, L.-H., & Gu, X. (2025). Students' Affect and Comprehension in Mind Mapping in Reading Activities at Primary Schools. *Reading Psychology*, 46(3), 313–330. <https://doi.org/10.1080/02702711.2024.2447237>

- Sharif, S. R., Singh, C. K. S., Ong, E. T., Mulyadi, D., Ichsan, L. Z., Rahmayanti, H., & Kiong, T. T. (2023). The Use of i-THINK Mapping in Teaching Reading Comprehension among ESL Teachers. *Studies in English Language and Education*, 10(1), 78–95. <https://doi.org/10.24815/siele.v10i1.24271>
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, 46(2), 67–72. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00573.x>
- Ta, N., Razali, A. B., & Razali, F. (2023). Exploring the Effects of Concept Mapping on Undergraduate Students' EFL Reading Comprehension in China. *World Journal of English Language*, 13(7), 89–99. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n7p89>
- Xu, W. (2026). Concept maps as learning and assessment tools in reading comprehension for English as a Foreign Language learners: A sequential mixed-methods study. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 1–20. Vol. 10 No. 1, 2026, 1300 <https://doi.org/10.25442/hku.31289545>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz del estado del arte

Tabla 1

Matriz del estado del arte

Autor/año	Eje	Aporte principal	Utilidad para el ensayo
Almeida et al. (2020)	Mapas conceptuales y aprendizaje significativo	Relaciona los mapas conceptuales con la integración de conocimientos previos y nueva información.	Fundamenta la función cognitiva del mapa conceptual.
Coelho et al. (2020)	Aprendizaje activo con mapas conceptuales	Destaca la participación del estudiante al seleccionar, organizar y relacionar conceptos.	Sustenta el mapa como estrategia activa y no como copia mecánica.
Bogaerds-Hazenbergh et al. (2024)	Estructura textual y comprensión	Muestra que enseñar estructura textual favorece la lectura, la síntesis y la escritura en educación primaria.	Sustenta la necesidad de enseñar organización textual para comprender mejor.
Sharif et al. (2023)	Mapas i-THINK y comprensión lectora	Analiza el uso de mapas en la enseñanza de la comprensión lectora y la organización de ideas.	Relaciona organizadores gráficos, práctica docente y lectura.
Ta et al. (2023)	Mapeo conceptual y comprensión lectora	Identifica efectos positivos del mapeo conceptual en la comprensión lectora.	Apoya la relación entre mapas conceptuales y comprensión.
Quan et al. (2025)	Mapas mentales, afecto y lectura	Relaciona mapas con motivación, disposición y comprensión en estudiantes de primaria.	Aporta la dimensión afectiva del uso de organizadores visuales.
Xu (2026)	Mapas conceptuales como aprendizaje y evaluación	Plantea que los mapas permiten observar cómo se organiza y evalúa la comprensión.	Refuerza el mapa como demostración de comprensión y evaluación formativa.
Khudhur et al. (2026)	Recomposición de mapas conceptuales y aprendizaje	Señala que el trabajo con mapas favorece comparación, reconstrucción y reorganización conceptual.	Sustenta la función cognitiva superior del mapa conceptual.
Ha Le (2021)	Organizadores gráficos y comprensión lectora	Advierte que los organizadores gráficos son valorados positivamente, pero dependen del acompañamiento docente.	Justifica la importancia de la mediación pedagógica.
Stellakis (2012)	Creencias docentes y prácticas de lectura	Explica que las creencias y prácticas docentes influyen en la incorporación de estrategias de alfabetización.	Sustenta el análisis de la percepción docente.

Autor/año	Eje	Aporte principal	Utilidad para el ensayo
Becerra et al. (2025)	Estrategias de comprensión lectora y contexto	Plantea que las estrategias de comprensión lectora deben adaptarse a las condiciones reales del entorno educativo.	Aporta elementos para analizar limitaciones y factores contextuales.
Hwang et al. (2023)	Organizadores gráficos en entornos digitales	Reconoce que los organizadores gráficos en ambientes virtuales pueden favorecer rendimiento y compromiso estudiantil.	Amplía el análisis sobre recursos físicos y digitales.

