



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA

UNAN-MANAGUA

Recinto Universitario: Rubén Darío

Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Seminario de graduación

Trabajo investigativo para optar al título de Licenciado en Ciencias de la Educación con
mención en Lengua y Literatura Hispánicas:

El mapa mental, como estrategia, para la comprensión de textos expositivos

Autores:

Br. Néstor Geovanny Chavarría Calero

Br. Dayense Valeria Flores Rivera

Br. Meyling de los Ángeles Meza

Docente tutora:

MSc. Ninfa Ramos Castillo

Managua, 22 de enero de 2021

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
Agradecimientos.....	5
Dedicatoria.....	6
I. Introducción.....	7
II. Planteamiento del Problema.....	8
III. Antecedentes.....	11
4.1. Antecedentes regionales.....	11
4.2. Antecedentes nacionales.....	15
IV. Justificación.....	20
V. Objetivos del estudio.....	22
6.1. Objetivo general.....	22
6.2. Objetivos específicos.....	22
VI. Preguntas directrices.....	23
VII. Marco teórico.....	24
7.1. Comprensión lectora.....	24
7.1.1. Nivel literal de la comprensión lectora.....	26
7.1.2. Nivel inferencial de la comprensión lectora.....	29
7.1.3. Nivel crítico de la comprensión lectora.....	31
7.2. Ideas Principales.....	33
7.3. Textos expositivos.....	35
7.3.1. Características.....	37
7.4. Estrategias didácticas.....	39
7.4.1. Secuencias didácticas.....	41

7.5.	Organizadores gráficos	43
7.5.1.	Conceptualización del mapa mental	45
7.5.2.	Características de los mapas mentales.....	47
7.5.3.	Pasos para realizar mapas mentales.....	49
VIII.	Matriz de descriptores	52
IX.	Diseño metodológico.....	53
9.1.	Paradigma	53
9.1.1.	Enfoque.....	53
9.2.	Tipo de investigación	54
9.3.	Escenario y Muestra	54
9.3.1.	Escenario	54
9.3.2.	Muestra.....	55
9.4.	Técnicas e instrumentos para la recopilación de información.....	55
9.4.1.	Técnicas	55
9.4.2.	Instrumentos	57
X.	Análisis de resultados	60
10.1.	Análisis del cuestionario de la entrevista a docente	60
10.2.	Análisis de la prueba diagnóstica (Nociones conceptuales).....	61
10.2.1.	Análisis de las respuestas 1 de la PD1	61
10.2.2.	Análisis de las respuestas 2 de la PD1	64
10.2.3.	Análisis de la actividad 3 de la PD1	66
10.2.4.	Análisis de las respuestas 1 de la PD2	67
10.2.5.	Análisis de las respuestas 2 de la PD2	69
10.1.6.	Análisis de la actividad 3 de la PD2	72
10.1.7.	Análisis de los mapas mentales elaborados por los educandos	74

IX.	Proyecto didáctico	78
XI.	Conclusiones.....	83
XII.	Recomendaciones	84
XIII.	Referencias bibliográficas	85
XIV.	Anexos	95
14.1.	Codificación de la prueba diagnóstica.....	95
14.2.	Material didáctico de las sesiones del proyecto didáctico	96
14.2.1.	Material didáctico de la sesión 1 (Sesión diagnóstica).....	96
14.2.2.	Material didáctico de la sesión 2 (Sesiones diagnósticas)	101
14.2.3.	Material didáctico de la sesión 3.....	103
14.2.4.	Material didáctico de la sesión 4.....	109
14.2.5.	Material didáctico de la sesión 5.....	113
14.2.6.	Material didáctico para la sesión 6.....	114
14.2.7.	Material didáctico para la sesión 7.....	119
14.2.8.	Material didáctico para la sesión 8.....	126
14.3.	Instrumentos diagnósticos	129

Agradecimientos

*“Un niño nunca dibuja lo que ve,
dibuja su interpretación de ello.*

Dibuja lo que él sabe.”

Jean Piaget

Agradecemos a Dios, primeramente, por darnos las fuerzas y sabiduría para poder culminar nuestra preparación profesional.

A nuestras familias, por apoyarnos incondicionalmente en cada uno de nuestros proyectos, por habernos brindado su apoyo en todas las maneras posibles y por ser fuente de ánimo y aliento durante la trayectoria profesional.

A la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Managua (UNAN-MANAGUA), por habernos acogido por estos años y formarnos, mediante sus docentes, como profesionales en tan prestigiosa cuna del saber.

A nuestra tutora Msc. Ninfa Ramos Castillo, por habernos compartido parte de sus conocimientos, por su constante colaboración y empeño durante la elaboración de este trabajo investigativo.

Al colegio *Centro Escolar Público de Primaria, 12 de Septiembre*, por abrirnos sus puertas y apoyarnos en la aplicación de este proyecto didáctico.

A todos ellos, nuestros agradecimientos

Dedicatoria

A las figuras maternas de nuestras familias, por ser tan abnegadas y ser nuestro apoyo incondicional durante toda nuestra formación académica, siendo ellas quienes nos llenaban de amorosos consejos y abundantes palabras colmadas de ánimo para no desistir. Así mismo, por inculcarnos valores, el sentido de responsabilidad y superación.

I. Introducción

La presente investigación se centra en determinar las dificultades que muestran los discentes en el análisis y comprensión del texto expositivo. Dado que, esta tipología textual es una de las más estudiadas durante el ciclo básico de la educación secundaria e incide directamente en el conocimiento científico que tiene el estudiantado sobre su realidad y la manera que funciona su entorno. Por ello, se plantea el mapa mental como una estrategia de comprensión lectora, mediante una secuencia didáctica, para el mejoramiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje del escrito expositivo, que permita al estudiante el involucramiento consciente de su aprendizaje de manera integral. De igual manera, se plantean materiales didácticos adecuados y contextualizados a la realidad situacional de los sujetos en estudio, esto con el fin de que haya un aprendizaje meramente vivencial y significativo.

El trabajo investigativo se realizó en el colegio Público de primaria, 12 de septiembre, con estudiantes de 8vo grado, con una muestra de 14 docentes, a los cuales, se les aplicó diferentes diagnósticas que abordaban aspectos relacionados a la comprensión de textos expositivos y elaboración de mapas mentales. De este modo se confirmó, con la aplicación de las sesiones diagnósticas propuestas en la secuencia didáctica, la dificultad que presentan los estudiantes en la reproducción y comprensión textual de la información sin enjuiciamientos ni críticas de lo que se lee. Estas actividades demostraron un aprendizaje mecanizado por parte de los discentes y ausencia de estrategias metacognitivas que impulsen el desarrollo intelectual de los educandos.

Por lo tanto, esta propuesta didáctica contribuirá a desarrollar la macro-habilidad de comprensión lectora. Así mismo, conviene resaltar que el interés en usar el mapa mental como estrategia para la comprensión de textos es para el mejoramiento de la calidad de aprendizaje en los estudiantes. Pues, este permite desarrollar su comprensión lectora en procesos inferenciales, creativos y, sobre todo, movilizar sus aprendizajes ya establecidos con los nuevos saberes de manera dinámica y enriquecedora. Además, se aportará con una nueva aplicación del organizador gráfico en una tipología textual en la que se usan esquemas para recuperar información meramente literal, sin inmersión en otros niveles como el inferencial y crítico.

II. Planteamiento del Problema

La comprensión lectora es un proceso fundamental que el discente debería aplicar de manera pertinente en los diversos ámbitos que se desarrolla, siendo un sujeto capaz del procesamiento de la información tanto verbal como no verbal, con el fin de percibir e interactuar en su realidad. Sin embargo, no siempre logra efectivamente la decodificación del mensaje debido a que los educandos presentan distintos factores, entre ellos se destacan la pobreza de vocabulario y la ausencia de estrategias metacognitivas que contribuyen a la lectura activa e interpretación plena del discurso. De manera particular, una de las tipologías textuales más utilizada en el ciclo básico de educación secundaria que los estudiantes no comprenden ni llegan a consolidar un aprendizaje sustancial es la de los textos expositivos. Dado que, los estudiantes no perciben información que estos tienen y, cómo a partir de sus particularidades, se logra la comprensión y complementación integral entre lo que están aprendiendo en cada uno de los escritos y los presaberes que los jóvenes en edad escolar poseen, ya que no logran vincular ambas partes.

Por lo mencionado con anterioridad, surge la necesidad de emplear una estrategia que permita el uso de inferencias, el análisis crítico y la integración de las inteligencias múltiples, saliendo así de parámetros convencionales. Por esta razón, el objetivo de este estudio es proponer el uso de mapas mentales como estrategia para la comprensión de textos expositivos, valiéndose de secuencias didácticas para lograr un aprendizaje secuencial en los educandos. Pues, aunque en las mallas curriculares propuestas por el Ministerio de Educación (MINED) construidas con un enfoque centrado en el ser humano con énfasis en los aprendizajes, se persigue el hecho de formar a los discentes como personas competentes para el medio social que se desarrollan, no se logra un individuo que razona de manera autónoma y, en la mayoría de los casos, que discrimina la información recibida.

También, el organizador gráfico que se plantea como estrategia en este trabajo investigativo, no se encuentra asignado como contenido ni como actividad sugerida para el octavo grado cuando se propone la comprensión de textos expositivos en los documentos curriculares para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación media. De hecho, en la malla curricular correspondiente al cuarto ciclo académico (esta abarca desde séptimo hasta noveno grado, el ciclo básico de educación secundaria), en la primera unidad, se tiene como tema:

“Comprendamos el discurso oral y escrito”. En esta se percibe como competencia de grado el comprender texto expositivo y descriptivo de manera literal empleando como estrategia los cuadros sinópticos y el conocimiento de la organización discursiva de los textos, en las actividades sugeridas se propone realizar la construcción de cuadro sinóptico. En este apartado se incentiva a la recuperación de ideas literales mediante el uso de este tipo de organizadores gráficos, mapas conceptuales u otros, como consecuencia el estudiante carga los esquemas de mucha información, la cual no entiende bien. Luego, se retoma el texto expositivo indirectamente en la segunda unidad, mezclándolo con el conocimiento gramatical, mayormente aspectos morfosintácticos. Hasta en la quinta unidad en el tema e indicador de logro número tres que se retoma manera escueta la comprensión de esta tipología textual.

De igual manera, en las MUP (Macro Unidades pedagógicas) implementadas como estrategia educativa de la pandemia de COVID-19, con el propósito de nivelar los aprendizajes de los discentes durante el año 2020 y 2021, se toma la comprensión lectora de la tipología expositiva en un segundo plano. Por citar el caso, en la primera unidad: Comprendamos el discurso escrito, se estudia este tipo de textos mediante el concepto y estructura del mismo. Además, se pide la recuperación de ideas principales explícitas y se suma otra tipología textual, la descriptiva. En las actividades de evaluación, se orienta aplicar predicciones a partir de las ideas principales y construir esquemas que presenten ideas literales que ofrece el mismo texto. Sin embargo, el repertorio de estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje es muy limitado, ya que no permite al estudiante desarrollar sus habilidades en el área de la comprensión lectora. Así que, a pesar de ser un currículo organizado, se plantean diferentes contenidos en unidades distintas, siendo este caso de la malla curricular, lo que implicaría una disociación importante cuando se habla de un aprendizaje secuencial, aspecto que forma parte de las características principales de este currículum. Consecuentemente, el aprendizaje de los estudiantes queda truncado y se pierde la idea de sucesión.

Esta investigación se realizó en el Colegio Público de Educación Primaria, 12 de septiembre, ubicado en el distrito I del municipio de Managua. La población que atiende este centro es de 101 estudiantes en el turno vespertino, 110 en el turno matutino y 25 en la modalidad de Educación a Distancia. Cabe mencionar que, todos los estudiantes son originarios de la zona

rural, en el caso de los discentes del turno vespertino, se trasladan de tres comunidades cercanas al centro educativo: Las Viudas, El Guarumal y San Isidro. Además, de los que viven en el sector de Jocote Dulce y estudian en el centro en cuestión. La muestra, a la cual está dirigida este trabajo, corresponde al octavo grado, del turno vespertino regular, constituidos de 18 jóvenes, 9 mujeres y 9 varones, cuyas edades oscilan entre los 12 a 15 años.

Por tales razones, la propuesta de la implementación del mapa mental para los procesos de comprensión lectora en el discurso expositivo será una estrategia significativa en los momentos de razonamiento, pues se activarán de manera consciente las habilidades cognitivas. Por lo tanto, teniendo en mente lo ya expuesto, se plantea la siguiente cuestión: ¿Cómo el mapa mental favorece la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de 8° grado del Colegio Público de Educación Primaria, 12 de Septiembre?

III. Antecedentes

4.1. Antecedentes regionales

Dentro de la documentación bibliográfica revisada, al efectuar un sondeo en la web, se encontraron los siguientes trabajos investigativos a nivel regional referidos al uso del mapa mental como estrategia para la comprensión de textos expositivos:

En primer lugar, Mendoza (2020) publica su tema: “uso de mapas mentales como estrategia para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la institución educativa “Amauta Atusparcia” – CHACAS 2019”. La investigación se desarrolla en un centro escolar del distrito de Chacas, la misma seguía criterios cualitativos, bajo el paradigma explicativo. Pues el investigador buscaba más que describir, explicar el fenómeno en estudio. Durante este proceso, se aplicó un test y un pos-test antes y después de haber finalizado su proyecto didáctico para evidenciar los niveles de comprensión lectora. Estos instrumentos diagnósticos fueron aplicado a la muestra en su totalidad, la cual estaba constituida por 67 estudiantes de dos grupos diferentes, el quinto grado A y B. En el primero se albergan 35 y en el segundo, 32 discentes.

Ahora bien, se obtuvo como resultado que, al evaluar en la etapa inicial a los dos grupos, ambos se encontraban en un mismo nivel de comprensión. Sin embargo, después de haber implementado el mapa mental como estrategia, se alcanzó un mayor rango de comprensión y se mejoró significativamente la interpretación de los educandos. Por ello, es pertinente para la investigación en curso este trabajo, ya que se relaciona e implementa el mapa mental como estrategia principal para acrecentar la comprensión textual en los discentes, siendo efectuada mediante diferentes actividades en las que el estudiante busca la resolución de problemas para su desarrollo cognitivos.

Sobre esa misma línea investigativa, Garzón, Jaramillo y Peralta (2017) en su trabajo: “El mapa mental como estrategia para la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de sexto grado de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Florencia Caquetá”, el cual se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, toman como técnicas la encuesta y la observación participativa. Estos implementaron una secuencia didáctica

constituida en tres fases; la primera, fue la preparación: esto permitió la caracterización de los problemas que presentan los estudiantes; la segunda fase, la realización: constituida en dos momentos, la motivación y el desarrollo; la tercera fase, la evaluación: en esta, los estudiantes desarrollarán una serie de actividades para demostrar los conocimientos adquiridos en las fases anteriores.

La secuencia didáctica fue aplicado a una muestra de 38 estudiantes, conformada por 19 varones y 19 mujeres en edades entre los 10 y 13 años, todos del grado sexto A. Estos jóvenes son originarios de los estratos 0 y 1 procedentes de familias disfuncionales o con alto rasgo de vulnerabilidad. No obstante, a pesar de presentar estas limitaciones intrínsecas, los investigadores llegaron a la conclusión que, al implementar el mapa mental sobre la tipología expositiva, los estudiantes comprenden mejor los escritos en cuestión. También, logran de manera más amplia la apropiación de estos, reflejándola así en la elaboración del organizador gráfico. Cabe mencionar que, fue una vez finalizado el proyecto didáctico que los educandos lograron la realización de manera satisfactoria del esquema para la comprensión lectora. Por lo tanto, este estudio demuestra la validez de la aplicación del mapa mental para el análisis y comprensión de los textos expositivos con estudiantes de distintos niveles sociales. Así pues, permite la ampliación de los alcances metacognitivos que entran en juego al momento de entender el discurso escrito para obtener un aprendizaje significativo. Dado que los discentes fortalecen su pensamiento crítico, estimulan conocimiento a través de los dibujos y ordenan mejor sus ideas, adquiriendo habilidades lectoras.

Así mismo, Arias (2017) con su tesis: “El mapa mental como didáctica facilitadora para mejorar la competencia de lectura de textos expositivos y la apropiación de conceptos de ciencias sociales en los estudiantes de sexto grado – cinco de la institución educativa de Rozo, sede Rogerio Vázquez Nieva, Jornada tarde” sigue un enfoque cualitativo, siendo del tipo de investigación acción – participación. Para ello, se aplicó como técnica la encuesta, dividida en dos partes; la primera, examinaba la habilidad lectora bajo determinados componentes que el estudiante debe tener presente al enfrentarse a un texto; la segunda, el discente escogía y ordenaba una serie de actividades de acuerdo a su gusto. Para este estudio, se tomó como muestra al sexto al grado -cinco, con un total de 49 estudiantes, los cuales presentaban bajos niveles de comprensión de la lectura, evidenciado en su rendimiento académico.

No obstante, después de haber aplicado la propuesta didáctica, los discentes pudieron activar nuevas ideas, usar herramientas pre-elaboradas y, por parte de los investigadores, desafiar los saberes de los estudiantes para promover nuevos aprendizajes. Consecuentemente, resulta relevante los hallazgos puestos por Arias (2017), ya que demuestra que, con la implementación de mapas mentales, el educando entra en choque cognitivo con sus aprendizajes y la manera que entiende su realidad. Se recalca tal idea dado que es una pieza clave de la metodología constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Rojas (2015) en su investigación académica nombrada: “Estrategias de jerarquización de información en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de tercer grado sección B de educación secundaria de la institución educativa “Industrial” de Abancay, 2013 – 2015”, sigue una perspectiva cualitativa y el tipo de investigación se encasilla en la investigación- acción. Para lograr la recolección de información utilizó diferentes técnicas, entre ellas destacan la observación participativa, la encuesta y la entrevista focalizada. De manera conjunta, aplica instrumentos como los diarios de campos y los cuestionarios. Su propuesta didáctica consistió en la aplicación de técnicas: subrayado y sumillado; y estrategias de jerarquización de información: organizadores gráficos (cuadro sinóptico, mapa conceptual). Dado que, la finalidad radicaba en mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante en los procesos de aprendizaje y el que se evidenció en las capacidades de: toma de decisiones, identificación, reorganización, inferencia y reflexión en el marco del enfoque por competencias, propuesto por el nuevo Diseño Curricular Nacional. Para ejecutar esta propuesta desarrolló diez sesiones interventoras con temas relacionados a las estrategias de jerarquización de información, de manera práctica y funcional.

La totalidad de discentes de la muestra correspondiente al Tercer grado, sección “B”; fue de 34 estudiantes varones, cuyas edades oscilan entre los 13, 14 y 15 años, todos del turno matutino. Estos jóvenes presentaban diferentes características según el investigador. Por ejemplo, en desarrollo emocional algunos estudiantes eran activos, otros tímidos e inquietos, traviosos y muchos de ellos eran receptivos. De igual manera, tenían serios problemas familiares y de aprendizaje, algunos de ellos se mostraban a veces agresivos ante sus compañeros y esto daba lugar a reacciones bruscas. En lo que respecta al desenvolvimiento en el área de taller de comunicación, los estudiantes se presentaban activos, participativos,

comunicativos e inquietos. En cuanto al estudio del desarrollo de tareas, muchas veces incumplen las normas de convivencia y se genera desorden e indisciplina. También, muestran problemas recurrentes de comprensión, muy poco hábito de lectura y serias dificultades en la pronunciación en la lectura oral. Otro factor importante es que aun estando en el Tercer grado tienen problemas de lectoescritura, hecho que muchas veces los conlleva a distraerse o perder interés por la actividad que se está realizando. Se evidenciaba que no tenían el apoyo en casa por parte de sus padres para el reforzamiento de sus aprendizajes, por lo que no solían repasar ni cumplir tareas asignadas de manera eficiente.