Nota. La matriz del estado del arte integra únicamente autores teóricos vinculados con mapas conceptuales, organizadores gráficos, comprensión lectora, percepción docente, mediación pedagógica y factores contextuales. La selección prioriza publicaciones académicas pertinentes para el objeto de estudio.

Análisis. La Tabla 1 nos indica que las fuentes seleccionadas aportan a los ejes centrales del ensayo: mapas conceptuales, comprensión lectora, motivación, evaluación, acompañamiento docente y condiciones de implementación. Esto permite sostener el análisis con literatura pertinente y directamente vinculada con el problema investigado.

Anexo 2. Categorías apriorísticas del estudio

Tabla 2

Categorías apriorísticas del estudio

Objetivo vinculado	Categoría apriorística	Pregunta orientadora	Criterio de interpretación
Objetivo general	Percepción docente sobre el uso de los mapas conceptuales y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora	¿Cómo perciben los docentes el uso de los mapas conceptuales y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora?	Utilidad, pertinencia, frecuencia, finalidad pedagógica, condiciones de aplicación y aporte percibido a la comprensión lectora.
		¿Qué fundamentos explican la relación entre mapas conceptuales y comprensión lectora?	Definición, características, niveles de comprensión y relación con organización de significados.
Objetivo específico 1	Uso de mapas conceptuales en actividades lectoras	¿Cómo los docentes aplican o consideran conveniente aplicar esta estrategia?	Momentos de uso antes, durante o después de la lectura; trabajo individual, grupal o guiado.
Objetivo específico 2	Beneficios percibidos	¿Qué beneficios atribuyen los docentes a los mapas conceptuales?	Organización de ideas, identificación de conceptos, participación, motivación, seguridad y síntesis.
Objetivo específico 3	Dificultades y limitaciones	¿Qué dificultades y limitaciones reconocen los docentes?	Tiempo, recursos, formación, número de estudiantes, conectividad, acompañamiento, materiales y dificultades lectoras previas.

Nota. Las categorías articulan la pregunta de investigación, los objetivos, la entrevista y el análisis cualitativo.

Análisis. La Tabla 2 nos muestra la coherencia metodológica del estudio, porque relaciona el problema, los objetivos, las categorías apriorísticas, las preguntas orientadoras y los criterios de interpretación. Esta organización permite demostrar que las entrevistas fueron construidas a partir del objeto de investigación.

Anexo 3. Ajustes metodológicos derivados del pilotaje

Tabla 3

Ajustes metodológicos derivados del pilotaje

Aspecto revisado	Observación	Ajuste realizado	Justificación
Pregunta 6	Los docentes confundían “explicar” con “resumir”.	Se agregó la aclaración: “No se trata de repetir el texto, sino de decirlo con sus palabras”.	Para evitar ambigüedades y enfocar en comprensión profunda.
Pregunta 9	Algunos respondían “antes, durante y después” sin especificar.	Se dividió la pregunta en dos: 9a. ¿En qué momento lo aplica? 9b. ¿En cuál cree que es más efectivo?	Para distinguir práctica real de creencia profesional.
Pregunta 15	La opción “recursos disponibles” no incluía falta de conectividad.	Se agregó “acceso a internet o dispositivos” como opción.	Porque varios docentes mencionaron que usan plataformas digitales.
Pregunta 17	Los docentes no diferenciaban entre “taller” y “lectura autodidacta”.	Se añadió una subpregunta: ¿Fue un curso formal o autoaprendizaje?	Para medir formación institucional vs. iniciativa personal.
Participantes del pilotaje	Se requería aclarar que el pilotaje no formó parte de la muestra definitiva.	Se aplicó a dos docentes de Educación Básica de una población distinta a la muestra principal.	Evitar que la validación metodológica se confunda con los resultados de investigación.

Nota. El pilotaje tuvo finalidad metodológica. Se aplicó a dos docentes de Educación Básica que no integraron la muestra definitiva, por lo que sus respuestas no se interpretaron como resultados de investigación.

Análisis. La Tabla 3 muestra que el pilotaje sirvió para depurar el instrumento antes de la aplicación definitiva. Los ajustes realizados fortalecieron la claridad de las preguntas y evitaron confusiones entre resumen, explicación, recursos disponibles y formación docente.

Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

Tabla 4

Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

Categoría	Preguntas orientadoras
Percepción docente sobre el uso de los mapas conceptuales y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora	1. ¿Qué entiende usted por mapa conceptual? 2. ¿Qué función considera que cumple dentro de una actividad de lectura? 3. ¿Considera que ayuda a organizar el pensamiento de los estudiantes? ¿Por qué?
Percepción sobre la comprensión lectora	4. ¿Qué dificultades observa en sus estudiantes cuando trabajan textos escritos? 5. ¿Qué habilidades lectoras considera que necesitan fortalecerse más en este nivel? 6. ¿Por qué cree que algunos estudiantes leen el texto, pero no logran explicar con claridad lo comprendido?
Uso de mapas conceptuales en el aula	7. ¿Ha utilizado mapas conceptuales u otros organizadores gráficos en actividades de lectura? 8. ¿Con qué frecuencia los utiliza? ¿Por qué? 9. ¿En qué momento de la lectura suele aplicarlos o considera más conveniente aplicarlos? 10. Cuando los utiliza, ¿los estudiantes los elaboran de forma individual, grupal o con guía del docente?
Beneficios percibidos	11. ¿Qué beneficios ha observado o considera que podrían observarse en los estudiantes cuando utilizan mapas conceptuales? 12. ¿Cree que ayudan a identificar ideas principales y relacionar conceptos? Explique su respuesta. 13. ¿Considera que favorecen la participación, motivación o seguridad al explicar lo leído?
Dificultades y limitaciones	14. ¿Qué dificultades ha enfrentado o cree que podrían presentarse al aplicar mapas conceptuales? 15. ¿Qué limitaciones influyen más en su uso? 16. ¿Qué errores suelen cometer los estudiantes al elaborar mapas conceptuales?
Formación docente y recursos de implementación	17. ¿Ha recibido capacitación sobre mapas conceptuales u organizadores gráficos? 18. ¿Qué recursos o acompañamiento metodológico necesitaría para aplicar esta estrategia de manera sistemática? 19. ¿Considera necesario contar con materiales, guías, ejemplos o rúbricas de evaluación?
Valoración general	20. Desde su experiencia, ¿recomendaría el uso de mapas conceptuales para fortalecer la comprensión lectora en quinto año de Educación Básica? ¿Por qué?

Nota. Las preguntas fueron flexibles y pudieron complementarse con repreguntas para profundizar en las experiencias docentes.

Análisis. La Tabla 4 confirma que la guía de entrevista cubre todas las categorías del estudio. Su estructura favoreció respuestas abiertas y permitió profundizar en percepciones, experiencias, beneficios y dificultades vinculadas con los mapas conceptuales y la comprensión lectora.

Anexo 5. Datos generales de los docentes entrevistados

Tabla 5

Datos generales de los docentes entrevistados

Código	Años de experiencia total	Años en quinto básica	Asignaturas que imparte	Fecha	Modalidad
Docente 1	5	3	Lengua, Matemáticas, CCNN, EESS, ECA	25/05/2026	presencial
Docente 2	8	5	Lengua, Matemáticas, CCNN, EESS, ECA	25/05/2026	presencial
Docente 3	3	2	Lengua, Matemáticas, CCNN, EESS, ECA	25/05/2026	presencial
Docente 4	7	4	Lengua, Matemáticas, CCNN, EESS, ECA	25/05/2026	presencial
Docente 5	6	4	Lengua, Matemáticas, CCNN, EESS, ECA	25/05/2026	presencial
Docente 6	4	2	Lengua, Matemáticas, CCNN, EESS, ECA	25/05/2026	presencial

Nota. Los códigos protegen la identidad de los participantes.