Una vez finalizado el proyecto propuesto por Rojas (2015) se llegó a la conclusión que, los estudiantes, durante el proceso de reconstrucción y la aplicación de estrategias de jerarquización de información, elevaron el nivel de comprensión lectora, especialmente en lo inferencial y crítico. Además, la utilización de los saberes previos para lograr un aprendizaje significativo obtuvo un rol importante para alcanzar la comprensión textual por parte de los discentes. Por último, es conveniente mencionar que, aunque en este trabajo no se abordó el mapa mental como un organizador gráfico para la jerarquización de la información, sí toma aspectos teóricos, tales como: los estilos de aprendizaje, el uso de ideas principales y la tipología textual que se analiza, aspectos todos que son de interés para la investigación que se lleva en curso. Por lo tanto, se enmarca que los esquemas son una poderosa herramienta para los aspectos interpretativos y analíticos en la vida estudiantil.

Por último, Sepulveda (2015) con su investigación: “Estrategias de autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos expositivos en cuarto grado de educación primaria”, aplicó dos pruebas diagnósticas, una antes de iniciar el proyecto y otra al finalizarlo, esto con el fin de evidenciar la problemática de comprensión lectora y obtener resultados en los que se demostrara la efectividad de los procesos de autorregulación en la enseñanza. Además, se implementó la técnica FODA para determinar el porcentaje de educandos con problemas de comprensión lectora, bajo ritmo de lectura y el trastorno de disortografía. Seguidamente, el proceso de aprendizaje se llevó a cabo mediante una construcción de sesiones de clases (6 en total) en las que se usaban diferentes estrategias de autorregulación. Las mismas fueron implementadas en 37 estudiantes del cuarto grado C, la muestra de esta investigación.

Así, se llegó a la conclusión de que el uso de estrategias de autorregulación, mejora notoriamente el nivel de desempeño de los alumnos, debido a que permiten manejar herramientas que fortalecen y favorecen sus capacidades cognitivas. A la vez que, incrementa el desenvolvimiento en el manejo de las tareas escolares de los educandos, pero sobre todo en la adquisición y desarrollo de habilidades para la comprensión de textos expositivos. De manera que, todas las estrategias de regulación implementadas favorecieron significativamente el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, fortaleciendo los aspectos cognitivos del discente para poder entender, resumir la información y permitir la ampliación y manejo eficaz de las diferentes tareas de los educandos.

4.2. Antecedentes nacionales

Por otra parte, a nivel nacional se obtuvieron los siguientes trabajos investigativos en los que se hace referencia a la mejora de la comprensión lectora en textos expositivos:

En primer lugar, Alemán, Rivera y Segovia (2020) en su postulación didáctica: “El mapa mental como estrategia metodológica para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de décimo grado del Instituto Miguel de Cervantes Saavedra (Managua 2020)”, abordaba, desde el paradigma hermenéutico, un enfoque cualitativo y se direccionaba según el diseño de la investigación descriptiva no experimental. Se debe agregar que el trabajo consiste en la implementación de una secuencia didáctica formada por tres partes. Previamente, se aplicó una prueba diagnóstica a la muestra investigativa, en este caso formada por 20 estudiantes de décimo grado B del instituto ya mencionado. Estos estudiantes presentan problemas de comprensión lectora en el nivel interpretativo y aplicado en los textos expositivos. De igual manera, no consiguen seguir orientaciones, reflejando una baja capacidad de análisis durante su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro rasgo de este trabajo es que, la prueba diagnóstica estaba estructurada por 3 preguntas abiertas, sobre análisis de textos expositivos y orientado a la creación de un mapa mental, esto con el fin de cerciorarse en conocimientos sobre los teoremas relacionados a este organizador gráfico. Como resultado de investigación se concluyó que los estudiantes presentan varios problemas de comprensión, entre ellos la incapacidad de contestar sobre lo

que se le interroga, el desconocimiento de la funcionalidad de los organizadores gráficos y poco dominio de la invariable conceptual: Textos expositivos. Por lo tanto, mediante el presente trabajo se constata la necesidad de implementar estrategias que conlleven a la reflexión consciente y metódica al estudiante. Por ello, al utilizar el mapa mental como una de estas estrategias fomentará el desempeño y desarrollo cognitivo del discente.

Seguidamente, Sandoval (2020) en su propuesta didáctica: “El mapa mental como estrategia de comprensión lectora en cuantos darianos”, sigue un paradigma cualitativo y, dentro de los parámetros de la investigación acción, se tomó como población al noveno grado del Instituto Nacional de Benjamín Zeledón ubicado en Catarina, constituido por 20 estudiantes 9 mujeres y 11 varones. Para la muestra, aunque se aplica el instrumento toda la población, solo se toman cinco pruebas diagnósticas. Así mismo, se aplicó un test a los estudiantes para determinar si dominaban los aspectos relacionados a la comprensión lectora y la herramienta que en este proceso se utiliza para analizar un texto.

Después de haber aplicado solamente la actividad diagnóstica, en este trabajo se obtuvo como resultados que el mapa mental es una herramienta de aprendizaje dinámica, colectiva y restauradora de valores. De manera similar, se reconoce que este tipo de estrategia promueve alternativas pedagógicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes. Al respecto conviene decir que, es importante retomar esta investigación ya que se implementa como estrategias para el desarrollo del entendimiento discursivo escrito, objeto de estudio de la investigación en curso. Al mismo tiempo, forma parte de los precedentes que abren camino a la implementación de estrategias poco convencionales para el marco de la enseñanza nicaragüense.

Jarquín, Ramírez y Rojas (2019) con su tema: “El mapa mental como estrategia de comprensión lectora durante el aprendizaje de “El reporte”, retoman el enfoque cualitativo y usan como técnica la entrevista, la observación y la prueba diagnóstica. Se aplicó el muestreo a conveniencia para seleccionar la muestra, conformada por estudiantes un varón y dos mujeres, los cuales cursaban el octavo grado de educación secundaria del turno vespertino en el centro de Rubén Darío #1 en el municipio de Tipitapa. Estos discentes forman parte de un grupo activo, pero con muchas deficiencias de aprendizaje. De manera puntual, resalta la dificultad de no deducir el significado de vocablos por contexto, no identificar las palabras

clave e ideas principales, no dominar la sinonimia y antonimia de las palabras y no son capaces de leer, haciendo relaciones contextuales y situacionales.

Una vez finalizada la aplicación del proyecto de investigación, se obtuvo como conclusión que antes de la implementación los estudiantes tenían problemas de los diferentes niveles de la comprensión lectora y no podían realizar mapas mentales adecuados, según los criterios para la creación de los mismos. No obstante, se observó que una vez orientado y con la ayuda de sus conocimientos previos, lograron crear esquemas adecuados, atendiendo a las características de estos. De tal manera que, les facilitó su proceso creativo y les dio independencia en el proceso de análisis y síntesis. Con respecto *al reportaje*, a pesar de ser desconocido casi totalmente, fue aceptado y resultó interesante a los estudiantes.

Ahora bien, los informantes expresaron que el mapa mental ha sido de ayuda para la comprensión de textos expositivos, permitiendo crear bases para proyectos que faciliten los procesos de análisis. Así pues, este trabajo sustenta la importancia de la implementación de este organizador gráfico para el desarrollo comprensivo del estudiante en el contexto nicaragüense, evidenciando para los presentes investigadores que, al aplicar estrategias lúdicas acompañadas de esta herramienta de análisis, se aprovecha de oportuna los procesos de asimilación y comprensión de los educandos.

Ríos (2019) con su tema: “El mapa mental como estrategia didáctica para mejorar la comprensión de textos narrativos, se enmarca en los parámetros de la investigación descriptiva y se tomó el método de análisis y síntesis para examinar las definiciones de los estudiantes”, se implementó como instrumento un cuestionario aplicado a los estudiantes de undécimo grado del Colegio Cristiano Bilingüe Stiecroft. El cuestionario está constituido en dos partes, la primera se enfoca en enseñanza tradicional de la literatura y la segunda en el enfoque actual de la enseñanza. Todo ello para determinar las acciones que ponen en práctica el docente y su incidencia en los educandos. Cabe destacar que, a pesar de ser la muestra todo el grado de un décimo, formado por 10 alumnos y 5 varones y 5 mujeres, solo se toma en cuenta algunas pruebas mediante la selección probabilística por conveniencia. Posterior a la diagnosis, se aplicó una secuencia de dos sesiones de clases programadas para 70 minutos, en cada una de ellas se implementaron actividades lúdicas y sencilla en las que no se sobrecargado el discente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al finalizar el proyecto, se obtuvo como conclusión que los facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje utilizan en gran parte de actividad con un enfoque tradicional, volviendo el proceso de aprendizaje monótono y, como resultado de ello, los estudiantes no son motivados para la lectura de texto en el área de lengua y literatura. Por lo tanto, este estudio presenta su relevancia al determinar que la cantidad de actividades y, la dirección equivocada de las mismas, hará que el estudiante no se apropie de conocimiento significativo. Antes bien, en la implementación del mapa mental mediante un enfoque constructivista, permitirá el acercamiento de interés positivo sobre las lecturas en el ámbito académico.

Matute y Morales (2019) plantean con su propuesta: “El mapa mental como estrategia de aprendizaje para el estudio de la literatura nicaragüense en el análisis de poemas de Carlos Martínez Rivas en los estudiantes de décimo grado, bajo un enfoque cualitativo”, según el tipo de investigación (por su finalidad, aplicada, por su tiempo, por su profundidad, por su carácter) y su marco. Se toma como muestra de investigación a 39 estudiantes, 18 mujeres y 21 varones, todos del décimo grado con edad entre los 18 y 17 años. Los mismos son atendidos en la modalidad regular del turno vespertino. Cabe mencionar que, estos estudiantes presentan dificultades al momento de encontrar elementos estilísticos que conforman el poema. En parte, se debe a la falta de aplicación de estrategias precisas e innovadoras que despiertan el interés sobre el contenido lírico. Así mismo, desconocen todo lo relacionado al mapa mental, lo que permitió deducir que, no se les promueve mediante estrategias de carácter creativo. Ahora bien, se emplearon como técnica la entrevista y como instrumento tanto el cuestionario como la prueba diagnóstica. Todo bajo el método de observación.

De manera seguida, se aplicó una secuencia didáctica formada por 6 sesiones de clase en las que se incluyen procesos de metacognición con el fin de evaluar los aspectos conductuales y procedimentales en el desarrollo de clase, así como la efectividad en los períodos de comprensión. se obtuvo como resultado que, al usar el mapa mental como herramienta de comprensión, se motivó al educando a despertar el interés por la lectura a pesar de que tienen poco conocimiento de la temática, lo cual arroja debilidad en el análisis literario. Por otra parte, se constató que el mapa mental permite al estudiante desarrollar su creatividad, organizar sus ideas permitiendo ser partícipe activo en la creación de su aprendizaje.

Ahora bien, el trabajo investigativo llevado en curso retoma el organizador gráfico (mapa mental) como estrategia de comprensión de textos expositivos, presentando diversas variantes para su implementación sobre dicha tipología textual. La primera consiste en la utilización de textos expositivos adecuados con la realidad social de los discentes sujetos de estudio, así como el carácter ético que estos presentan para contribuir a la formación del carácter humano y consolidar la competencia *saber ser*. En segundo lugar, se contribuye a la competencia *saber conocer*, pues se orienta de manera constante la contrastación de escritos expositivos con textos de otra tipología textual, la narrativa. Esto con el fin de lograr en los educandos, la apropiación y razonamiento de lo que leen. De igual manera, la asimilación significativa de las teorías relacionadas a las variables de esta investigación. Por último, resulta útil el presente estudio dado que, sigue una metodología sencilla y flexible, auxiliada de lo que el discente conoce para representar mapas mentales como producto de su interpretación de lo que lee, cumpliendo el desarrollo de la competencia *saber hacer*.

IV. Justificación

La comprensión lectora es pertinente, válida y objetiva, además, es una de las macro habilidades que todo discente debería poder utilizar en su máxima capacidad en las diferentes facetas de su formación. Consecuentemente, la facilidad que tenga el estudiante para lograr el análisis y la metacognición del discurso escrito será un reflejo del desarrollo integral de todas las competencias, que se consolidan en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante diferentes estrategias didácticas, para que puedan desenvolverse en el entorno, como sujetos aptos en los procesos cognitivos y funcional en los ámbitos sociales. Para lograr este propósito, los estudiantes deben adentrarse en los procesos de comprensión, desde las actividades académicas, en las que entrenen en sus facultades para el razonamiento comprensivo y crítico, relacionen, recontextualicen y discriminen de manera activa la información que reciben.

Al respecto, el mapa mental es una estrategia valiosa cuando se habla de procesos de relación, inferencias y comprensión. Es por ello que, al usar en el estudio de textos, especialmente los que pertenecen a la clasificación expositiva, potenciará y emulará el aprendizaje de los educandos al esquematizar la información. Pues, este esquema, bien elaborado, motiva a la reflexión consciente sobre la información que se estudia, activando las destrezas con las que cuentan los educandos. Es por ello que, se pretende implementar con estudiantes de octavo grado de educación secundaria del Colegio Público de Educación Primaria, 12 de Septiembre. Pues, estos discentes presentan serias deficiencias en la interpretación textual, ya que son reproductores mecánicos de lo que leen, no tienen la motivación para la lectura, aplicando las fases y niveles para entender el mensaje escrito. Del mismo modo, no pueden jerarquizar, ordenar, sintetizar y seleccionar los datos pertinentes cuando se les presenta un texto.

De manera que, para ampliar, consolidar las herramientas cognitivas y los procesos de aprendizajes, se considera necesaria la aplicación de este organizador gráfico. Para lograr tal fin, se propone una secuencia didáctica formada por 8 sesiones de clases, en las que se incluya la conceptualización, caracterización, ejercitación de diversos teoremas, pero sobre todo, el fortalecimiento de la macro habilidad de la comprensión textual. Dado que, mediante las actividades propuestas, se toma al estudiante como principal protagonista y se espera que el

discente reflexione en su propio proceso de aprendizaje para crear nuevos conocimientos a partir de sus desaciertos. De manera similar, se usarán diversas inferencias y una correlación entre lo que el estudiante aprende, lo que usa en el entorno de manera externa e interna para su comprensión de la realidad y el ordenamiento lógico de la información.

Así que, al tomar el mapa a mental como la estrategia mediadora entre el texto y aprendizaje, se preparará al educando para la adecuada reflexión e interpretación del mensaje escrito, dotándolo de nuevas maneras en la que pueda construir sus aprendizajes de forma dinámica. También, se ofrecerá a los docentes en el área de Lengua y Literatura una forma más lúdica e integradora, pues recurrirá a los conocimientos previos, aspectos socioculturales, nuevos saberes y la reflexión cognoscitiva con el texto que el estudiante está teniendo interacción para que se le facilite el alcance de los aprendizajes. Finalmente, mediante la presente investigación, se podrá reflejar que se puede salir de parámetros trillados para el análisis y comprensión de textos expositivos.

V. Objetivos del estudio

6.1. Objetivo general

Proponer el mapa mental como estrategia para la comprensión de textos expositivos con los estudiantes de 8vo grado del Colegio Público de Primaria, 12 de Septiembre

6.2. Objetivos específicos

Determinar las dificultades de los estudiantes de 8vo grado del Colegio Público de Primaria, 12 de Septiembre en la comprensión de textos expositivos

Analizar las dificultades de los estudiantes de 8vo grado del Colegio Público de Primaria, 12 de Septiembre en la comprensión de los textos expositivos

VI. Preguntas directrices

¿Qué dificultades presentan los estudiantes en el análisis de textos expositivos?

¿Cuáles son las dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes en el análisis de textos expositivos según la aplicación de los instrumentos diagnósticos?

VII. Marco teórico

Para la conformación del presente apartado se hace un estudio sobre la conceptualización de la comprensión lectora, textos expositivos y mapas mentales. Así como elementos que se relacionan con estos temas, los cuales se detallan en la extensión del presente capítulo.

7.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora es una habilidad fundamental a aplicar en cualquier tipo de texto. Esta inicia por la descodificación del conjunto de fonemas que estructuran el mensaje escrito y avanza hasta la comprensión de temáticas globales según los objetivos que el lector desee extraer. Así mismo, la interpretación se ve condicionada por los aprendizajes previos que tiene el lector, sus relaciones socioculturales y sus habilidades cognoscitivas que ha desarrollado en el transcurso de su formación académica para formar las relaciones de significado, que a continuación, llevarán a la explicitación interpretativa. Además, el reconocimiento de las estructuras, patrones y particularidades textuales facilita dicho proceso mental, pues determinará pautas necesarias para la apropiada discriminación de la información.

Por ello, el desarrollar la comprensión de textos le permite al estudiantado asimilar correctamente lo que lee. Desde el punto de vista de Santiesteban y Velázquez (2012) “comprender es un proceso psicológico complejo e incluyen factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos” (p. 109). Es decir, mediante este proceso aplicado por el lector, en particular los discentes de las diferentes instituciones educativas, se podrá descifrar el mensaje. A su vez, permitirá analizar a través del sentido del razonamiento lógico y mediante la vinculación con los conocimientos previos, dándole un significado a lo leído.

Seguidamente, Gómez (2011) plantea que la comprensión lectora es:

Una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica las interacciones de características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Es una actividad constructiva porque durante ese proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicativos en el texto a su base de conocimientos. (p. 30-31)

Así pues, en el proceso de comprensión intervienen las representaciones creadas como referentes o significados de las estructuras textuales, las cuales se amplían en el desarrollo de otros saberes enriquecidos sustancialmente por la nueva teoría en estudio. Además, los factores externos en los cuales se desarrolla el sujeto contribuyen a la relación armoniosa de las interpretaciones del código escrito, dado que es necesaria la integración de los conocimientos previos.

El profesorado debe reconocer que la comprensión es una habilidad necesaria a desarrollar, debe facilitarles a sus estudiantes mecanismos que les permitan inferir lo que el autor quiere decir, cuestionar y juzgar el texto en estudio. En ese sentido, Gordillo y Flórez (2009) expresan que “el acto de comprender un texto escrito exige del individuo lector una participación dinámica y activa, en la que se considere el texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente” (p.97). En otras palabras, la comprensión de la lectura es la que forma y da sentido al continuo aprendizaje, por lo cual no se debe realizar actividades que no contribuyan a este, pues, provocaría un déficit que afecte los conocimientos del discente. Consecuentemente, este aplicaría lecturas meramente del plano literal. O sea, no desarrollaría su pensamiento crítico durante el proceso lector, no aprenderá a procesar información, ni a construir el significado de las ideas. Este, el estudiante, se convertiría en un analfabeto funcional ¹ que lee sin comprender en su totalidad el texto.

Por otra parte, la comprensión se debe ver como un proceso inmerso en niveles, esto indicaría que el estudiante va avanzando a lo largo de su escolaridad en los diferentes subsistemas educativos y de manera consecuente tendrá mayores herramientas que le faciliten el proceso de comprensión. Pérez (2005) menciona que:

El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora. (p.122)

El nivel de agudeza en el entendimiento de la información siempre va a depender del grado de dominio que tenga el lector sobre los mecanismos para la comprensión textual, si lee

¹ El analfabetismo funcional es la dificultad o imposibilidad de usar una lectura con los propósitos señalados (González, 1998).

comprendivamente es porque logra aplicar los tres niveles de este proceso. Por lo tanto, entenderá y logrará un análisis más profundo mejorando las transformaciones cognitivas de los conceptos o esquemas preestablecidos.

Así pues, la *comprensión lectora* desde un enfoque cognitivo, del cual se ha considera como un producto y como un proceso, sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto (...) se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído (Vallés, 2005, p. 50). Por lo tanto, en esta dualidad interactiva se lleva a la formación de los conocimientos creando y estructurando los conceptos de los diferentes aspectos en estudio en esquemas mentales duraderos y abiertos a la reformulación futura, siempre y cuando el docente actúe como facilitador en todo este proceso. Cabe resaltar la importancia de la funcionalidad y destrezas cognitivas del discente (aspectos léxicos, semánticos y sintácticos por mencionar algunos), pues ello propiciará los conocimientos filtrados de la interpretación.

Para González (1998) la comprensión lectora “es entender el significado o contenido proposicional de los enunciados (oraciones) de un texto. Puede ser literal o inferencial” (p. 45). A este respecto, quien lee descodifica palabras, grupos de palabras, realiza una construcción del mensaje siguiendo la información explícita que logre entender, quedándose en un plano literal del discurso escrito. Sin embargo, se debe explotar los aspectos implícitos de las lecturas, para ello, se motiva al desbordamiento de los saberes guiados por los aspectos suministrados de manera directa en la información los cuales sean los más significativos.

7.1.1. Nivel literal de la comprensión lectora

La comprensión lectora plantea una jerarquización en el proceso para poder comprender aspectos tanto micros como macros de un texto, estos ordenamientos están clasificados en lo que diversos autores, tales como Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), clasifican como: *niveles*. Estos facilitan a los estudiantes los aspectos a entender del escrito realizando, de manera gradual, un análisis integral de lo que se lee. Así pues, el nivel literal se encarga de reunir todos los aspectos importantes que el texto ofrece, ideas principales, patrones textuales, los temas/ remas que la información ofrece, y guía de manera lineal lo que el escritor trata de comunicar mediante el código escrito.

Al respecto, Castro y Páez (2015) mencionan que el nivel literal de la comprensión lectora “es cuando se logra dar cuenta de los sujetos, objetos y eventos, así como del significado de frases y palabras, ya sea por literalidad transcriptiva, o bien mediante la paráfrasis” (p. 82). Por lo tanto, no equivale solamente a la descodificación de la información o la lectura fluida del texto. Pues, ello no indica comprenderlo a plenitud, se tiene que agregar los significados transmitidos realizando asociación entre los presaberes del lector y, de esa manera, destacar los aspectos principales de la tipología textual.

En relación con el nivel literal, Agudelo (2015) plantea que consiste en leer al pie de la letra el texto sin otorgarle un significado individual a cada proposición que este presenta, y hace una distinción entre cuatro de las maneras de dicha categoría de comprensión; la lecturas originales, en las que se realizarán observaciones subjetivas; malas lecturas, cuando se hace uso del texto pero no la interpretación de él; las lecturas al pie de letra cuando la literalidad es lo que sobresale; leer bien, dejándose guiar por principios hermenéuticos en lo que interpretar equivale a comprender y a explicar el escrito (p. 46 – 47). Por lo tanto, se plantea que el lector es un sujeto activo con relación al texto desde sus primeras lecturas. Cabe destacar que, el escrito, independientemente a la categoría a la que pertenezca dentro de los géneros literarios, tendrá interpretaciones polisémicas dado a las diferentes asociaciones semánticas que el lector realice, el nivel cognitivo de relacionamiento analógico que ejerza sobre la información y las herramientas con las que cuente para el ordenamiento de los aspectos importantes a destacar.

Por su parte, Pilar (2011) establece que la comprensión literal:

Corresponde con el reconocimiento de palabras y la construcción de proposiciones, es la comprensión más superficial e implica representarse tal cual lo que dice el texto sin poner en marcha ningún tipo de proceso inferencial tanto respecto a la estructura del texto como al contenido del mismo. (p. 127)

Consecuentemente, las ideas que se recuperen del escrito serán expresas, con el fin de seguir las secuencias creadas por el escritor. A su vez, las diferentes estrategias que se usen (organizadores gráficos, preguntas guías, reconocimiento de ideas principales, resúmenes, entre otros) para este momento de comprensión se centraran en destacar los elementos importantes que, en los otros momentos de comprensión (nivel inferencial y crítico), se

retomen para formular nuevos espacios de aprendizajes según las características de cada estudiante.

Ahora bien, Millán (2010) menciona las repercusiones de no lograr resultados positivos, afirma que el nivel literal “hace énfasis en el entendimiento de la información explícita que contiene el texto, si el estudiante no está en capacidad de entender la información tendrá problemas para ascender al otro nivel” (p. 121). Como resultado los estudiantes o cualquier persona que no entienda de manera correcta las ideas explícitas del discurso escrito creará ambigüedades en lo que comprenda, inferencias erróneas y una trasmisión del mensaje tergiversado.

Sobre esa misma línea, Gordillo y Flórez (2009) mencionan que el nivel literal consiste en que:

El lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. (p. 97)

Dicho de otra manera, el individuo recupera información importante del texto, ideas principales, enunciados claves del escrito, reconoce el tipo y estructura del texto, crea fichas de vocabulario para esclarecer dudas o mensajes ambiguos que podría entenderse al desconocer el léxico del texto, pero no realiza ningún tipo de apreciación personal ni implementa el uso de las analogías. Por lo que se centra en destacar información que el autor ofrece.

Por otro lado, Pérez (2005) conceptualiza el nivel literal como aquel en que el lector pone en marcha el reconocimiento y recuerdo de los constituyentes del escrito, desatacándolos de manera recíproca. Se realiza la localización y la identificación de elementos, nombres, personajes, tiempo, ideas principales y secundarias, relaciones causa-efecto y rasgos de los personajes (p. 123). Asimismo, según la tipología textual que se esté estudiando y el objetivo que pretenda resaltar el lector, serán seleccionados algunos componentes a sobresalir en este primer momento de la comprensión.

7.1.2. Nivel inferencial de la comprensión lectora

El segundo nivel de la comprensión lectora es el *inferencial*, en el cual se espera que el lector demuestre sus habilidades y destrezas mentales al relacionar, comparar, ejemplificar, desarrollar y formular nuevas ideas con base en la información que está obteniendo. De manera consecuente, se exige al lector a avanzar de lo literal que contiene el escrito para crear distintas variables de la realidad que se lee, realizar un proceso de autoevaluación de comprensión en el que se aplique interrogantes abiertas y cerradas para recordar las proposiciones claves y asociarlas con vivencias contextuales. En efecto, se compila la información y se logra escudriñar el texto de manera más eficiente, desvelando aspectos implícitos como las intenciones del autor, posturas o ideales y maneras de relación directa con lo que vive el estudiante.

Por su parte, Ochoa, Mesa, Pedraza y Caro (2016) afirman que:

Requiere un alto grado de abstracción por parte del lector, se construye cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto; implica describir las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en él, sumando información y experiencias anteriores a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y producir nuevos conceptos. (p. 256)

Por lo tanto, se deben activar procesos cognitivos que faciliten este momento de la comprensión, teniendo en mente que los textos ofrecen diferentes interpretaciones y quienes hacen uso de ello deben validarlas.

Como ya se ha mencionado, ante la diversidad de interpretaciones que pueden ocurrir de un mismo texto, se debe mantener un equilibrio interpretativo del mensaje, tomando las ideas vertebradoras y aspectos importantes de las ideas secundarias para relacionarla con presaberes acertados sobre el tema. Ya que el nivel inferencial “se caracteriza por la capacidad de extraer información que no se encuentra explícita en el texto, lo cual requiere establecer relaciones de diversos tipos y supone una comprensión global” (Castro y Páez, 2015, p. 82). De manera particular, los discentes tienen que ser orientados a la participación activa con las lecturas y aplicar este proceso inferencial para tener comprensiones autónomas en las que ellos sean capaces de realizar sus propias analogías de la realidad y la textualidad.

Dentro de este orden de ideas, se deja en claro que leer de manera fluida un texto no es un sinónimo de comprensión del mismo. Pues, muchos estudiantes pueden leer de manera correcta un discurso escrito, modulando su timbre de voz, respetando debidamente los signos ortográficos de puntuación, pero, aun así, tienen una idea ambigua de lo que ha expresado. Por eso, es esencial el uso de inferencias en las aulas de clases al momento de analizar diferentes textos, pues estas “son procesos mentales que ayudan al lector a identificar el tipo de texto, el género al cual pertenece, el tema global del texto, la organización estructural del mismo, la relación entre un enunciado y otro” (Arrieta, 2014, p. 29). Por consiguiente, se aplica la relación entre enunciados y los productos conceptuales con el que el educando se involucra para la construcción de su aprendizaje dentro sus variantes socioculturales.

En función de lo planteado, Pilar (2011) expresa que:

La comprensión inferencial supone construir un modelo mental de la situación descrita en el texto basándose no solo en los que este aporta sino también en los conocimientos previos relacionados con el tema que el lector tiene almacenados y que aplica al texto elaborando una representación mental del mismo. (p. 128)

Por lo tanto, los saberes que tenga el discente son elementos claves al momento de incursionar en este nivel de la comprensión lectora. Por esta razón, él tiene que tener dominio de su entorno y de sus experiencias y saberlas encajar con lo que descodifica del código escrito. Para ello, los docentes estarán encargados de brindar diferentes herramientas que abran paso a distintas ideas que puedan ser reformuladas o enriquecidas gracias a sus lecturas.

Por lo que respecta a Gordillo y Flórez (2009) mencionan que:

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. (p. 98)

Otro aspecto a resaltar es que, se espera como fin formular conclusiones de los detalles inferidos. Por ejemplo, si se analiza un texto narrativo y se da una sucesión de hechos, a pesar que el texto esté detallado nunca estará escrito todo lo concerniente a los sucesos principales. Entonces, se espera que el que lee, extraiga a partir de las premisas, elementos que relacione

a arquetipos conductuales que fomente la comprensión global o local del suceso. Lo mismo puede aplicar a otras tipologías textuales, tal es el caso de los textos expositivos. En estos, mediante la identificación de los patrones textuales y otros elementos principales se pueden configurar conjeturas de interrelación en el texto.

En opinión de Pérez (2005) el nivel inferencial consiste en unir el texto con la experiencia personal del lector y realizar conjeturas e hipótesis, añadir detalles adicionales, reconocer ideas principales implícitas, reordenar las ideas secundarias, añadir características a los hechos o personas, etc. En definitiva, es un nivel integral que permite al discente la vinculación estrecha de lo que aprende con lo que vive, pues, es lo que exige esta categoría de comprensión. De igual forma, el docente debe incluir actividades que activen estos procesos cognitivos de analogías situacionales para que el aprendizaje sea activo, vivencial y no resulte tedioso.

7.1.3. Nivel crítico de la comprensión lectora

El tercer nivel de la comprensión lectora es el *crítico*, en este se espera que el lector asuma una posición evaluativa y reflexiva sobre lo que lee. De manera que, la persona que se está condicionando para llevar a cabo este tipo de interpretación debería tener buenas bases conceptuales previas y que continuamente las enriquezca, ampliando sus conocimientos para realizar buenos procesos inferenciales que complementen los enjuiciamientos y posiciones a defender o debatir. También, dependiendo del tipo de discurso que se analice, debe haber concordancia semántica entre el texto y los enjuiciamientos realizados por el lector, ya que la polisemia interpretativa solo es válida si es probada.

Al respecto, Del Pino, Saltos y Moreira (2019) mencionan que no es suficiente “que el lector exprese lo que piensa sobre determinado tema; lo importante es que además de proporcionar una opinión personal, pueda justificarla con base en la información textual, para lo cual es imprescindible el uso estratégico del conocimiento previo pertinente” (p. 177). Por lo tanto, durante este momento se debe entender claramente el texto y el tema, como resultado de la interpretación, para validar con argumentos bien fundamentados los diversos puntos de vistas que surjan sobre el discurso escrito que se estudia.

En lo que respecta a Castro y Páez (2015) mencionan que en este nivel “el lector es capaz de tomar posición frente a lo que dice el texto, a fin de identificar su intencionalidad y reconocer su relación con el contexto y con otros textos” (p. 82). Sin embargo, al momento de leer y que los estudiantes realizan este ejercicio, se encuentran con dificultades para entender lo que analizan y no se apropian del texto, creando vacíos mentales en cuanto a significado, estructuración de ideas, relación implícita de detalles, entre otros aspectos. Por ello, el docente promoverá elementos para facilitar el entendimiento de las lecturas, permitiendo el juego de la intertextualidad para que el discente logre relacionar las producciones escritas, sumando a ello los procesos inferenciales que previamente ha realizado para destacar las ideas más importantes que engloben temáticas o modelos conductuales que puedan ser eslabones claves en la comprensión del código escrito.

Por consiguiente, Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014) postulan que:

El nivel crítico se observa cuando el lector utiliza procesos de valoración acerca del contenido del texto, para lo cual necesita establecer una relación entre lo que dice el escrito y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones del autor contrastándolas con las propias; este nivel supone comprender diversos modos de interpretar un texto. (p. 115)

En otras palabras, para llegar hasta este nivel, debe haberse trabajado los otros dos niveles, literal e inferencial, de manera eficiente, dejando las apreciaciones con espacios abiertos al análisis. De igual forma, permitiendo la deliberación flexible, pues, todos los estudiantes tienen una manera y estatus de comprensión diferente. Las realidades serán subjetivas y, consecuentemente, las visiones del mundo manifestadas por la literatura también lo serán.

Por su parte, Millán (2010) llama al nivel crítico el nivel de la meta comprensión, definiéndolo como aquel que “hace que el lector pueda reflexionar sobre el contenido del texto, llegando a una comprensión del mismo; evalúa y adopta una postura al realizar una crítica y tomar decisiones” (p. 121). En este momento, el estudiante formulará reflexiones autónomas del qué y cómo entiende lo que lee a fin de propiciar una evaluación consciente del texto y aportar, mediante todas las competencias que va desarrollando, significados oportunos a los hechos o proposiciones relevantes a abordar en un texto.

En cuento a Gordillo y Flórez (2009) enfatizan el hecho que en este nivel “el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura

crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído” (p. 98). Todos los comentarios, sean escritos o verbales, que realicen los estudiantes al fin de juzgar un texto deben tener la marca de la pertinencia, pues aunque haya muchas interpretaciones no significa que todas sean válidas. Por tal razón, al momento de examinar un texto, el discente tiene que hacer una triangulación oportuna y congruente entre el texto, su realidad sociocultural y la opinión evaluadora.

En lo que respecta a Pérez (2005) plantea que el nivel crítico no es el tercero, sino el cuarto de la comprensión lectora y lo define como aquel que:

Permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo. (p. 124)

En definitiva, es de vital importancia los presaberes, tanto académicos como no académicos, adquiridos por los estudiantes, dado que es lo que permitirá que el aporte analítico, brindado por el educando, sea de importancia y fomente la vinculación directa con su cotidianidad. Así mismo, los educandos evidencian los procesos de cada uno de los momentos y niveles de la comprensión lectora que son aplicados en distintas etapas de escolarización por los docentes.

7.2. Ideas Principales

Todo texto está articulado por ideas, estas se presentan de manera relacionada para crear una intención comunicativa fluida y armónica en la producción textual. Así mismo, al conjunto de ideas que conforman los párrafos del escrito, se les asigna una jerarquía de relaciones semánticas para lograr la coherencia y pertinencia como parte de las propiedades textuales. Por lo tanto, estas nociones contribuyen a la conformación global de la información del mensaje escrito y cuando los discentes logran reconocerlas asertivamente evidencian que han entendido la información seleccionando los elementos que sintetizan la lectura.

Cabe señalar que, los párrafos contienen lo que se conoce como *idea principal*, esta “presenta y anuncia el contenido del párrafo. De este modo, informa al lector de lo que va a seguir y le ayuda a contextualizar el resto de la unidad alrededor de una idea vertebradora.” (Escandell, 2018, p. 121). Además, los demás enunciados apoyan y desarrollan a este tipo de

aseveraciones “madres” mediante ampliaciones, ya sea por ejemplos, comparaciones, contraargumentos, entre otros. Todo ello, en dependencia de la tipología textual que se está elaborando y el objetivo que se plantee quien lo escribe.

De igual manera, García (2015) menciona que “las ideas principales son aquellas que contienen la esencia de un texto” (p. 7). Consecuentemente, estas serán las nociones bases que permitan a sus subordinadas, las ideas secundarias, la explicitación amplía del contenido temático. También, facilitarán al lector realizar la comprensión del escrito. Pues, al entender las generalidades del texto, las particularidades que se detallen serán asociadas a campos léxicos a los cuales se les atribuirá significados con nuevos condicionamientos.

Ahora bien, los estudiantes deben tener dominio sobre estos procesos de comprensión (selección, generalización, supresión de información, entre otros) para la identificación de ideas y lograr la reconstrucción del contenido a partir de las nociones más importante en los párrafos y, por extensión, en el texto. Así pues, Hernández (2013) señala que “la idea principal es aquella que expresa una idea inespecífica respecto a una realidad concreta o ficticia en el párrafo. El párrafo es su lugar natural” (p. 293). Esta realidad de la cual se acoplará la idea principal será determinada por el texto, por los elementos sociales y educativos por los que atraviesa el lector y por las relaciones que él sea capaz de hacer con la información nueva que asimile competentemente.

Al igual que García (2015), Díaz (2002) menciona que las ideas principales “expresan una información básica sobre el tema principal del texto o sobre algún aspecto esencial de ese tema. [...] son autónomas, es decir, no dependen de otra idea” (p. 8). Ambos autores coinciden en que estas ideas sintetizan la información clave del texto. Además, se destaca el hecho que sean autónomas, es decir, en ellas radica la información pertinente a resaltar, pero no necesitan de otra idea para que el mensaje que se trasmite en el discurso escrito sea completo. Se debe señalar que en los párrafos una idea principalmente de manera exclusiva, si hubiese otra idea de la misma categoría lo idóneo sería iniciar la redacción de un nuevo párrafo con esa misma proposición.

Para Solé (1992) la idea principal es la que “informa del enunciado (o enunciados) más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita² en el texto, y aparecer en cualquier parte de él, o bien puede encontrarse implícita” (p. 118 – 119). Por lo tanto, el reconocimiento de esta idea será la base para la comprensión del texto y para la aplicación consciente de diferentes estrategias de aprendizaje que permitan procesos cognitivos de asimilación y apropiación de diferentes textos tales como los expositivos. Resulta de importancia tal acción dado que muchos lectores, estudiantes en particular, presentan dificultades en este proceso y obstaculiza el aprendizaje significativo de estos.

7.3. Textos expositivos

Cada tipología textual (textos narrativos, argumentativos, expositivos, entre otros) presenta su propio matiz y particularidades según la intención comunicativa que se persiga, al público que vayan dirigido y aspectos que convengan resaltar. De manera particular, los textos expositivos son aquellos que explican en detalle un fenómeno, hecho o tema de interés de forma clara, precisa y objetiva. Dichos discursos expositivos son implementados en diferentes ramas del saber para la difusión de información pertinente y verificable, todo ello mediante la utilización de un lenguaje específico y adecuado con el que se emplean ampliaciones oportunas de la información.

Al detallar lo que es un texto expositivo, Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014) mencionan que “a diferencia de los narrativos, manifiestan estructuras retóricas más complejas acerca de cómo se organiza y se comunica el discurso en función de su objetivo comunicativo” (p. 1052). Desde luego, tendrán sus propios patrones textuales que permitan dilucidar el tema que se trata de explicar desde las bases teóricas pertinentes para respaldar las ideas planteadas. Dado que, estos textos se valen de señalamientos (uso de temas, subtemas, incisos o patrones textuales) para explicar de manera minuciosa los elementos del tema que se está estudiando.

² Autores como Hernández (2013), Escandell (2018), Carriedo y Alonso (1991) concuerdan en que las ideas principales explícitas son las que se presentan visualmente en el párrafo y se encuentran de manera directa en el mismo. A su vez, pueden estar presentes al inicio o al final del párrafo según el estilo de quién escribe. Por otra parte, la idea principal implícita, estos autores señalan que, tiene que redactarse con base en las patentes de las ideas secundarias, pues es tácita. Para ello, se aplican procesos de inferencias (propio del segundo nivel se la comprensión lectora).