Análisis. La Tabla 5 caracteriza la muestra sin revelar la identidad de los docentes. La experiencia de los participantes en quinto año de Educación Básica respalda la pertinencia de sus respuestas para analizar el fenómeno estudiado.

Anexo 6. Respuestas completas, preguntas 1-5

Tabla 6

Respuestas completas, preguntas 1-5

N.º	Pregunta	D1	D2	D3	D4	D5	D6
1	¿Qué entiende por mapa conceptual?	Es una representación gráfica con conceptos clave conectados por palabras enlace.	Una herramienta visual para organizar información jerárquicamente.	Es como un organizador de ideas, parecido a un árbol invertido.	Un esquema donde se muestra cómo se relacionan los conceptos principales de un tema.	Una forma de resumir visualmente la información más importante.	Un dibujo con cuadros y flechas que muestra las ideas de un texto.
2	¿Qué función cumple en una actividad de lectura?	Ayuda a extraer lo esencial del texto y a ordenarlo.	Facilita la comprensión global y la memoria del contenido leído.	Permite ver de un solo vistazo la estructura del contenido.	Sirve para pasar de información desordenada a un esquema claro.	Hace que los estudiantes se detengan en las ideas clave.	Ayuda a los niños a no perderse en detalles.
3	¿Ayuda a organizar el pensamiento?	Sí, porque obliga a jerarquizar conceptos.	Totalmente. Los estudiantes aprenden a separar ideas principales de secundarias.	Sí, les da un orden mental que antes no tenían.	Mucho. Es como un andamio para su razonamiento.	Sí, especialmente para quienes tienen dificultades de atención.	Sí, porque los guía paso a paso.
4	¿Qué dificultades lectoras observa?	No identifican ideas principales. Confunden detalles.	Les cuesta hacer inferencias. Se quedan en lo literal.	Vocabulario limitado. Si no entienden una palabra, abandonan.	Problemas para resumir. Repiten el texto sin procesarlo.	Baja fluidez lectora, lo que afecta la comprensión.	Con niños con dislexia, les cuesta seguir el orden lineal del texto.
5	¿Qué habilidades deben fortalecerse?	Identificación de ideas principales y resumen.	Inferencial y crítica.	Literal e identificación de detalles.	Resumen y jerarquización de conceptos.	Inferencial y vocabulario.	Literal y uso de organizadores gráficos.

Nota. D1 a D6 corresponden a Docente 1 a Docente 6.

Análisis. La Tabla 6 nos muestra que los docentes conciben los mapas conceptuales como organizadores visuales y que las dificultades lectoras más frecuentes se relacionan con identificación de ideas principales, inferencias, vocabulario y síntesis.

Anexo 7. Respuestas completas, preguntas 6-10

Tabla 7

Respuestas completas, preguntas 6-10

N.º	Pregunta	D1	D2	D3	D4	D5	D6
6	¿Por qué algunos leen pero no explican?	Leen sin procesar. Ven la decodificación como el objetivo final.	Falta de metacognición. No se dan cuenta de que no entendieron.	Porque nunca les enseñaron a preguntarse “¿qué dice aquí?”.	Miedo a equivocarse. Prefieren repetir textual.	Vocabulario complejo. Entienden palabras sueltas, no el sentido global.	En dislexia, la memoria de trabajo se satura.
7	¿Ha utilizado mapas conceptuales?	Sí, mucho.	Sí, frecuentemente.	Sí, los uso.	Sí, desde hace años.	Sí, especialmente en Ciencias Naturales.	Sí, los he incorporado este año.
8	¿Con qué frecuencia los utiliza?	Algunas veces (1-2 veces por semana).	Siempre en lectura de textos expositivos.	Pocas veces, pero quiero hacerlo más.	Algunas veces.	Siempre en proyectos y lecturas largas.	Algunas veces, porque aún me tomo más tiempo.
9	¿En qué momento los aplica?	Durante y después de la lectura.	Después, como cierre.	Antes, para activar conocimientos previos.	Después, para consolidar.	Durante, mientras leemos juntos.	Después, como evaluación formativa.
10	¿Los elaboran individual, grupal o con guía?	Grupal al inicio, luego individual.	Con guía docente siempre.	Grupal, porque aún les cuesta solos.	Individual, después de modelar.	Con guía, y en parejas.	Grupal con mi ayuda.