Desde el punto de vista de Pilar (2011) “las secuencias expositivas tienen la finalidad de desarrollar de forma ordenada, precisa y objetiva las ideas sobre un tema, sirven para explicar y difundir los conocimientos acerca de un tema” (p. 133). Su estructura – introducción, desarrollo, conclusión- permite el avance temático en cada una de sus partes centrándose en constante ampliación del código escrito. Además, este texto utiliza diversas marcas lingüísticas para complementar la meta para la cual está diseñado, es ese el caso de los marcadores discursivos o gramaticales, en los que estos reafirmarán la semántica de las ideas según el tipo que se esté usando (Conectores de orden, digresores, aditivos, de posición, tiempo, orden, entre otros.).

Por su parte, Álvarez y Ramírez (2010) afirman que el texto expositivo:

Tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular (p. 74).

En otras palabras, se apoya en determinada estructura interna para que la propia información que expone sea más fácil de asimilar por el lector. En este caso, cuando los estudiantes tienen nociones claras sobre este tipo de particularidades y las dominan, el análisis de comprensión resulta más eficiente. Pues, se engranan mejor las ideas, subyugando mejor el texto, para formar estrategias que les facilite recordar el mismo escrito y sumar sus experiencias inferenciales para complementar los datos revelados.

Del mismo modo, para Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008) expresan que el texto expositivo “es frecuente concebirlo como aquel texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y explicar o hacer más comprensible dichas informaciones” (p. 159). Este tipo de escrito amplía de manera científica el tema de estudio, pues trata de ensanchar el conocimiento que se tenga al respecto sin involucrar valoraciones personales, se centra propiamente en dar a conocer de manera verosímil e imparcial lo que es el motivo de estudio. Así mismo, es usado en una gran variedad de contenido, en las que resalta el planteamiento objetivo e impersonal.

Al respecto, Pérez (1998) define los textos expositivos como aquellos:

Cuyo papel parece limitarse a transmitir informaciones (...) y se caracterizan por el contenido abstracto de los enunciados que lo configuran. Los enunciados de contenido abstracto se refieren a conceptos, pensamientos, nociones generales, opiniones, en suma, abstracciones; ellos no presentan hechos extensos en el tiempo ni representan un espacio en el que estén situadas las cosas. (p. 33)

El autor recalca la objetividad como marca permanente en esta tipología textual. Igualmente, el tipo de lengua y la forma en que se va dando a conocer la información, guiándose por parámetros en los que resulte influyente/atrayente lo que se plantea para ocasionar un impacto en el lector. También, se toma en cuenta el tipo de lenguaje empleado, siendo este abundante en tecnicismos, claro y preciso.

7.3.1. Características

Toda tipología textual tiene particularidades que permiten la identificación certera de la misma, características que se manifiestan a lo largo del escrito. Estos rasgos son enseñados a los discentes para que reconozcan y diferencien de manera precisa los tipos de escritos que leen. Cuando ellos logran identificar el estilo del texto, el cual se les está presentando, se les facilita el análisis, síntesis y discriminación de la información, realizando más versátil la lectura.

Según Pérez (1998), haciendo referencia a los textos expositivos, “en este tipo de textos predomina una actitud objetiva con la cual se trata de brindar al interlocutor una información que pueda resultarle útil o necesaria; su misión es dar una información objetiva de cualquier tema” (p. 33). Dicha objetividad tendrá la función de excluir las posibles apreciaciones respecto a una posición en particular, interesa el mensaje del texto y no las posiciones que puedan surgir con base en él. Sumando a esto, el hecho que, para lograr este sentido objetivo, se usa la redacción impersonal o en tercera persona gramatical, mediante este estilo, la voz del autor parece lejana y ajena al discurso escrito.

Por su parte, Angulo (1996) destaca meramente características lingüísticas sobre los textos expositivos, afirma que recurre a ciertas marcas textuales, a la elección de determinadas formas verbales, a la selección de determinados organizadores, resaltando la idea que estos textos tienen la voluntad de hacer un comprender determinados fenómenos, para ello, utiliza preguntas para conducir al lector que investiga el escrito impregnado de objetividad. Por lo

mencionado anteriormente, estos textos se presentan como guías lineales para lograr su propio fin en el lector, dejando en claro la relación de las ideas y los acontecimientos importantes que afectan en un determinado tema. La progresión temática tiene que ser evidentes a través de distintos mecanismos que enriquezcan el desarrollo de la exposición.

Siguiendo las mismas ideas, Díaz (2005) explica que “se caracteriza por presentar el desarrollo objetivo de un tema y por variar su estructuración según la naturaleza, el tema y el autor del texto. Para ello se requiere suficiente manejo de contenido, planificación adecuada y definición de estilo” (p. 303). Seguidamente, se debe tener en cuenta que estos textos presentan el fenómeno en cuestión de maneras muy diversas, bien puede presentarlo como un problema el cual se le va dando solución al extenderse el texto, o bien, como una causa y sus respectivas consecuencias derivadas de ella, u de otras maneras. Todo ello depende de la intencionalidad del texto y de sus lineamientos al público al cual estará siendo dirigido.

Al respecto, Álvarez y Ramírez (2010) refieren a estas ideas al mencionar que los textos expositivos presentan las siguientes marcas lingüísticas y textuales:

Organizadores del texto

Frecuente utilización de títulos, subtítulos, epígrafes, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas conceptuales, etc.

Reformulaciones

Presencia notoria de aposiciones explicativas

Orden de palabras estable

Tendencia a la precisión léxica

Marcas de modalización o modalizadores

Uso endofórico de los deícticos

Abundancia de conectores lógicos

Predominio del presente y del futuro de indicativo

Adjetivación específica, pospuesta y valorativa

Frecuente recurso a definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, inducciones y deducciones

Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices

Fórmula de cierre (p. 78 – 79).

De acuerdo con lo anteriormente expresado, se bosquejan una amplia gama de aspectos que están inmersos en estos textos expositivos. A su vez, se ratifica el hecho de utilizar un lenguaje adecuado, de manera coherente y precisa para evitar confusiones en la interpretación. Para que, cuando los estudiantes realicen los procesos cognitivos que fomenta la comprensión lectora, no haya desviaciones o muros mentales durante la lectura.

En lo que respecta a Pilar (2011) menciona de manera puntal que “las características fundamentales de esta secuencia son la objetividad, la claridad y la informatividad” (p. 133). De tal manera que, la mayoría de los autores estudiados en este apartado concuerdan que la objetividad es una de las características imprescindibles que albergan los textos expositivos. Seguidamente, se destaca la importancia de la claridad temática, abordando un tema a la vez para que este llegue a ser finiquitado entendiéndose la razón(es) que explica desde el campo de investigación al que hace hincapié.

7.4. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas deben ser flexibles, claras y precisas para que el estudiante pueda percibir y ser parte del cambio en su formación académica. Por ello, estas implementaciones docentes deben facilitar los choques cognitivos en el transcurso de la formación académica del estudiantado, pues con ello se logra la asimilación consciente sobre lo que se está aprendiendo. Dicho de otra manera, el estudiante se auto cuestiona sobre lo que se le enseña y permite nuevas construcciones en su aprendizaje, enriquece sus conocimientos previos, reformula los saberes arcaicos y logra fortalecer sus habilidades.

En palabras de Sierra, y Regla (2007), quienes la delimitan como estrategia pedagógica, la cual retoman desde un punto teórico-práctico, consiste en “ la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y el

desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos” (p. 19). Las estrategias didácticas han sido implementadas desde distintos ámbitos con el fin de lograr resultados positivos en el espacio que estas sean ejercidas. Al contextualizarlas al campo educativo, el docente hace uso de ellas, pues es él quien la elabora y facilita la enseñanza de un contenido.

Por otro lado, Feo (2010) define las estrategias didácticas como “procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje” (p. 222). De tal forma, les permiten a los discentes asimilar mejor la información y, además, realizar una reconstrucción de su propio aprendizaje. Esto a partir de diferentes maneras que se les suministra la información de estudio para que ellos la contextualicen en su vida cotidiana o en experiencias pasadas. Cabe mencionar, que en todo este proceso se deben tener en cuentas las condiciones socioculturales de los discentes. Pues, de esa manera resultará efectivo el proceso de aprendizaje, ya que será congruente tanto la estrategia con el entorno en el que se está desarrollando.

Por su parte, Rosales (2014) afirma que las estrategias didácticas “constituyen formidables herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes mientras aprenden los contenidos y temas de cada asignatura” (p. 1). Ahora bien, se destaca la idea que, estas estrategias no deben centrarse en resaltar información expresa de los temas a impartir. Al contrario, deben dar la posibilidad a la duda, al razonamiento, a las opiniones abiertas en las que se puedan secundar o refutar un comentario, permitiendo la construcción de conocimientos.

La utilización de estrategias didácticas es necesaria porque “al ponerlas en práctica se desencadena la actividad discente clave para lograr el aprendizaje” (Tejadas, 2000, p.496). A medida que se van implementando, y estas resultan útiles, el estudiantado será capaz de aprender, así como de desaprender de manera voluntaria. Es decir, el estudiante comparará y reformulará sus conocimientos con lo que se está ejercitando. Para ello, cualquier tipo de estrategia debe estar acorde con el tema de estudio sin obviar la práctica estudiantil del contexto.

Ahora bien, el papel de las estrategias didácticas va de la mano con la concepción constructivista que implemente el docente. Pues, se espera que los educadores actúen como facilitadores flexibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje, “el propósito de las estrategias didácticas es promover el desarrollo constructivista y significativo de contenidos, mejorando la calidad educativa en las instituciones que lleven a cabo la enseñanza en base a estrategias didácticas” (Melquiades, 2014, p. 43). Al ser usadas de manera frecuente y adecuada, mejorará el proceso cognitivo de los discentes y, por ende, el resultado se verá en las distintas evaluaciones que el docente realice.

7.4.1. Secuencias didácticas

Es relevante el papel que juegan las secuencias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este se vuelve más efectivo, deja de fragmentarse y se unifica para conseguir una meta. Estas actividades sucesivas promueven las competencias propuestas por el maestro, fomentan habilidades que le permitirán al discente adecuarse de mejor manera a los distintos contextos sociales en los que interactúe. Así que, al tomar todos los criterios necesarios para su creación, adquiera el propósito para la cual fue diseñada. Es por ello que, las secuencias didácticas articulan el proceso educativo, lo estructuran, lo ordenan de manera interna y dan sentido al aprendizaje.

Ahora bien, es necesario definir qué es exactamente una secuencia didáctica para comprender su funcionalidad. Zabala (2000) menciona que “son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final de contenidos tanto por el profesorado como para el alumnado” (p. 16). Por lo tanto, lo que se tenga que realizar debe tener un orden cronológicamente coherente previamente establecido para que las acciones vayan concatenadas.

Las secuencias didácticas son una herramienta en la cual el docente facilita, en primera instancia, un mejor aprendizaje por parte del discente para profundizar y consolidar el conocimiento ya adquirido. En esta misma línea, Tobón, Pimienta y García (2010) expresan que “las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y de evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). Pero, se debe

tener siempre presente el rol que juegan los participantes en el escenario pedagógico; el docente como facilitador y el estudiante como constructor de su conocimiento mediante actividades bien pensadas y adecuadas al contexto didáctico.

El conseguir que los estudiantes puedan obtener un aprendizaje significativo es una labor muy compleja, pero no imposible y las secuencias de enseñanza facilitan la adquisición y construcción de este, tal como lo mencionan González, Kaplan, Reyes y Reyes (2010):

Las secuencias didácticas representan una poderosa herramienta pedagógica para apoyar al estudiante en el desarrollo de curso (...) formar profesionales con un alto nivel de competencias que le permitan ser generadores del desarrollo del conocimiento, de competencias y estrategias de aprendizaje, capaces de facilitar la integración (saber, saber ser y saber hacer) con la experiencia cotidiana y que constituyan con agentes de desarrollo social (p.28)

Por lo tanto, todo lo que logren aprender no se limitará a aplicarse solo en ambientes académicos, si no, como ya se ha expresado antes, en las diversas situaciones que logren experimentar a medida que se desarrollen en un ambiente social.

Otro aspecto importante que promueven, a favor de las habilidades cognitivas de los estudiantes las secuencias didácticas, es el desarrollo del pensamiento crítico y analítico a través de conflictos por resolver, los cuales pueden ser planteados por el docente y los estudiantes de manera conjunta. Tobón, Pimienta y García (2010) mencionan que “en las secuencias didácticas por competencias –desde el enfoque socioformativo-, se retoma el principio de que el aprendizaje profundo se logra con base en problemas que generen retos y que ayuden a estructuraciones más profundas del saber...” (p. 44). A medida que se van dando los distintos resultados, se abre a los discentes, nuevas maneras para solucionar una cuestión, fomentando su pensamiento para consolidarlo y tomar decisiones acertadas.

De igual manera, Díaz (2013) expresa que las secuencias didácticas son:

El resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tenga un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia didáctica sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje. (p. 19)

Por lo tanto, los estudiantes tienen que encontrarles sentido a las actividades que van a desarrollar, además, contextualizarlas a sus medios o a sus condiciones para que sea un aprendizaje vivencial y útil. Consecuentemente, podrá ser capaz de comunicarse de manera efectiva, desarrollar el pensamiento lógico y afianzar sus cualidades.

En esa misma línea de comprensión, Rodríguez y Reyes (2014) señalan que las “secuencias didácticas consisten en una sucesión de actividades previamente pensadas que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza y acompañados con modelos de aprendizaje dan sentido a la asimilación y comprensión de los contenidos diseñados por el docente” (p. 326). Por lo consiguiente, las actividades plasmadas en estas, tienen que estar de acorde con el fin u objetivo que el docente se haya planteado de antemano en pro de las habilidades de los estudiantes para que sean consecuentes al aprendizaje que se está unificando y no quede, simplemente, como una planeación más.

7.5. Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos son un conjunto de representaciones conceptuales sintetizadas que surgen como resultado de la comprensión de determinado texto. A pesar de que son usados con frecuencia por los discentes, no se muestra un dominio completo en su elaboración. Dado que, los campos semánticos que brinda el mismo texto y resultan adecuados, una vez filtrados a través de las características del esquema que se realiza, no son los que los estudiantes reconocen cuando elaboran sus esquemas. Como consecuencia, estos pierden su funcionalidad y resultan en la aglomeración de información innecesaria, reflejando un bajo dominio interpretativo.

En palabras de Estrada y González (2000) los organizadores gráficos “son una presentación visual de conocimientos que muestran información, en la que se rescatan aspectos muy importantes como, por ejemplo, un concepto dentro de un esquema, unas características dentro de un mapa conceptual o una cronología en una línea de tiempo” (p. 205). Por lo que se demuestra la existencia de una gran diversidad de elementos para esta técnica de estudio. Por mencionar el caso, en el campo educativo, específicamente en los grados básicos, se usa mayormente los mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas tipo sol y tipo telaraña. Por

lo tanto, según sea su estilo, será la forma y según sea el tipo de escrito que se quiera sintetizar, serán los criterios a elaborar.

Desde la perspectiva de Martos (2008) los organizadores gráficos “son básicamente todo el grupo de gráficos esquemáticos, que ayudan bien por su composición o bien por sus grafismos añadidos a estructurar el tema y darle una jerarquía conceptual” (p. 68). Por lo tanto, se abre a una clasificación amplia y abarcadora cuando se habla de *organizadores gráficos*, estos a su vez detallan las particularidades conceptuales sobre el contenido que se analiza mediante palabras claves, enlaces u otros elementos, todo en dependencia del organizador a elaborar. Estos permiten guiar al estudiante mediante procesos autoevaluativos de la lectura, discriminación de la información y seleccionando aspectos principales de los que no lo son.

Por su parte, Muñoz, Ontoria y Molina (2011) consideran a los organizadores gráficos “como elementos, técnicas o estrategias para transformar la información en conocimiento. Los organizadores gráficos, como vehículos del aprendizaje visual, estimulan también el pensamiento creativo y el pensamiento crítico, por medio de nuevas formas de interrelación entre los conceptos” (p. 346). En otras palabras, estas interrelaciones, sean por líneas, flechas, llaves, nexos o cualquier otro medio tipográfico, serán para destacar proposiciones claves del escrito.

Con base a todas las ideas expresadas anteriormente, Gallardo, Gil, Contreras, García, Lázaro y Ocaña (2012) secundan que “se denominan OG³ a aquellas gráficas o diagramas que comprenden el uso de figuras geométricas, líneas curvas o rectas y palabras conectoras o breves frases que señalan la dirección y naturaleza de las relaciones entre elementos” (p.9). De tal manera que, las distintas formas en que se ordena y reconstruye la información a partir de estos enlaces y sus aproximaciones simétricas con los demás elementos encasillados en las características de una de estas técnicas ayuda al discente a la comprensión temática del texto. Ello le permite interiorizar los puntos clave del escrito al interactuar y modificar la estructura del texto y asignarle códigos que le faciliten a su cerebro recordar lo que analiza.

³ Organizador Gráfico por sus siglas (OG)

Desde la perspectiva de Zambrano y Zambrano (2017) los organizadores gráficos son aquellos:

Considerados un medio, o instrumento a través del cual se realiza la aplicación [de] métodos, procedimientos y recursos pues proporciona una serie de normas para ordenar las etapas del proceso didáctico, determina los cursos para la impartición y asimilación de materias, sugiere los sistemas de clasificación, se encarga de cuantificar, emitir y correlacionar los rendimientos entre otros. (p. 77)

En definitiva, los organizadores gráficos cambian la perspectiva para introducir los contenidos en el quehacer docente, los estudiantes juegan con otros procesos pedagógicos en los que se descarta la transcripción de los aspectos teóricos para practicar técnicas de comprensión textual y resumen del contenido.

7.5.1. Conceptualización del mapa mental

Resulta útil contextualizar esta técnica, fue creada por Tony Buzan y Barry Buzan durante un estudio con diferentes estudiantes en el que esperaba desarrollar una técnica para que los dos hemisferios del cerebro, el derecho y el izquierdo, actuaran en coordinación en pro de las actividades cognoscitivas. Así pues, radica en la interpretación textual mediante la utilización de aspectos simbólicos, cromáticos e interrelaciones semánticas. Es un organizador gráfico, en el que la persona que lo crea, refleja aspectos claves en frases cortas sobre las ramificaciones que establecen la red semántica.

De hecho, Buzan (2002) citado por Gallegos, Villegas y Barak (2011) lo conceptualiza como “es el espejo externo de nuestro propio pensamiento irradiante, lo que nos permite el acceso a la vasta central eléctrica del pensamiento (...) una poderosa técnica gráfica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro” (p. 41). Consecuentemente, se llegó al objetivo que esta herramienta es pertinente por la constante estimulación al cerebro en la comprensión textual, ayuda a la jerarquización y a los procesos analógicos que realiza el sujeto para la creación de mapas mentales.

Pues bien, Cabellero, Escobar y Ramos (2006) lo concretan como aquel que “consiste en la representación gráfica de nuestro proceso de pensamiento (visualización de nuestras ideas). Su estructura intenta emular el funcionamiento de nuestro cerebro (...)” (p. 14). Se debe

señalar que entra en juego la memorización, la construcción y reconstrucción del conocimiento que se posee, en el que se va ensanchando a partir de nuevos preceptos durante la elaboración del mapa mental. Con este tipo de esquema, se persigue ampliamente la creatividad del sujeto que lo utiliza, pues resulta imprescindible el uso de imágenes y la utilización de lo cromático, señalando que todo esto permite un proceso cognitivo que fomenta la reflexión.

Por otra parte, Según Villaluate y Del Moral (2010) “los mapas mentales se conciben como una expresión del pensamiento irradiante donde a partir de una imagen central se ramifican los principales elementos de un determinado tema mediante una estructura nodal conectada” (p. 18). Por lo tanto, en la construcción de estos esquemas se utilizará tanto el saber sobre un asunto (para la selección y uso de imágenes) y las nuevas ideas que se están adquiriendo, habrá una cohesión entre lo que el estudiante ya sabe y lo que está aprendiendo. De esa manera, el conocimiento se hará más vivencial y expandible.

En lo que respecta a Ontoria, Muñoz y Molina (2011) definen el mapa mental “como representaciones multidimensionales que utilizan espacio, tiempo y color” (p. 1). Se destaca el hecho del funcionamiento del cerebro cuando se está creando uno de estos organizadores gráficos, se pone en acción las destrezas cognitivas desde el momento de la planificación, comprensión de la lectura y el estilo del esquema. Por ello, al utilizar esta técnica con los discentes, promueve el ejercicio mental de sus destrezas, así como el fortalecimiento de habilidades lúdicas que motive a los estudiantes a realizar actividades diferentes en las que se involucre lo teórico con lo práctico.

Al hacer mención del mapa mental, Roig y Araya (2013) explican que “es una estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de conceptos, los cuales serán asociados y conectados con otras situaciones, lo que permitirá un análisis y reflexión de lo asimilado” (p. 5). Las derivaciones que permite este esquema, abren paso a la reflexión metódica necesaria para su implementación, en las que los conceptos (palabras o enunciados no oracionales) propiciarán el resumen de la información para exponer lo que se ha interiorizado de la misma. Por tanto, es pertinente junto a la elaboración de este esquema la lectura comprensiva en la que se entiende lo que se lee.

A criterio de Peña (2015) los mapas mentales son “estrategias didácticas que permiten al estudiante recrear una imagen sobre un determinado contenido de forma sintética, que posteriormente puede utilizar para guiar el recuerdo apoyándose en proposiciones verbales” (p. 8). Este organizador gráfico, expandible y ajustable según sean las necesidades de quien lo elabora, permite desarrollar las habilidades de síntesis que tienen los estudiantes, así como la demostración de las diversas áreas del conocimiento que pueden dominar y entrelazar con las nuevas premisas a las que están siendo expuestos para la consolidación de las estructuras conceptuales abstractas desarrolladas en su mente.

7.5.2. Características de los mapas mentales

Según Núñez, Novoa, Majo y Salvatierra (2019) mencionan que estos en estos organizadores gráficos se “prefiere las líneas ondulantes a las rectas, (...) [e] incorpora tanto en su diseño como en su ejecución elementos lingüísticos (palabras, frases, oraciones) como no lingüísticos (codificación cromática, simbólica, etc.)” (p. 61). Se parte de esta idea para evidenciar como, a través de las distintas postulaciones teóricas desde la más recientes hasta las precursoras en el campo de estudio, mantienen las características en esencia. El mapa mental resultante de un engranaje mental, se auxilia de los elementos pintorescos y creativos del ser humano (producidos en el hemisferio derecho del cerebro) para complementarlo con las disposiciones teóricas y conceptuales que son manipuladas por la reflexión consciente (trabajada en el hemisferio izquierdo del cerebro).

Además, Buzan (2016) explica que “si bien los mapas mentales tienen muchas características, rescataremos las siguientes:

Simplicidad

Su empleo es sencillo.

Visual: Es fácil de recordar.

Radial: Se puede trabajar en todas las direcciones (360°)

Descripción” (p. 3).

Dado que recordar imágenes es más fácil que recordar un número determinado de palabras, los significantes facilitan el proceso de apropiación de la información al hacer las asociaciones semánticas del objeto o proceso descrito en el mapa mental. Así mismo, se toma en cuenta también que, debe ser de fácil comprensión.

Este tipo de esquema contiene características muy particulares, como todos los esquemas, por ejemplo, Villaluate y Del Moral (2010) afirman que “la creación de mapas mentales se apoya en la utilización de diferentes elementos, como pueden ser imágenes o íconos cargados de valor semántico, códigos de colores, diferentes tipos y tamaños de letra, etc.” (p. 21). Un elemento o característica que convine en subrayar su importancia, es el uso de imágenes. Dado que, se deben elegir con cuidado y se parte de conceptos ya conocidos para relacionarlos con nuevos saberes. Además, lo hacen ver más llamativo, provocando mayor captación de la atención y uso de la imaginación, propiciando la imaginación al momento que está siendo elaborado mediante el pensamiento reflexivo.

Por otro lado, Pimienta (2012) señala las siguientes características para la elaboración del mapa mental:

El asunto o concepto que es motivo de nuestra atención o interés se expresa en una imagen central.

Los principales temas del asunto o concepto se desprenden de la imagen central de forma radial o ramificada.

Las ramas tienen una imagen y/o una palabra clave impresa sobre la línea asociada.

Los aspectos menos importantes también se representan como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.

Las ramas forman una estructura conectada. (p. 59)

Ambos señalamientos de las características mantienen en común la utilización de imágenes para la construcción de este esquema y el uso de frases o palabras claves. Por lo tanto, dicho esquema a diferencia de cuadros sinópticos o esquemas de cajas que plasman ideas oracionales, en el mapa mental sucede lo contrario, se prefiere el concepto en lugar de la

definición para motivar la memorización inconsciente de aspectos relevantes para ser explicados oralmente.

Con base en las palabras de Ontoria, Gómez y De Luque (2003) las características de los mapas mentales se enmarcan en dos categorizaciones; primero, las generales o teóricas en las cuales destacan las siguientes: pensar con palabras e imágenes (graficadas en el organizador gráfico posteriormente), la jerarquización y categorización, usando palabras claves, asociaciones y agrupamientos, organización del material para administrar los nuevos conocimientos que van entrando, la fomentación del aprendizaje multicanal y el compromiso personal y con el trabajo con el cerebro total o global; por otro lado, en aspectos técnicos, los cuales son: la utilización de una imagen central del tema asociado, la utilización de las ramas de las ideas principales y la subordinación de las ideas secundarias a estas, palabras claves y líneas, aspectos cartográficos y lectura del mapa (de izquierda a derecha) (p. 49 – 57). De manera que, se muestra la amplitud de los aspectos cognoscitivos que el discente tiene que ejercer para lograr establecer la comprensión del texto mediante esta técnica de estudio en la que debe ser selectivo y congruente con los aspectos a resaltar en su creación analítica del texto.

7.5.3. Pasos para realizar mapas mentales

Los mapas mentales tienen procedimientos muy particulares para su realización. De hecho, uno de sus pioneros, Tony Buzan, explica que para realizar estos organizadores gráficos existen lo que denominan como *leyes de la cartografía mental*: énfasis, asociación, claridad y estilo personal.

Al respecto Ontoria, Gómez y De Luque (2003) detallan estas leyes para la elaboración de estos esquemas; la primera es la de énfasis, la cual consiste en resaltar la información para captar la mayor atención, para ello es necesario el uso de imágenes coloridas, la diversidad de tamaño tanto de las ilustraciones como de las letras y la organización del espacio; la segunda, es la asociación, esta tendrá a cargo las relaciones entre conceptos para la comprensión y retención, es establecida con flechas, colores, códigos, entre otros; la última, es la del estilo personal, esto dependerá de la imaginación de la persona para el diseño del mapa mental. Aunque no se menciona un proceder operativo para la realización de mapas

mentales, sí se detallan los elementos, el propósito de la utilización de los diferentes recursos mencionados en cada uno de estos postulados y es de ahí donde diversos autores se basan para dictar los pasos secuenciales para crear este tipo de organizadores gráficos. Así mismo, estas bases de construcción permiten una generalización amplia de los procedimientos esquemáticos a emplearse.

Para Gallegos, Villegas y Barak (2011):

La elaboración del mapa mental parte de la identificación de un núcleo o foco radiante, que ayuda a definir el problema o nudo del proceso de toma de decisiones. Esto facilita el establecimiento de conexiones entre conceptos; por lo tanto, nos ayuda a generar alternativas y a establecer relaciones entre ellas. (p. 41)

Este núcleo está conformado de una imagen central, de la que parte la diversidad de ideas, a las que se subordinan conceptos secundarios que es conveniente resaltar para recordar información relevante o detalles productos del análisis.

De igual manera, Pimienta (2012) detalla los siguientes pasos para elaborar mapas mentales:

“Hay que dar énfasis; para ello, se recomienda:

Utilizar siempre una imagen central.

Usar imágenes en toda la extensión del mapa.

Utilizar tres o más colores por cada imagen central.

Emplear la tercera dimensión en imágenes o palabras.

Variar el tamaño de las letras, líneas e imágenes.

Organizar bien el espacio.

Es necesario destacar las relaciones de asociación entre los elementos. Para ello, es conveniente:

Utilizar flechas para conectar diferentes secciones del mapa.

Emplear colores y códigos.

Para que el mapa mental sea claro se recomienda:

Emplear una palabra clave por línea.

Escribir todas las palabras con letra script.

Anotar las palabras clave sobre las líneas.

Procurar que la longitud de la línea sea igual a la de las palabras.
Unir las líneas entre sí, y las ramas mayores con la imagen central.
Tratar de que las líneas centrales sean más gruesas y con forma orgánica (natural).
Tratar de que los límites enlacen con la rama de la palabra clave.
Procurar tener claridad en las imágenes.
No girar la hoja al momento de hacer el mapa.” (p. 60)

Por otra parte, Pirir, Calderón, Sánchez, Elías y Gómez (S.F.) detallan de manera ordenada cada uno de los pasos que es conveniente seguir para la elaboración del organizador gráfico en cuestión; primero, en la parte central, con letras muy grandes se plasma el asunto central; luego, tomando como punto de partida el elemento central, se extienden ramales que llevan plasmadas las ideas centrales, en mayúsculas y serán de tamaño que los aspectos secundarios; en tercer lugar, los aspectos secundarios dependerán de los ramales de mayor orden, en letras en mayúscula, pero de menor tamaño; Un cuarto paso es que, a medida que se conforme el mapa mental, se vayan utilizando colores diferentes, para distinguir elementos secundarios de los primarios y la asociación de las ideas; por último, es recomendable, la utilización de imágenes. Por lo tanto, se resalta los elementos semánticos, la jerarquía y los aspectos cartográficos para la producción gráfica de un mapa mental correctamente elaborado, el cual permitirá la relación semántica, cognoscitiva y vivencial en el aprendizaje del estudiante.

VIII. Matriz de descriptores

Objetivos específicos	Pregunta general de la investigación	Preguntas específicas de la investigación	Técnicas e instrumentos	Informantes
Determinar las dificultades de los estudiantes en la comprensión de textos expositivos	¿Qué dificultades presentan los estudiantes en el análisis de textos expositivos?	<p>¿El estudiante sabe lo que es un texto expositivo?</p> <p>¿El discente comprende las particularidades que diferencian a los escritos expositivos de otros textos?</p> <p>¿El educando comprende la información que lee en los textos expositivos?</p>	Observación no participante Prueba diagnóstica	Estudiantes
Analizar las dificultades de los estudiantes en la comprensión de los textos expositivos	¿Cuáles son las dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes en el análisis de textos expositivos según la aplicación de los instrumentos diagnósticos?	<p>¿La comprensión textual de los discentes se enfoca meramente en el nivel literal, inferencial o crítico?</p> <p>¿El educando comprende los tecnicismos y semántica del texto?</p> <p>¿El estudiante realiza vinculaciones de su conocimiento con la nueva información que le proporciona el texto?</p>	Observación participante Trabajos leídos	Estudiantes

IX. Diseño metodológico

9.1. Paradigma

Resulta necesario definir lo que es un paradigma, al respecto Hernández (1997) menciona que es aquel que “constituye una cierta forma de percibir la realidad de una determinada comunidad científica, posee una estructura definida compuesta de supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos, criterios metodológicos y formas de aplicación de la realidad para transformarla” (p. 4). Por lo tanto, este propone el modelo de investigación que los expertos deben seguir para llegar a los resultados que pretenden evidenciar o mostrar un criterio sobre una problemática que se pretende resolver. Por ello, conviene resaltar que en la presente investigación se utilizará *el interpretativo*, pues se pretende evidenciar los elementos extrínsecos como intrínsecos que inciden en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. Dichos participe del escenario pedagógico tendrán una interacción entre la teoría y la práctica, lo cual facilitará al proceso de recolección de información sobre los fenómenos que ocurren durante la participación en el rol estudiantil.

Ahora bien, según Cascante (2013) en el paradigma interpretativo:

La realidad es múltiple, intangible y holística. La comprensión de las relaciones [son] internas y profundas, se buscan explicaciones ideográficas. [Así que,] se entiende que los valores del investigador ejercen influencia en el proceso y que estos deben estar explícitos, [ya que] se parte de una interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. (p. 185)

Por lo tanto, se busca la interpretación de los hechos subjetivos realizados por el sujeto de estudio, en este caso en el sector académico, los estudiantes y cómo su proceder tiene sentido para los actores sociales. Por lo tanto, este modelo de investigación les plantea a los expertos las guías metodológicas que deben seguir para llegar a los resultados que pretenden evidenciar o mostrar sobre una problemática que se pretende explicar.

9.1.1. Enfoque

Rodríguez (2011) menciona que el enfoque “es la perspectiva o el horizonte de sentido desde que se observa la realidad. Por lo tanto, en este cuentan los intereses, las intencionalidades y los conocimientos con los que el investigador percibe, categoriza y conceptualiza los fenómenos estudiados” (p. 10). Es por tal motivo, que se optó por llevar un enfoque de corte

cualitativo. Dado que, se pretende cuestionar el constructo social humano y construirlo conceptualmente. De igual manera, se deja en claro que no se pretende cuantificar un fenómeno, sino será la recolección de datos necesarios para su interpretación.

9.2. Tipo de investigación

Este estudio se acopla a los criterios de la investigación descriptiva, ya que esta tiene por objeto “llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. [Esta], conocida como la investigación estadística, describen los datos y características de la población o fenómeno en estudio” (Hurtado, 2000, p. 6-7). De manera que, se pretende conocer el porqué de los comportamientos y maneras en que el participante ha adquirido y construido sus conocimientos. Bajo esta perspectiva, el docente espera aportar mejoras a la calidad de la enseñanza del campo educativo, involucrando un constante proceso reflexivo sobre su práctica y, con base en ello, se mantiene abierta la posibilidad a la búsqueda y a la planificación consciente de todas las actividades que se realizan en la práctica pedagógica.

De hecho, para Guevara, Verdesoto y Castro (2020) la investigación descriptiva “es un método eficaz para la recolección de datos durante el proceso de investigación. (...) [Su] objetivo consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (p. 171). Con ello, al implementar este tipo de investigación, luego de realizar las tabulaciones necesarias para enriquecer el conocimiento sobre la situación de estudio, se aportarán generalizaciones para contribuir al campo de conocimiento en que se está dirigiendo el estudio.

9.3. Escenario y Muestra

9.3.1. Escenario

Referente al escenario de la investigación Gutiérrez (1996) menciona que al estudiar un fenómeno y la manera en que este se desarrolla, se debe hacer “en su ambiente natural en el sentido de no alterar las condiciones de la realidad” (p. 8). A este respecto, el escenario para esta investigación corresponde al Colegio Público de Primaria, 12 de Septiembre, ubicado en

Managua. En este centro se atiende la modalidad de primaria en turno matutino y secundaria regular en turno vespertino. Además, el modo de estudio de *Educación a distancia* los días sábados. En el turno vespertino se atiende a ciento cuatro estudiantes y se imparten todos los grados de secundaria (séptimo – undécimo). Se debe destacar que todos los educandos descienden de áreas rurales aledañas al centro educativo (Las viudas, San Isidro, El Guarumal y Jocote Dulce) y provienen de familias sencillas. Asimismo, se afrontan la pandemia de la COVID-19 y alguno de ellos han perdido familiares por esta enfermedad.

9.3.2. Muestra

La muestra “en esencia, un subgrupo de la población. Se puede decir que es un subgrupo de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus necesidades al que llamamos población” (Behar, 2008, p. 51). La muestra de este trabajo fue de 14 estudiantes, el octavo grado de educación secundaria en su totalidad, el cual equivale al 14.85 % del universo, compuesto por 9 mujeres (60 % de la muestra) y 6 varones (40 % de la muestra). Estos jóvenes oscilan entre las edades de 12 a 15 años, siendo todos de proveniencia rural.

Ahora bien, Arrondo (2009) explica que “el objetivo de la muestra es permitirnos realizar estimaciones sobre valores de la población. Es necesario partir de un tamaño mínimo” (p. 3). Por ello, al ser seleccionados la mayoría de estudiantes del octavo grado, se pretende establecer manera genérica las habilidades y deficiencias que presentan su aprendizaje y la manera en que se pudiera interceder para dotarles de herramientas que les faciliten la creación de sus propios conocimientos.

9.4. Técnicas e instrumentos para la recopilación de información

9.4.1. Técnicas

Canales (2006) define la técnica investigativa como “dispositivos auxiliares que permiten la aplicación del método por medio de sus operaciones prácticas, concretas y adaptadas a un objeto bien definido, pues se sitúan a un nivel de relación aplicada a la realidad empírica (...)” (p. 219). Ante la diversidad de técnicas el investigador optará por la que le dé los mejores resultados del problema en estudio, que permita destacar aspectos medulares del

medio social que está analizando. En este particular, se utilizó la prueba diagnóstica para la recolección de datos.

Así mismo, Choque y Zanga (2011) citados por Villamizar (2019) afirman que “las técnicas de estudio están definidas como procedimientos (conjunto de pasos y habilidades) que un estudiante adquiere y emplea de manera intencional como instrumento flexible para aprender y solucionar problemas y exigencias académicas” (p. 7). En este particular, se utilizó la prueba diagnóstica para la recolección de datos, puesto que es beneficioso para la verificación de los conocimientos del estudiantado.

9.4.1.1. Observación

Abril (2008) señala que la observación científica radica en la “percepción sistemática y dirigida a captar los aspectos más significativos de los objetos, hechos, realidades sociales y personas en el contexto donde se desarrollan normalmente. Proporciona la información empírica necesaria para plantear nuevos problemas, formular hipótesis y su posterior comprobación” (p. 12). Por tal razón, resulta necesaria en todo el proceso que lleve a cabo el investigador para obtener las pesquisas o los datos necesarios para complementar los resultados finales de su estudio. Al respecto, fue necesario utilizar la *observación participante*, ya que fue una interacción constante la que se tuvo en el escenario real en que fue aplicado el proyecto investigativo y los datos fueron recogidos en el tiempo que sucedían las acciones estudiantiles.

De igual manera, Covarrubias y Lule (2012) explican que "es una acción cotidiana de los sujetos que al no ser rígida toma diversos matices de acuerdo al interés de los hombres y a la forma en que lo utilizan" (p. 49). Es decir que el investigador se da a la tarea de explorar minuciosamente las actividades que realiza el estudiantado, presenciando directamente el fenómeno estudiado, sin modificar o manipular los resultados. Al respecto, fue necesario utilizar la *observación participante*, ya que fue una interacción constante la que se tuvo en el escenario real en que fue aplicado el proyecto investigativo y los datos fueron recogidos en el tiempo que sucedían las acciones estudiantiles.

9.4.1.1.1. Observación participativa

La observación participativa trata de un proceso con el que se consiguen verificar las diferentes capacidades y actividades que realizan las personas en un medio natural, obteniendo una descripción más detallada y, de esa manera, se mejora la calidad de la recolección e interpretación de los datos en el proceso de investigación (Piñero, 2015). Es decir que, mediante la observación, se puede obtener un mayor alcance en la investigación, puesto que la información recopilada será objetiva de acuerdo con lo estudiado y observado en las personas en su ámbito natural. Por lo tanto, se empleará este método para documentar un resultado más completo y visualizar las deficiencias presentadas por individuos.