Nota. D1 a D6 corresponden a Docente 1 a Docente 6.

Análisis. La Tabla 7 muestra que los mapas conceptuales se utilizan con distinta frecuencia y en diversos momentos de la lectura. Las respuestas confirman la necesidad de guía docente, trabajo colaborativo y enseñanza gradual.

Anexo 8. Respuestas completas, preguntas 11-15

Tabla 8

Respuestas completas, preguntas 11-15

N.º	Pregunta	D1	D2	D3	D4	D5	D6
11	¿Qué beneficios ha observado?	Mejoran la memoria y el orden de las ideas.	Participan más en clases. Discuten sobre dónde va cada concepto.	Los niños con dislexia se sienten más seguros.	Se nota en sus resúmenes escritos, que son más claros.	Motiva a los que no les gusta leer. Lo ven como un juego.	Ayuda al bajo vocabulario a visualizar relaciones.
12	¿Ayudan a identificar ideas principales y relacionar conceptos?	Sí, totalmente. Es su principal fortaleza.	Mucho. La jerarquía les exige elegir qué es más importante.	Sí, porque no pueden poner todo, tienen que seleccionar.	Claramente. Las flechas les muestran la conexión.	Sí, especialmente para comparar y contrastar.	Sí, pero al principio necesitan mucha guía.
13	¿Favorecen participación, motivación o seguridad?	Sí, los tres. Se animan a explicar su mapa.	Motivación y seguridad sobre todo.	Participación. El mapa grupal los obliga a hablar.	Seguridad. El mapa les sirve de “muleta” para exponer.	Motivación. Lo ven menos tedioso que un resumen.	Seguridad en niños con dislexia, porque no dependen solo del texto lineal.
14	¿Qué dificultades ha enfrentado al aplicarlos?	Tiempo. Demoran más de lo previsto.	Que algunos niños copian el mapa del compañero sin pensar.	Al principio no entienden qué es un concepto clave.	Errores en la jerarquía. Ponen detalles como conceptos principales.	Falta de materiales (pocas copias). Hacemos mapas en el cuaderno.	Que los niños con bajo vocabulario se frustran si no encuentran las palabras.
15	¿Qué limitaciones influyen más?	Tiempo de planificación y acompañamiento.	Número de estudiantes (35 por aula).	Formación docente: yo aprendí a usarlos por mi cuenta.	Tiempo. La malla curricular es apretada.	Recursos: no siempre hay impresiones a color.	Dificultad de los estudiantes: algunos no leen ni palabras sueltas.

Nota. D1 a D6 corresponden a Docente 1 a Docente 6.

Análisis. La Tabla 8 permite reconocer beneficios cognitivos y afectivos, como memoria, orden de ideas, participación y seguridad; al mismo tiempo, indica limitaciones relacionadas con tiempo, materiales, formación y dificultades lectoras previas.