Así que, la observación participativa trata de un proceso con el que se consiguen verificar las diferentes capacidades y actividades que realizan las personas en un medio natural, obteniendo una descripción más detallada y, de esa manera, se mejora la calidad de la recolección e interpretación de los datos en el proceso de investigación (Piñero, 2015). Es decir que, mediante la observación, se puede obtener un mayor alcance en la investigación, puesto que la información recopilada será objetiva de acuerdo con lo estudiado y observado en las personas en su ámbito natural. Por lo tanto, se empleará este método para documentar un resultado más completo y visualizar las deficiencias presentadas por individuos.

9.4.1.2. Entrevista

Según Pimienta (2012) esta técnica es “un proceso en el que intervienen dos o más personas, a través de un medio, generalmente oral, en que se distinguen roles asimétricos: entrevistador y entrevistado” (p. 60). Así, al planear entrevistas, sean abiertas o cerradas, se completa la información de los procesos empleados en los sujetos de estudio, marcando la confidencialidad de cada una de las posibles sesiones y el carácter afectivo que tiene el entrevistado sobre lo que se le cuestiona.

9.4.2. Instrumentos

Los instrumentos según Hurtado (2000) son aquellos que "constituyen las vías mediante la cual es posible aplicar una determinada técnica de recolección de información" (p. 427). Por

ello, los instrumentos de esta investigación permitirán reconocer los diferentes grados de desempeño en que los estudiantes se encuentran según su compromiso reflexivo y sus niveles de aprendizaje. Consecuentemente, esta vía de recolección de información facilitará el análisis interpretativo de las acciones en el área estudiada.

Sobre la misma línea de investigación, Hamodi, López y López (2015) citados por Fuentes (2018) afirman que “los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación” (p. 156). Consecuentemente, esta vía de recolección de información facilitará el análisis interpretativo de las acciones en el área estudiada.

9.4.2.1. Lista de cotejos

Las listas de cotejo son uno de los instrumentos de evaluación educativa más utilizados en el ámbito, esto debido a la flexibilidad que permite su diseño y su fácil manera de calificar la actividad o tarea. Pues, estos materiales de evaluación consisten en “una enumeración de conductas, cualidades o características esperables/observables de los estudiantes. Estas, que se pueden agrupar en unos pocos criterios o figurar aisladas, se evalúan mediante una marca que indica la ausencia o presencia de una conducta o rasgo” (Lara y Cabrera, 2015, p. 20). Por lo tanto, en ellas, uno de los aspectos más importantes son los criterios, por eso se deben planear de antemano y presentar relación estrecha con la acción en estudio en el campo educativo.

Así mismo, su funcionalidad para evaluar los conocimientos, mediante criterios que logren determinar el grado en que el aprendizaje ha sido efectivo, está ligado a la idoneidad de los aspectos que se está calificando. Según Juárez (2021) consiste “un listado de enunciados que señalan con bastante especificidad, ciertas tareas, acciones, procesos, productos de aprendizaje, o conductas positivas” (p. 6). Por tal motivo, es necesario la aplicación de las listas de cotejo en la evaluación de los discentes. Pues, refleja las evidencias del desarrollo cognoscitivo alcanzado y no alcanzado en pro del fortalecimiento de las competencias que, en determinado tiempo y espacio pedagógico, se esté trabajando con los educandos.

9.4.2.2. Rúbricas

Las rúbricas son una ayuda idónea y específica para verificar los conocimientos de los discentes, planteándose para ello distintos criterios sobre el tema en cuestión o el aprendizaje adquirido con anterioridad. Según Cano (2015) “una rúbrica es, (...) un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (p. 267). Por lo tanto, este instrumento permitirá constatar las destrezas y dificultades que tienen los alumnos acerca del tema, valorando sus conocimientos mediante una herramienta adecuada.

A diferencia de las listas de cotejo, las rúbricas son instrumentos de evaluación más complejos, pero ambos materiales se encargan de calificar el trabajo realizado por los discentes. Al respecto, Lara y Cabrera (2015) mencionan que “en términos técnicos, una rúbrica es una *matriz* o una *tabla de doble entrada* que contiene *criterios* (dimensiones), *indicadores* y *descriptores* que se articulan a través de una gradación cualitativa y/o cuantitativa de la calidad del trabajo o desempeño observado” (p. 47). Ahora bien, conviene resaltar que estos *criterios* tienen la particularidad de ir de lo ejemplar a lo más deficiente.

9.4.2.3. Prueba diagnóstica

Es necesario realizar pruebas diagnósticas para cerciorar el grado de conocimiento que posee el estudiante, así mismo, detectar las deficiencias o debilidades del aprendizaje. A este respecto, Orozco (2016) menciona que “la evaluación diagnóstica se centra en el tipo y el nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de iniciar ese curso o esa asignatura” (p. 4). Por lo tanto, al realizarlas al principio permitirá guiar al investigador para que aplique de manera correcta las herramientas con las que cuenta y el proceso de aplicación sea efectivo, pues se tendrá conciencia de las flaquezas del sujeto en estudio. En la presente investigación se utilizó una prueba diagnóstica para poder constatar los problemas de comprensión lectora que los discentes tienen, de la misma manera, poder valorar los campos en que se hará énfasis en el proceso de enseñanza.

X. Análisis de resultados

10.1. Análisis del cuestionario de la entrevista a docente

Al realizar la entrevista a la docente seleccionada, se pudo constatar algunos problemas de comprensión lectora que tienen los estudiantes en el análisis de los textos expositivos y los principales factores que contribuye a la potencialización de estos. Primeramente, se explicitó que hay problemas de comprensión lectora por falta del gusto por la lectura, no hay un hábito lector en el discente que lo motive y deje de considerar los textos como algo tedioso o aburrido. Seguidamente, se detalló que los discentes poseen dificultades en el reconocimiento de ideas principales y secundarias, así como en el reconocimiento de la estructura interna de los textos. Esto es ocasionado por falta de estrategias innovadoras que faciliten y vuelvan prácticas las clases en el ámbito de comprensión textual.

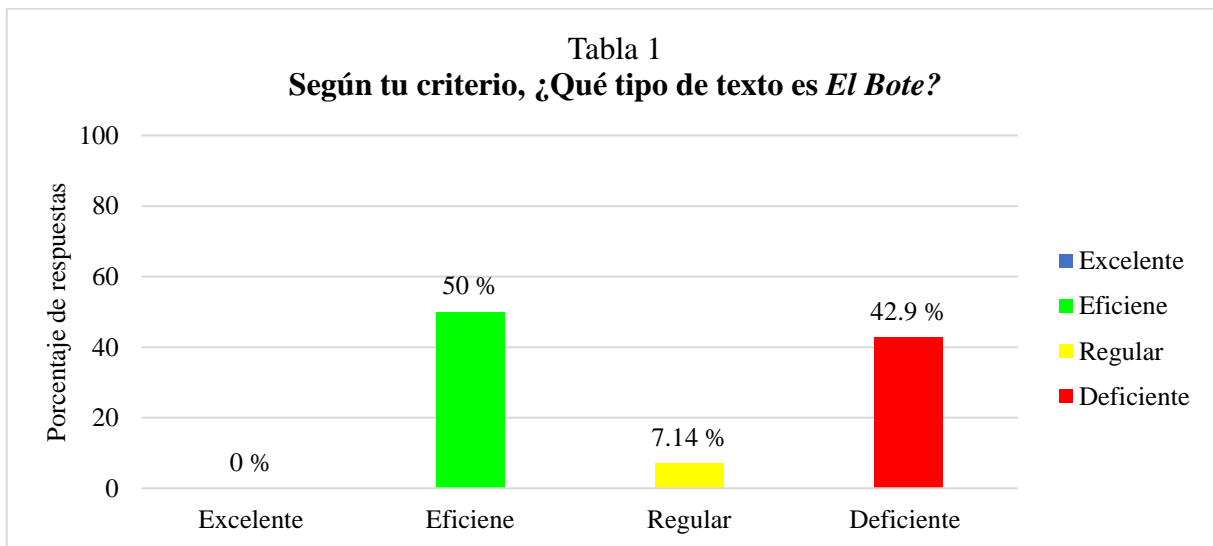
En cuanto a la implementación del mapa mental como estrategia didáctica para facilitar la comprensión lectora y tener un aprendizaje integrador, así como significativo, la docente externó que, aunque no la ha aplicado en el colegio el cual es escenario de estudio, la estrategia sí es funcional, pues facilita de manera objetiva y precisa la enseñanza sobre textos expositivos. Además, explicó que esta estrategia incentiva a comprender con mayor eficacia nuevos conceptos, estructurar la información y activa procesos inferenciales en los estudiantes, permitiendo que la clase se vuelva más organizada con contenidos más claros.

De igual manera, la entrevistada afirmó que los discentes desarrollarán la comprensión lectora, así como habilidades cognitivas, entre ellas la interiorización de la información, el pensamiento crítico y la generación de ideas. Por lo tanto, este organizador gráfico es una poderosa herramienta para el desarrollo de las habilidades cognoscitivas de los estudiantes, fomenta la creatividad y la reflexión metódica con la vinculación de los conocimientos previos, importante para todo proceso comprensivo.

10.2. Análisis de la prueba diagnóstica (Nociones conceptuales)

10.2.1. Análisis de las respuestas 1 de la PD1

En este apartado se explica los resultados obtenidos de los instrumentos diagnósticos aplicados. En este caso en particular, de la prueba de diagnóstica, la cual consistió en la presentación de dos textos de diferentes tipologías (uno narrativo y otro expositivo). De ellos, los estudiantes contestaron dos preguntas, una directa - cerrada (Según su criterio, *¿Qué tipo de texto es **El bote/ Contaminación por aguas residuales?***), y una indirecta – abierta (*Explicá porqué le diste esa clasificación al texto **El bote/ Contaminación por aguas residuales.***). También se orientó la realización de una actividad práctica. Estas se contestarían con base en el conocimiento de los estudiantes sobre los teoremas, así como sus procesos de comprensión (*Identificar las ideas principales de los párrafos en cada uno de los textos*). A continuación, mediante la gráfica, se muestran los resultados en la contestación de los estudiantes cuando se les pidió clasificar el texto:



Los resultados presentados en la tabla son producto de la agrupación de las respuestas ofrecidas por los estudiantes. Se presentan las siguientes escalas; en un 0 % las respuestas *excelente*, estas deberían estar de acuerdo a los aspectos teóricos desarrollados por expertos en el estudio de las diferentes tipologías textuales; en un 50 % las contestaciones *eficientes*,

en las que se evidencia que los conceptos tienen un grado pertinente de aproximación a la teoría; en un 7.14 % la categoría *regular*, ya que las respuestas que pueden enriquecerse durante el proceso de aprendizaje para que resulten funcionales; por último, con un 42.9 % las contestaciones *deficientes*, las cuales están alejadas de lo que se les interroga a los educandos y se confunde el concepto por otro totalmente diferente. Este proceso de catalogación se sigue en todo el análisis, por lo que se presenta una tabla para iniciar el análisis de cada una de las interrogantes de las pruebas diagnósticas.

Ahora bien, retomando los datos presentados en la tabla, se deja claro que, ninguno de los estudiantes fue capaz de dar una respuesta *excelente*. Es decir, no pudieron clasificar el texto como un *cuento*, dado que no reconocieron estos textos como aquellas narraciones simples, con escenarios y personajes limitados (Rendón, 2020, p. 6). Si bien es cierto, hubo estudiantes que presentaron aproximaciones pertinentes, pero no fueron capaces de clasificar de manera precisa el discurso escrito que estaban leyendo.

Respecto a las pruebas en que las respuestas fueron *eficientes* (*P.D.1.P.01.E-01, P.D.1.P.01.E-02, P.D.1.P.01.E-06, P.D.1.P.01.E-09, P.D.1.P.01.E-11, P.D.1.P.01.E-14 y P.D.1.P.01.E-15, véase en anexos*) se encasillan en tal subgrupo, pues reconocen a grandes rasgos un texto narrativo cuando se enfrentan a él. No obstante, no logran realizar una clasificación exacta sobre qué categorización dentro de este género literario es lo que están leyendo. Se logra evidenciar que realizan algunas asociaciones de sus aprendizajes iniciales y los vinculan con el escrito. No obstante, no avanzan a una explicitación conceptual particular en la que los saberes adquiridos durante cursos anteriores se plasmen de manera sólida.

Ahora bien, en la *P.D.1.P.01.E-17* el estudiante realiza una clasificación que está dentro de los textos narrativos:

Realice las siguientes actividades:

1. Según tu criterio, ¿Qué tipo de texto consideras que es: “EL BOTE?”

es una anécdota

Sin embargo, aunque el texto presenta una estructura dialogada, no es una *anécdota*, ya que esta, según Alfageme (2017):

“es un género de origen folclórico que está indiscutiblemente unida a la risa, a sus transformaciones y vaivenes. Nace en el banquete y su héroe es el sabio ingenioso que basa su identidad en el saber que participa de lo popular y de la risa”. (p. 131)

En cambio, el cuento es la narración de hechos ficticios en los que entran en juego pocos personajes, desarrollando un tema en conjunto, del cual se extrae un tema común para mostrar la realidad humana. En consecuencia, aunque se pretendía dar una respuesta puntual, el aprendizaje del estudiante no está estructurado de manera correcta.

En el último de los casos, se encuentran las respuestas deficientes que corresponden al 42.86 % de las pruebas diagnósticas:

P.D.1.P.01.E-13

Realice las siguientes actividades:

1. Según tu criterio, ¿Qué tipo de texto consideras que es: “EL BOTE?”
Vengo a pedirnos caba que la vieja no le quiso al quitar el bote porque decía que no se alquilaba.

P.D.1.P.01.E-16

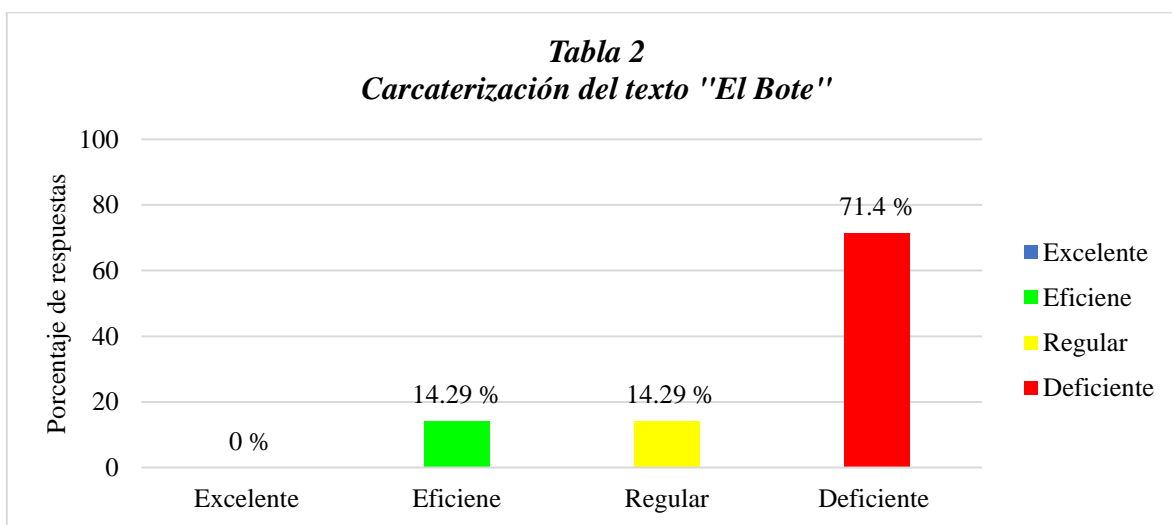
Realice las siguientes actividades:

1. Según tu criterio, ¿Qué tipo de texto consideras que es: “EL BOTE?”
La define como un cuento humorístico.

En estas respuestas se muestra la confusión y desconocimiento de las definiciones de los conceptos que se espera que los educandos dominen. Por una parte, en la **P.D.1.P.01-E-03** (véase en *enexos*) no se ofrece ninguna explicación. Por lo tanto, el estudiante no posee apropiación de ningún aprendizaje relacionado a este contenido. En cuanto a las siguientes tres respuestas de las **P.D.1.P.01-E-05**, **P.D.1.P.01-E-010** y **P.D.1.P.01.E-12**) se puede observar que hay confusión del tipo de discursos escritos que leen y solo ubican la terminología sin poder reconocer las características de cada aspecto. Ya que, mencionan términos gramaticales que están alejados sobre lo que se preguntan. Así pues, una *copulativa* o una *oración compuesta por coordinación del tipo copulativa* no es un tipo de texto, sino es un tipo de enunciado que forma parte de los párrafos o de un escrito. Así mismo, el resto de contestaciones, intentan construir el argumento del cuento, con muchas faltas de ortografía, pero no clasifican el texto como tal.

10.2.2. Análisis de las respuestas 2 de la PD1

Por otra parte, cuando se cuestionó sobre el porqué le daban esa clasificación al texto, el grado de acierto según la concordancia con la primera respuesta fue el siguiente:



Las respuestas eficientes que tenían más relación y resaltaban alguna de las características de los cuentos, fueron las siguientes:

P.D.1.P.01.E-01

2. Explica por qué le diste esa clasificación a el texto: "EL BOTE".
 Porque es una narración que no tiene un fin
 ficticia o basada en hechos reales y también
 por que este tipo de narración es tipo de
 narración la primera el cuento

P.D.1.P.01.E-02

2. Explica por qué le diste esa clasificación a el texto: "EL BOTE".
 se desarrolla que la lectura se va
 desarrollando más que todo en como
 una narración tipo cuento así
 se desarrolla este tema.

En estas respuestas se distingue que es una narración ficticia o real y se le clasifica el texto de manera puntual, "tipo cuento". Por lo tanto, un pequeño porcentaje de estudiantes, aunque no explicita de manera abundante la caracterización del escrito, sí manejan aspectos determinantes para catalogar el texto.

Seguidamente, las contestaciones regulares tienen el mismo porcentaje de acierto que las anteriores:

P.D.1.P.01.E-09

2. Explica por qué le diste esa clasificación a el texto: "EL BOTE".
Porque le narro la vida del difunto
pido, tambien me da todo lo que le a
pasado.

P.D.1.P.01.E-14

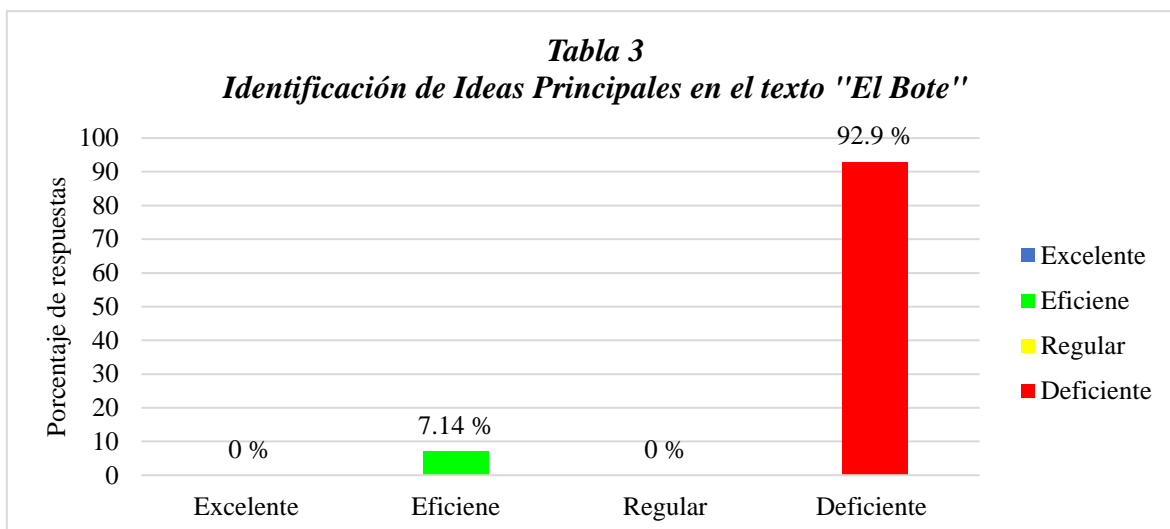
2. Explica por qué le diste esa clasificación a el texto: "EL BOTE".
Por que, vivió lo así me esta contando
lo que le paso.

Si bien es cierto, el texto narrativo “integra historias, que en la mayoría son contadas por una persona que hace las veces de relator, personaje e intenta que quien lo escucha viva de manera casi exacta estas situaciones nombradas” (Díaz y Londoño, 2016, p.33). Por lo tanto, se encarga de contar un acontecimiento, cuando el estudiante toma esto como una característica, no aporta ni demuestra dominio en la explicitación conceptual de sus conocimientos ni en apropiación de las características del discurso narrativo. Esto muestra que, el estudiante está en un punto medio y tiene que encausar su aprendizaje.

Por último, la mayor parte de las respuestas fueron deficientes, ascendiendo estas a un total del 71.43 %. Las respuestas de los estudiantes números **03, 05, 10, 06, 11, 13, 15, 16 y 17** están meramente dominadas por el hecho de no concretar ni hacer la más mínima alusión a las características del género narrativo y, en los casos más deficientes, no presentar las respuestas sobre ninguna teoría de los que se han estudiado. De igual manera, los estudiantes confunden el hecho de caracterizar con el de redactar el argumento del cuento mediante paráfrasis, aspecto que trunca el conocimiento sobre la clasificación textual. Tales aspecto causa vacíos en las intervenciones y formación del proceso de enseñanza y aprendizaje en este campo.

10.2.3. Análisis de la actividad 3 de la PD1

En el caso de la última actividad, que consistía en ubicar las ideas principales en el texto, se puede afirmar que hubo un margen de error del 92.9 % por una razón en esencia.



En los textos narrativos, no existe la denominada *oración principal* dado que esta “presenta y anuncia el contenido del párrafo. De este modo, informa al lector de lo que va a seguir y le ayuda a contextualizar el resto de la unidad alrededor de una idea vertebradora.” (Escandell, 2018, p. 121). En los textos narrativos muy pocas veces se logra apreciar la estructura formar de un párrafo, la cual se compone de una idea principal y varias secundarias. En cambio, lo que prevalece es un *tema principal*, el cual se vincula con algún elemento de las experiencias comunes de todos los individuos (Campos y Álvarez, 2019).

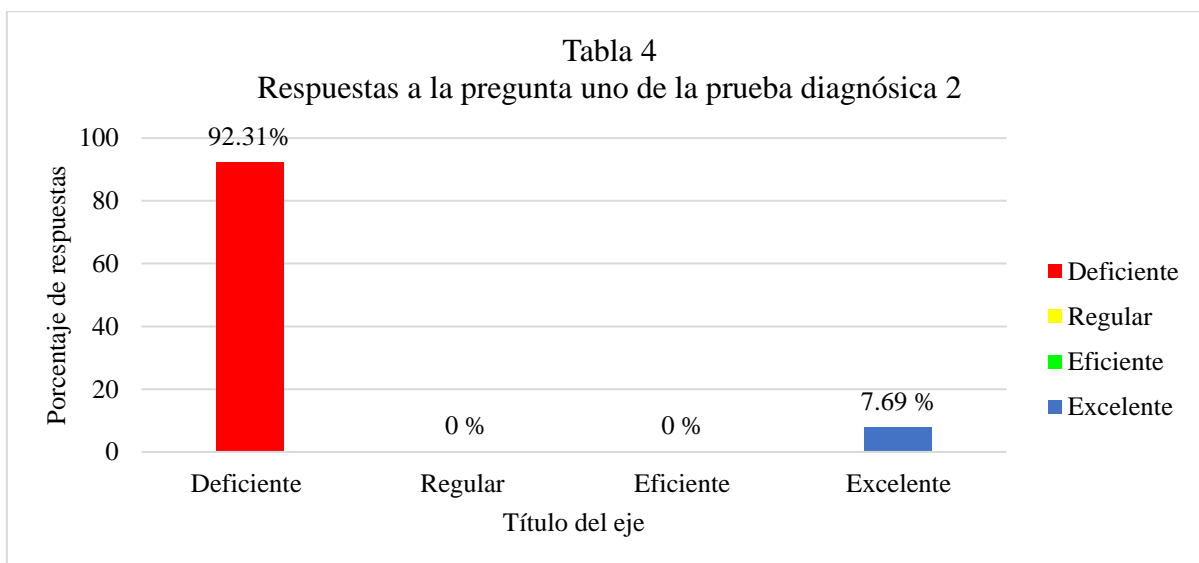
Las respuestas de los estudiantes en las *P.D.I.P.01.E-01, P.D.I.P.01.E-02, P.D.I.P.01.E-03, P.D.I.P.01.E-05, P.D.I.P.01.E-06, P.D.I.P.01.E-09, P.D.I.P.01.E-10, P.D.I.P.01.E-11, P.D.I.P.01.E-12, P.D.I.P.01.E-13, P.D.I.P.01.E-14, P.D.I.P.01.E-15 y P.D.I.P.01.E-17*. Tal como se evidencia en las respuestas, los estudiantes presentan deficiencias en los procesos de comprensión textual. Prueba de ello es que se extralimitan a transcribir fragmentos del cuento, no aplican procesos inferenciales para escribir o extraer una *idea principal* inexistente en el escrito ni intenta, en la mayoría de los casos, parafrasear la información.

Por otra parte, en la respuesta de la *P.D.I.P.01.E-16*, el discente es capaz de reconocer la inexistencia de la idea principal, pero no porque reconozca la estructura de los párrafos. Sino que, asocia la existencia de esta con aspectos relacionadas a las propiedades más que a la estructura del párrafo: la coherencia. Así que, queda claro que los educandos presentan serias dificultades tanto conceptuales como procedimentales para el reconocimiento y comprensión de textos narrativos confundiendo diferentes conceptos sin consolidar el aprendizaje.

En resumen, los estudiantes no logran reconocer ni comprender de manera precisa la información que leen dado en los textos narrativos. Ya que, no pueden distinguirlo y no aplican enjuiciamientos críticos sobre la lectura. De igual manera, en sus procesos de comprensión se pudo constatar que tienen lecturas superficiales sin reflexión ni complementación de la experiencia textual con la del entorno. En consecuencia, se muestra que los estudiantes no están desarrollando de manera esperada la macrohabilidad de la comprensión lectora, lo que dificulta su comprensión de la realidad y evitando que sean sujetos críticos y funcionales en el entorno en el que se desenvuelven.

10.2.4. Análisis de las respuestas 1 de la PD2

Al analizar las contestaciones en la segunda parte de la prueba diagnóstica, la cual consistía en clasificar un texto expositivo, justificar dicha respuesta y detectar ideas principales dentro del mismo texto. Al analizar los resultados de las pruebas contestadas, se obtuvieron los siguientes resultados en la primera pregunta:



Tal como se evidencia en la tabla, el 92.31 % fueron respuestas **deficientes**, las cuales se agrupan en esta categoría ya que hubo estudiantes que no presentaron respuestas a lo que se les interrogaba:

Los estudiantes (**P.D.P.01-E-03**, **P.D.P.01.E-06** y **P.D.I.P.01.E-14**) no plasmaron sus conocimientos previos sobre el concepto de *textos expositivos*, a pesar que han pasado por los distintos ciclos académicos, no manifiestan definiciones base sobre lo que se le *ha expuesto* sobre este teorema de estudio.

Así mismo, las respuestas siguientes presentan diversas dificultades en torno a la conceptualización de la tipología expositiva.

La mayoría de los estudiantes (**P.D.P.01-E-01**, **P.D.P.01-E-09** y **P.D.P.01-E-10**) clasifican la tipología expositiva como la informativa, pero hay una confusión entre lo que el estudiante maneja como *informar* y *explicar*. Al respecto conviene destacar lo expresado por Álvarez y Ramírez (2010) quienes expresan que, el texto expositivo “tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular” (p. 74). Mientras que el texto informativo se limita a proporcionar detalles generales de un asunto sin ahondar en el contenido. Por lo tanto, el estudiantado no reconoce de manera clara el texto que se le plantea y, a la vez, de especial atención dado que en el ciclo básico se retoma este tipo de escritos de manera continua. Por ello, queda claro que no se les ha facilitado de manera adecuada las herramientas para que construyan su propio aprendizaje.

En el caso de la **P.D.I.P.01.E-11** y la **P.D.I.P.01.E-12**, el estudiante desconoce totalmente las tipologías textuales y asigno una clasificación incorrecta. Al no poseer aspectos conceptuales con una base apropiada, el discente no se apropia ni distingue la tipología textual y su aprendizaje previo no asocia ni reconstruye información significativa al respecto.

Por otra parte, solo una respuesta fue catalogada como excelente, en la **P.D.I.P.01.E-02** se detalla la siguiente respuesta:

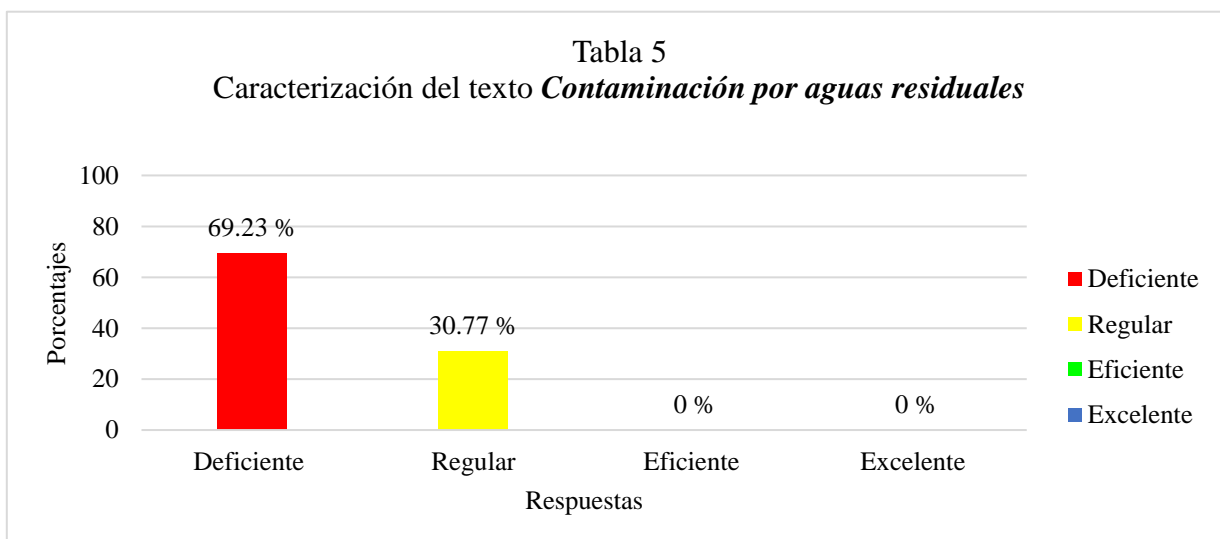
1. Según tu criterio, ¿Qué tipo de texto consideras que es la información:
"Contaminación por aguas residuales"?

expositiva

Con ello se muestra que el estudiante fue capaz de reconocer el texto mediante el contenido del mismo. De manera que, al enfrentarse a él, le otorgó la clasificación adecuada. Así pues, demuestra mayor dominio sobre el tipo de información que decodifica, ampliando sus aprendizajes, tanto conceptuales como del entorno, para comprender el discurso y la implicación con su realidad.

10.2.5. Análisis de las respuestas 2 de la PD2

La segunda parte de la prueba diagnóstica consistía en justificar el porqué de la clasificación textual explicitada en la pregunta uno de dicho instrumento de evaluación, de la cual se obtuvo los siguientes resultados resumidos en el presente gráfico:



Las respuestas deficientes están conformadas por cuestionamientos realizados a los estudiantes, los cuales quedaron sin ser aclarados: al cuestionar sobre las características que enmarcan los textos expositivos, en sus pruebas diagnósticas, los discentes (**P.D.I.P.01.E-03, P.D.I.P.01.E-06, P.D.I.P.01.E-11 Y P.D.I.P.01.E-14**) no evidencian conocimientos previos que permitan la justificación y explicitación de las características de los textos expositivos. Por lo tanto, la información referente a este contenido de estudio, en sus

experiencias de aprendizaje, han sido recogidas en la memoria a corto plazo, lo que ocasiona que olviden con facilidad, pues las teorías no son funcionales ni vinculadas a otros presaberes.

De la misma manera, los estudiantes (**P.D.I.P.01.E-01**, **P.D.I.P.01.E-12**, **P.D.I.P.01.E-13**, **P.D.I.P.01.E-15** y **P.D.I.P.01.E-17**) que sí lograron ofrecer una respuesta, se observa que fue una contestación redundante y se trata de dar una síntesis de las generalidades del tema del escrito. Al retomar la definición de Pérez (1998) y Díaz (2005) se evidencia que en los casos anteriores no se mencionan características lingüísticas ni textuales de los textos expositivos, ni se aluden a ellas. Más bien, lo que se ha contestado tiene de manera lejana una aproximación a lo que parece una conceptualización de esta tipología textual, definiéndola como aquella que tiene la finalidad de *informar*. Consecuentemente, se desprende de todo ello que, los estudiantes están aprendiendo de manera confusa. Es más, en la **P.D.P.02.E-13** la respuesta está orientada a los elementos pragmáticos que rigen de manera interna los modelos de conducta de los individuos como eje constitutivo para la caracterización de la tipología expositiva. Dado que, el discente ofrece aspectos externos como influencia del escrito y la manera que afecta en la vida cotidiana lo que *informa* el texto. De manera que, los elementos conceptuales que maneja el educando contienen varias discrepancias y limitaciones en los teoremas con los que dispone, los cuales obstaculizan la explicitación y dominio lingüístico de los teoremas.

Ahora bien, se obtuvieron cuatro respuestas y se clasificaron como regulares, obsérvese cada una de ellas:

P.D.P.0.1.E-02

2. Explica por qué le diste esa clasificación a el texto: "Contaminación por aguas residuales".

Porque expone y desarrolla el tema de contaminación por aguas residuales como muestra aparca

P.D.P.01.E-09

2. Explica por qué le diste esa clasificación a el texto: "Contaminación por aguas residuales".

Porque nos esta dando información sobre lo que hacemos con los residuos de agua

P.D.P.01.E-10

2. Explica por qué le diste esa clasificación a el texto: "Contaminación por aguas residuales".

El texto informativo lo considero que es porque da a conocer información sobre la contaminación por aguas residuales por eso considero y pienso que es un texto informativo.

P.D.P.01.E-16

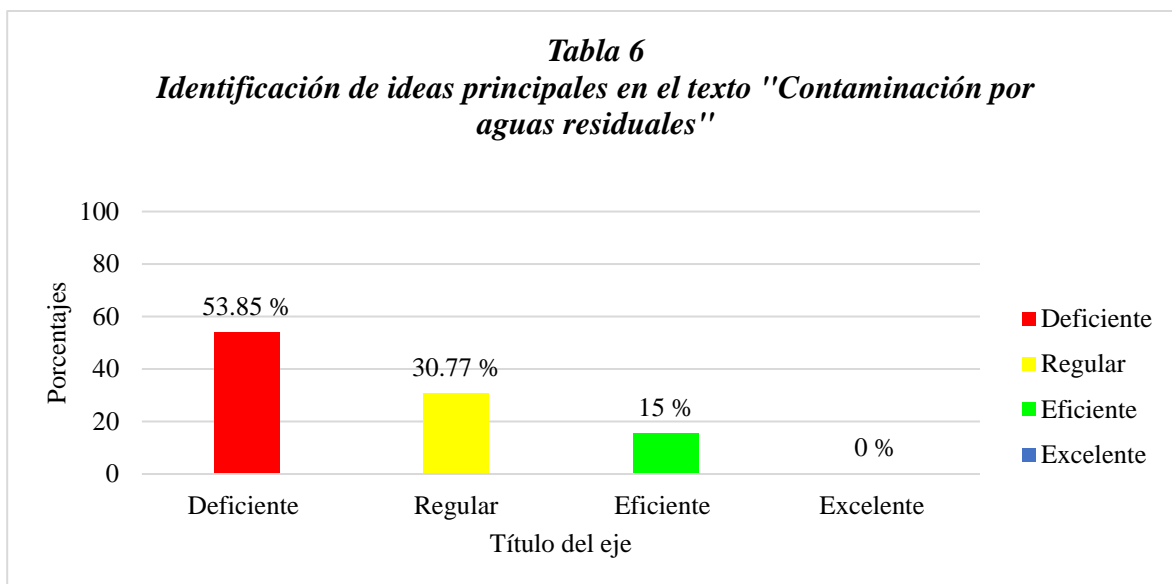
2. Explica por qué le diste esa clasificación a el texto: "Contaminación por aguas residuales".

Por que es una información por su estructura tan objetiva y ni presento opinión del escritor.

Tal como lo mencionan Pérez (1998) y Díaz (2005) parte de las características de los textos es *dar y presentar una información objetiva de cualquier tema*. A este respecto, las respuestas explicitadas por los estudiantes presentan como criterio general que estas tipologías textuales su objetivo es dar información, aunque no dicen si esta es objetiva o no (diferencia de la **P.D.P.01.E-16**). Sin embargo, la respuesta no es del todo correcta porque la característica se le atribuye al discurso dramático y, en los demás casos, al informativo. Así que, se tiene una aproximación inconsciente sobre esta particularidad en asociaciones con del texto. Ya que, no se detalla al discurso expositivo como aquel que contiene marcas léxicas y semánticas para ampliar de manera lineal la información de estudio. En definitiva, la caracterización tiene una mezcla en las diferentes tipologías textuales en los que los conceptos que maneja el estudiante no están bien estructurados, pues no se conocen las limitaciones o alcances de cada uno de ellos. Por eso, es conveniente la modificación reflexiva de los aprendizajes del estudiante para que pueda realizar sus reformulaciones desde los aspectos funcionales que tenga la estructura expositiva desde las condiciones de su medio situacional.

10.1.6. Análisis de la actividad 3 de la PD2

Al momento de pedirle a los estudiantes que detectaran las ideas principales, se obtuvo como resultado lo siguiente:



En la categoría deficiente se agrupan las repuestas que solo tienen un acierto o, que simplemente, no hay respuesta. Como se ejemplifica en la *P.D.1.P.01.E-03* y *P.D.1.P.01.E-17*. Estos estudiantes, presentan de manera más marcada problemas de comprensión, ya que no son capaces de identificar los tipos de ideas principales con las que cuenta el párrafo (una deductiva, dos inductivas y otra deductiva), entendiéndose estas como aquellas que “informan del enunciado (o enunciados) más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita⁴ en el texto, y aparecer en cualquier parte de él, o bien puede encontrarse implícita” (p. 118 – 119). Por lo tanto, no comprenden el significado ni intención del texto. Además, al momento de explicitar de manera escrita los resultados de su comprensión, dejan relucir dificultades en el dominio de la ortografía literal y ordenamiento del discurso escrito.

⁴ Autores como Hernández (2013), Escandell (2018), Carriedo y Alonso (1991) concuerdan en que las ideas principales explícitas son las que se presentan visualmente en el párrafo y se encuentran de manera directa en el mismo. A su vez, pueden estar presentes al inicio o al final del párrafo según el estilo de quién escribe. Por otra parte, la idea principal implícita, estos autores señalan que, tiene que redactarse con base en las patentes de las ideas secundarias, pues es tácita. Para ello, se aplican procesos de inferencias (propio del segundo nivel de la comprensión lectora).