Anexo 9. Respuestas completas, preguntas 16-20

Tabla 9

Respuestas completas, preguntas 16-20

N.º	Pregunta	D1	D2	D3	D4	D5	D6
16	¿Qué errores cometen los estudiantes?	Poner frases largas en lugar de conceptos.	Usar palabras enlace incorrectas o no usarlas.	No jerarquizar: ponen todo al mismo nivel.	Olvidar que debe haber solo un concepto por cuadro.	Copiar textual del texto sin sintetizar.	Confundir ejemplos con conceptos principales.
17	¿Ha recibido capacitación sobre mapas conceptuales?	Sí, un taller breve del Ministerio.	No formalmente, aprendí por experiencia propia.	No, solo lo que vi en la universidad.	Sí, una capacitación virtual.	No, nunca. Aprendí viendo ejemplos en internet.	Sí, un curso de 20 horas sobre organizadores gráficos.
18	¿Qué apoyo necesitaría?	Guías con ejemplos para cada asignatura.	Tiempo para planificar en equipo.	Un taller práctico con casos reales.	Materiales imprimibles y rúbricas de evaluación.	Acompañamiento en el aula de un especialista.	Banco de mapas ya hechos para adaptar.
19	¿Requiere materiales, guías o acompañamiento?	Sí, guías paso a paso para los niños.	Sí, acompañamiento pedagógico para mejorar.	Sí, ejemplos por grado y área.	Sí, materiales visuales y plantillas.	Sí, sobre todo ejemplos adaptados a dislexia.	Sí, acompañamiento para saber cómo corregir errores comunes.
20	¿Recomienda esta estrategia?	Sí, totalmente. Es muy útil si se usa con constancia.	Sí, especialmente para estudiantes con dificultades lectoras.	Sí, pero con capacitación previa al docente.	Sí, es de las mejores herramientas para comprensión.	Sí, la recomiendo, sobre todo en Ciencias Naturales y Estudios Sociales.	Sí, con adaptaciones para niños con dislexia (mapas más simples, uso de colores).

Nota. D1 a D6 corresponden a Docente 1 a Docente 6.

Análisis. La Tabla 9 muestra errores frecuentes en la elaboración de mapas, como copiar frases largas, no jerarquizar o confundir ejemplos con conceptos. También confirma que los docentes recomiendan la estrategia, siempre que exista capacitación y adaptación al nivel del grupo.

Anexo 10. Matriz de análisis cualitativo

Tabla 10

Matriz de análisis cualitativo

Categoría	Códigos iniciales	Evidencia representativa	Interpretación
Percepción docente	organizador visual; jerarquía; relación de conceptos	D1: “representación gráfica con conceptos clave”; D2: “herramienta visual para organizar información jerárquicamente”.	Los docentes comparten una concepción funcional del mapa conceptual como organizador de información.
Comprensión lectora	ideas principales; inferencias; vocabulario; síntesis	D1: “No identifican ideas principales”; D2: “les cuesta hacer inferencias”; D4: “repiten el texto sin procesarlo”.	Las dificultades lectoras se vinculan con procesos superiores de comprensión y no solo con decodificación.
Uso en aula	frecuencia variable; antes-durante-después; guía docente	D1: “durante y después”; D3: “antes, para activar conocimientos previos”; D6: “después, como evaluación formativa”.	La estrategia puede incorporarse en distintos momentos de la lectura, pero requiere planificación y acompañamiento.
Beneficios percibidos	memoria; participación; seguridad; motivación; relaciones	D2: “participan más”; D4: “sus resúmenes escritos son más claros”; D6: “visualizar relaciones”.	Los beneficios son cognitivos y afectivos, por lo que la estrategia favorece comprensión y disposición hacia la lectura.
Dificultades y limitaciones	tiempo; recursos; formación; jerarquía; acompañamiento	D1: “tiempo”; D2: “35 por aula”; D3: “formación docente”; D5: “falta de materiales”.	La implementación sistemática exige planificación, formación práctica, recursos adaptados y criterios claros de evaluación.

Nota. La matriz resume la codificación inicial y la interpretación de las respuestas docentes. Elaborado por la autora con apoyo de Claude, herramienta de inteligencia artificial generativa desarrollada por Anthropic como recurso auxiliar para organizar la información; la interpretación final fue revisada y asumida por la investigadora.

Análisis. La Tabla 10 muestra el tránsito desde las respuestas docentes hacia códigos iniciales e interpretaciones. Esta relación fortalece la trazabilidad del análisis cualitativo y permite sustentar los resultados desde evidencias representativas.

Anexo 11. Síntesis de resultados cualitativos con evidencias representativas

Tabla 11

Síntesis de resultados cualitativos con evidencias representativas

Categoría	Evidencia representativa	Interpretación cualitativa
Percepción sobre mapas conceptuales	D1: “representación gráfica con conceptos clave”; D2: “herramienta visual para organizar información jerárquicamente”.	Los docentes comparten una concepción funcional del mapa conceptual como organizador visual de información, aunque se requiere fortalecer el uso técnico de jerarquías, conceptos y palabras enlace.
Comprensión lectora	D1: “No identifican ideas principales”; D2: “les cuesta hacer inferencias”; D4: “repiten el texto sin procesarlo”.	Las dificultades lectoras se relacionan con procesos superiores de comprensión, como inferir, resumir, jerarquizar y explicar con palabras propias, no solo con la lectura oral.
Uso en el aula	D3: “antes, para activar conocimientos previos”; D5: “durante, mientras leemos juntos”; D6: “después, como evaluación formativa”.	La estrategia puede aplicarse antes, durante y después de la lectura, siempre que exista modelado docente, trabajo guiado y progresión hacia la autonomía.
Beneficios percibidos	D2: “participan más”; D4: “sus resúmenes escritos son más claros”; D6: “visualizar relaciones”.	Los beneficios son cognitivos y afectivos, porque favorecen la selección de ideas, la explicación de relaciones, la motivación y la seguridad para comunicar lo leído.
Dificultades y limitaciones	D1: “tiempo”; D2: “35 por aula”; D3: “formación docente”; D5: “falta de materiales”.	La implementación sistemática requiere planificación, formación práctica, materiales adaptados, criterios de evaluación y acompañamiento metodológico.

Nota. D1 a D6 corresponden a Docente 1 a Docente 6. La tabla se elaboró a partir de la matriz de análisis cualitativo (véase Anexo 10) y del registro completo de respuestas (véanse Anexos 6, 7, 8 y 9).

Análisis. La Tabla 11 permite observar que las respuestas docentes se agrupan en patrones de significado y no en conteos numéricos. Las evidencias seleccionadas respaldan la interpretación de que los mapas conceptuales son recursos útiles para organizar ideas, mejorar la explicación de lo leído y favorecer la participación, aunque su aplicación requiere tiempo, formación y acompañamiento metodológico.

Anexo 12. Secuencia didáctica sugerida para aplicar mapas conceptuales en lectura

Tabla 12

Secuencia didáctica sugerida para aplicar mapas conceptuales en lectura

Momento lector	Propósito	Acciones docentes y estudiantiles	Producto esperado
Antes de la lectura	Activar saberes previos y anticipar conceptos.	Preguntas iniciales, lluvia de ideas, vocabulario clave y mapa colectivo inicial.	Conceptos previos organizados.
Durante la lectura	Guiar la identificación de ideas y relaciones.	Lectura por fragmentos, subrayado de conceptos, preguntas inferenciales y completado parcial del mapa.	Mapa en construcción con relaciones iniciales.
Después de la lectura	Sintetizar y explicar lo comprendido.	Elaboración individual o grupal, socialización, retroalimentación y mejora del mapa.	Mapa conceptual final y explicación oral o escrita.

Nota. La secuencia puede adaptarse a textos narrativos, expositivos o informativos, según el nivel lector del grupo y los recursos disponibles.

Análisis. La Tabla 12 organiza la propuesta pedagógica en tres momentos lectores y se observa que el mapa conceptual debe integrarse de manera gradual. Antes de leer, permite activar conocimientos previos; durante la lectura, orienta la selección de conceptos; y después de leer, funciona como muestra de síntesis, explicación y evaluación formativa.