De igual manera, los estudiantes que se encasillan en la clasificación de *regulares* tienen solamente la mitad de aciertos en la clasificación de ideas, tal como se muestra en las **P.D.1.P.01.E-02** y en la **P.D.1.P.01.E-06**. En ambos casos, los estudiantes solo logran identificar de manera correcta las ideas principales en los párrafos deductivos, es decir, aquellos que tienen el enunciado principal al inicio. Consecuentemente, se ve marcado de manera general el texto con este mismo tipo de idea. Sin embargo, aunque es una generalidad de los textos expositivos contener este tipo de ideas, no siempre es así. Por lo que el aprendizaje de los estudiantes está siendo aplicado de manera cerrada e invariable. Todo ello ocasiona que el proceso de comprensión quede en planos meramente literales, guiado por un impulso inconsciente de aparente comprensión sin examinar de manera cuidadosa el texto.

Por otra parte, dos estudiantes mostraron mayor dominio sobre el texto y sobre la identificación de los aspectos más importantes del mismo, estos tuvieron tres aciertos en la identificación de los aspectos de primer orden dentro de cada uno de los párrafos y señalando de manera completa cada idea, aspecto que en las dos clasificaciones omitían, dado que se segmentaba el enunciado. En las **P.D.1.P.01.E-01** y **P.D.1.P.01.E-10** se muestra que el único fallo que presentaron los estudiantes fue en la identificación de una de las ideas inductivas del texto. Ampere, tienen un nivel más desarrollo en el aspecto de asimilación de la información y logran asociar los enunciados, al igual que discriminar la información de primer orden de la que no lo es.

En síntesis, los discentes no comprenden ni analizan textos expositivos de manera adecuada. De hecho, al no identificar las ideas principales dentro del mismo texto, se logra apreciar un bajo dominio en la comprensión, asimilación y decodificación de la información. Además, se apreció el desconocimiento en esta tipología textual, lo que indica que no examinan de manera cuidadosa la información que reciben y su validez en el entorno que se difunda la misma. Ello conlleva a que sean analfabetas funcionales, al no realizar apreciaciones objetivas ni enjuiciativas.

10.1.7. Análisis de los mapas mentales elaborados por los educandos

El presente análisis se realiza con base en los organizadores gráficos elaborados por los estudiantes sujetos de estudio. Así mismos, es conveniente resaltar que, uno de los aspectos importantes para la elaboración de un esquema, independientemente a la índole que se ajuste, es la lectura minuciosa de la información que se pretende graficar. De manera que, en estos, se recopila la síntesis que surge como resultado de la comprensión de determinado texto. En palabras de Estrada y González (2000) los organizadores gráficos “son una presentación visual de conocimientos que muestran información, en la que *se rescatan aspectos muy importantes* como, por ejemplo, un concepto dentro de un esquema, unas características dentro de un mapa conceptual o una cronología en una línea de tiempo” (p. 205). Se mencionan tales afirmaciones, dado que no todos los educandos en sus pruebas lograron una lectura comprensiva que se viera reflejada en las lecturas, bien sea subrayando ideas principales y destacando palabras importantes de las ideas secundarias, haciendo anotaciones al margen de las páginas sobre aspectos desconocidos o conocimientos que se vinculasen. Sino, se procedió a la esquematización directa de la información, sin permitir la reflexión consiente sobre lo que se lee.

Antes bien, solo un pequeño número de discentes (***P.D.1.P.01.E-10, P.D.1.P.01.E-11, P.D.1.P.01.E-12, P.D.1.P.01.E-13 y P.D.1.P.01.E-16, véase en anexos***) fue consiente que, antes del proceso de esquematización, se debe señalar los aspectos primeros y al reconocerlos de manera acertada, muestra procesos de comprensión más efectivos. No obstante, en todas las pruebas antes especificadas, a excepción de la ***P.D.1.P.01.E-13***, si bien es cierto se subraya el texto, los estudiantes no logran identificar las ideas principales de manera correcta y hay una mezcla, pues no hay una categorización cromática, entre qué aspectos son más importantes que los otros. En el caso de la ***P.D.1.P.01.E-13*** subraya de manera correcta dos ideas principales, teniendo un margen de error del 50 %, este discente demuestra tener un mayor alcance en sus niveles de comprensión textual, lo cual le permite encontrar aspectos mayormente pertinentes en la lectura.

Por otra parte, para analizar los organizadores gráficos, se presenta una lista de cotejo que muestra los resultados obtenidos sobre esta actividad:

Características según Pimienta (2012)

Prueba diagnóstica y No. de Est.	☞ El asunto o concepto que es motivo de nuestra atención se expresa en una imagen central		☞ Los principales temas del asunto o concepto se desprenden de la imagen central de forma radial o ramificada		☞ Las ramas tienen una imagen y/o una palabra clave impresa sobre la línea asociada.		☞ Los aspectos menos importantes también se representan como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.		☞ Las ramas en su conjunto forman una estructura conectada	
	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
P.D.1.P.01.E-01		✓		✓		✓		✓	✓	
P.D.1.P.01.E-02		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-03		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-04		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-05		✓		✓		✓		✓	✓	
P.D.1.P.01.E-06		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-09		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-10		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-11		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-12		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-13		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-14		✓		✓		✓		✓	✓	
P.D.1.P.01.E-15		✓		✓		✓		✓		✓
P.D.1.P.01.E-16		✓		✓		✓		✓	✓	
Total		100 %		100 %		100 %		100 %	28.57	71.43 %

Véase las PDP03 en anexos

Según la lista de cotejo, todos los resultados evidenciaron una total ausencia de las primeras cuatro características del mapa mental propuestas por Pimienta (2012), las cuales consisten en *ubicar asunto o concepto que es motivo de nuestra atención en una imagen central, desprender de la imagen central de forma radial o ramificada los principales temas del asunto o concepto, plasmar una imagen y/o una palabra clave impresa sobre la línea asociada y representar los aspectos menos importantes como ramas adheridas a las ramas de nivel superior*. Pero los estudiantes no lo realizaron dado que desconocen en gran medida cómo se forma el organizador gráfico de interés. Esto se debe a que no se enseña en ningún ciclo de educación secundaria y los estudiantes no manejan tales teoremas para poder ejercitarlos en procesos de comprensión textual. En el caso de la **P.D.I.P.01.E-16** que para hacer o cumplir la cuarta particularidad propuesta por Pimienta, lo cierto es que no reconoce de manera adecuada los aspectos principales y retoma aspectos de las ideas secundarias. Por lo tanto, los aspectos graficados han sido mal jerarquizados. No obstante, es pertinente resaltar que este discente logra, a la par de sus conceptos, dibujar imágenes que representan la realidad que intenta graficar. Lo que indica que tiene cierta aproximación sobre cómo es un mapa mental. Ampere, cuando plasma las imágenes no las ubica de forma apropiada, pues no sigue los pasos y estructura apropiada de este esquema.

En cambio, lo que hacen los discentes, casi en su totalidad, es construir lo que parecen *mapas conceptuales*, pues asocian similitudes entre los conceptos <mapa conceptual> y <mapa mental>, cabe resaltar que el mapa conceptual es, según Ojeda (2007), un “esquema para la representación del conocimiento mediante [el] cual se hacen evidentes, tanto los conceptos como la forma en que se enlazan estos para formar proposiciones. Constituyen redes en las que los nodos son los conceptos y los enlaces contienen las palabras que relacionan a los conceptos” (p. 37). Este tiene como característica formar enunciados oracionales mediante nexos u enlaces, o bien, usar enunciados no oraciones como conceptos claves. A diferencia del mapa mental que, Según Villalatre y Del Moral (2010) “se conciben como una expresión del pensamiento irradiante donde a partir de una imagen central se ramifican los principales elementos de un determinado tema mediante una estructura nodal conectada” (p. 18). El mapa mental se auxilia de los aspectos pictóricos y cromáticos para representar la información y de esa manera incrementar el

funcionamiento cognitivo del discente. Destaca aspectos claves del texto, pero no se toma como lo más importante, ya que la información se detecta mediante la simbología que se implementa en la creación de este organizador gráfico.

En el caso de la quinta característica el 28.57 % de esquemas realizados por los educandos (*P.D.I.P.01.E-01*, *P.D.I.P.01.E-E05*, *P.D.I.P.01.E-14* y *P.D.I.P.01.E-16*) cumplieron tal pauta. Aunque no lograron elaborar mapas mentales satisfactorios ni cumplir las características anteriores a esta, sí consiguen tener en cuenta la relación de conceptos que tienen cierta dependencia semántica y consiguen formar estructuras conectadas de manera general. En cambio, el restante 71.43 % no pudo conectar las ideas del esquema con el tema principal, ni formar subcategorías que le permitieran tales fines. Por lo que, se afirma que hay un desconocimiento casi total sobre este organizador gráfico y sobre la manera de realizarlo entre los estudiantes que participaron en esta etapa del proyecto didáctico.

En definitiva, los estudiantes no son capaces de aplicar estrategias de comprensión lectora que les permitan la comprensión adecuada y pertinente de los textos. Dado que, los procesos de comprensión realizados por los discentes son ambiguos y superficiales. Así mismo, las herramientas con las que cuentan para jerarquizar la información, las emplean de manera inadecuadas. Por su parte, el mapa mental, al ser desconocido por los estudiantes, tuvo un alto margen de error. Sin embargo, hubo un mayor esfuerzo para la realización de los estudiantes, lo que indica que produce un choque cognitivo necesario para el aprendizaje significativo.

IX. Proyecto didáctico

<i>Nivel académico:</i> Educación Media	Problema significativo del contexto <ul style="list-style-type: none"> ☞ ¿Cuáles son los teoremas que manejan los estudiantes sobre el texto expositivo, sus características y las herramientas de comprensión para el análisis textual? ☞ ¿Cómo se puede mejorar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria? ☞ ¿Cómo les facilitará el mapa mental la comprensión de textos expositivos y la vinculación de la información de estos con su entorno?
<i>Grado:</i> Octavo	
<i>Asignatura:</i> Lengua y Literatura	
<i>Semestre:</i> Segundo	
<i>Tiempo asignado al bloque:</i> 16 horas del docente	
<i>Numero de sesiones de esta secuencia didáctica:</i> 8	
Título de la secuencia didáctica: “Aprende creando...”	
Declaración de Competencias	
Competencias genéricas	Competencias disciplinares

<ul style="list-style-type: none"> ☞ Impulsa medidas de protección personal y social, que permitan reconocer los riesgos y vulnerabilidades en la familia la escuela, y la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Utiliza medidas de protección, prevención, mitigación y atención a desastres provocados por los fenómenos naturales y antrópicos para reducir los riesgos y su impacto en la familia, la escuela y la comunidad, respetando todas las formas de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Emplea el conocimiento textual como estrategia de comprensión del discurso oral y escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Utiliza la expresión escrita para evidenciar la comprensión lectora.
Fases de la secuencia			
☞ Saber conocer	☞ Saber hacer	☞ Saber ser	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Conoce los textos expositivos y sus particularidades. ☞ Comprende las ideas principales. ☞ Entiende el concepto, características y pasos para realizar mapas mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reconoce los textos expositivos y sus particularidades. ☞ Identifica las ideas principales en los textos expositivos. ☞ Aplica el mapa mental para la comprensión de textos expositivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reflexiona sobre la importancia del reconocimiento de los textos expositivos. ☞ Muestra interés, disciplina y constancia en el proceso de comprensión textual, participando activamente en las actividades propuestas. 	
☞ Recursos	1) Globos 2) Preguntas escritas en recortes 3) Pruebas diagnósticas 4) Lapicero 5) Textos: <i>La contaminación del suelo y Contaminación por aguas residuales.</i>		

Fase	Sesión	Tiempo	Indicador de logro	Contenido	Sub contenido	Actividades	Materiales de aprendizaje	Evaluación	Evidencia
I- Diagnóstico y motivación	1	80 minutos	aplica tus conocimientos en la clasificación de diferentes tipologías textuales, caracterización y reconocimiento de ideas principales dentro del texto.	Prueba diagnóstica	Reconocimiento de textos narrativos y expositivos Análisis textual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atiende la lectura modelada para comprender las generalidades de los textos facilitados. 2. Lee de manera comprensiva los textos facilitados para contestar las interrogantes sobre identificación y comprensión del escrito. 3. Contesta de manera individual el cuestionario de la prueba diagnóstica facilitada. 4. Expresa tus comentarios sobre las actividades de la prueba diagnóstica 	Prueba diagnóstica Lecturas: <i>El bote</i> <i>Contaminación por aguas residuales</i> Lapiceros Resaltadores	Heteroevaluación	Cuestionario de la prueba diagnóstica contestado
	2	80 minutos	Demuestra tus habilidades en la comprensión textual creando mapas mentales sobre lecturas expositivas que reflejen problemas medio ambientales de tu entorno.	Prueba diagnóstica	Creación de mapas mentales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practica la lectura reflexiva en el texto facilitado 2. Señala las ideas principales del texto y elementos importantes de las ideas secundarias 3. Elabora un mapa mental usando aspectos de la vida cotidiana con el texto catalogado como expositivo 4. Menciona tu experiencia elaborando mapas mentales y cómo lo realizaste. 	Lecturas: <i>El bote</i> <i>Contaminación por aguas residuales</i> Hojas blancas Lapiceros Resaltadores	Heteroevaluación	Mapas mentales elaborados por los estudiantes
II- El texto y párrafo expositivo	3	80 minutos	Comprende el concepto y características de los textos expositivos, reflexionando sobre las particularidades de este.	El texto expositivo	Concepto Características	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza la lectura comentada de los textos facilitados. 2. Aplica, en pareja, la lista de cotejo sobre las características de los textos expositivos en las lecturas facilitadas. 3. Responde las preguntas propuestas con base en el texto expositivo facilitado. 4. Resuelve en pareja el crucigrama sobre los textos expositivos y sus características. 5. Participa en un seminario ofreciendo las respuestas a las preguntas contestadas en pareja, argumentado de manera lógica y pertinente. 6. Participa en la dinámica “El correo” para mencionar cuál es la importancia de conocer el texto expositivo. 	Lecturas: Nadie Contaminación del suelo Listas de cotejo impresas Lapiceros Crucigramas	Coevaluación	Listas de cotejo contestadas Crucigramas resueltos Exposición sobre los hallazgos

4	80 minutos	Identifica ideas explícitas (principal y secundarias) en textos expositivos sobre temáticas de prevención y gestión de riesgo.	El texto expositivo: El párrafo	Concepto Estructura regida por una idea principal	<ol style="list-style-type: none"> 1. En parejas, determina cuál de los textos facilitados contiene párrafos correctamente estructurados y justifiquen tus ideas. 2. Resuelve el crucigrama sobre los tipos de ideas que contiene un párrafo. 3. Detecta los diferentes tipos de ideas que tenga párrafos correctamente estructurados en el texto expositivo. 4. Pasa a la pizarra a señalar las ideas principales de los párrafos correctamente estructurados en el texto expositivo. 5. Contextualiza la lectura, asociándola vivencias objetivas que sucedan en tu entorno, mediante anotaciones al margen de la lectura. 7. Comenta ante tus compañeros las reflexiones realizadas sobre la lectura. 	Lecturas: El bote Contaminación por aguas residuales Lapiceros Resaltadores Cuadernos de los estudiantes Crucigramas Data show	Heteroevaluación Coevaluación	Crucigramas contestados Participación en la pizarra Trabajos terminados de los estudiantes
5	80 Minutos	Identifica ideas explícitas e implícitas (principal y secundarias) en textos expositivos sobre temáticas de prevención y gestión de riesgo.	El texto expositivo: El párrafo	Estructura regida por una idea principal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mediante la dinámica “El río revuelto” menciona el concepto de: Textos expositivos y sus características Párrafo Tipos de ideas principales 2. Lee de manera independiente el texto “La higiene personal”. 3. Escribe al margen de los párrafos maneras en que puedes aplicar la información leída y que no lo diga el texto. 4. Detecta la idea principal de cada párrafo. 5. Resume la lectura usando las ideas principales y aspectos claves de las ideas secundarias. 6. Comenta ante tus compañeros las maneras en que aplicarías la información. 	Lectura: <i>La higiene personal</i> Cuaderno de los estudiantes Lapiceros Resaltadores	Heteroevaluación	Notas al margen de las lecturas Resúmenes terminados Exposiciones

	6	80 minutos	Analiza el texto expositivo a partir de sus particularidades, realizando resúmenes y detectando elementos claves en la información que estos ofrecen.	El texto expositivo	Resúmenes Identificación de ideas principales Representación gráfica de la información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lee los textos facilitados. 2. Determina cuál de los dos textos es expositivo, justificando tu respuesta a partir de las características de esta tipología. 3. Realiza, en grupos de tres, la selección de ideas principales y elementos importantes de las ideas secundarias. 4. Elabora, en grupos de tres, un resumen sobre el texto expositivo seleccionado. 5. Contesta, en grupos de tres, las siguientes preguntas sobre el texto: <i>¿Cómo contribuyo a erradicar o a empeorar la problemática que describe el texto y que está presente en mi comunidad?</i> <i>¿Qué efectos, aparte de los que menciona el texto, puede traer a mi comunidad el problema en cuestión?</i> <i>¿Cómo resolvería tal situación?</i> <i>¿Qué incide en el aumento o prevalectamiento de la problemática?</i> 6. Realiza, de manera individual, tres dibujos alusivos a la información del texto o de las respuestas a las preguntas realizadas con base en el texto. 7. En un seminario, expresa tus hallazgos. 	Lecturas: Nadie Contaminación del suelo	Coevaluación Heteroevaluación	Trabajos escritos terminados Cuestionarios contestados Dibujos realizados Exposiciones sobre los hallazgos
III- El mapa mental	7	80 minutos	Aplica la estrategia del mapa mental en textos expositivos sobre temáticas de prevención y gestión de riesgos, aspectos medioambientales, problemas sociales del entorno o asuntos relacionados a la salud y bienestar físico para facilitar la comprensión lectora.	El mapa mental	Concepto Estructura Pasos para realizarlo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menciona, Mediante las preguntas generadores <i>QQQ</i> (¿Qué veo, qué no veo, qué infiero?), las diferencias entre los mapas mentales proyectados en la pizarra. 2. Determina en pareja, en cuál de los dos esquemas proyectados en la pizarra al principio de la clase, se aplican las características de los mapas mentales, llenando la lista de cotejo facilitada. 3. Identifica los elementos que constituyen al mapa mental. 4. Realiza un cuadro “T” para ubicar las características y pasos para elaborar un mapa mental. 5. En pareja, extrae del “baúl de las sorpresas” características o pasos para realizar un mapa mental. 6. En tríadas, sigue los pasos para realizar un mapa mental sobre el texto “Contaminación del suelo”, anexando los dibujos previamente elaborados. 7. Presenta tu mapa mental elaborado durante la clase. 8. Entrega tu mapa mental terminado. 	Data show Recortes del material teórico Listas de cotejo Lectura: Contaminación del suelo Dibujos de los estudiantes	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	Cuadros “T” elaborados Mapas mentales elaborados Exposiciones

	8	80 minutos	Aplica la estrategia del mapa mental en textos expositivos sobre temáticas de prevención y gestión de riesgos, aspectos medioambientales, problemas sociales del entorno o asuntos relacionados a la salud y bienestar físico para facilitar la comprensión lectora.	El mapa mental	Elaboración de mapas mentales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona el texto expositivo en las lecturas facilitadas. 2. Subraya ideas principales. 3. Realiza un resumen de la información. 4. Planifica la creación del mapa mental con base en el texto expositivo, teniendo en cuenta los pasos para elaborarlo. 5. Elabora un mapa mental sobre el texto expositivo seleccionado. 6. Participa en una expo-feria sobre tus mapas mentales. 	Lecturas: Nadie Consecuencias psicosociales del embarazo en adolescentes Lapiceros, resaltadores y colores Cuadernos Hojas blancas Imágenes de apoyo	Heteroevaluación	Mapas mentales elaborados
--	---	------------	--	----------------	-------------------------------	---	--	------------------	---------------------------

XI. Conclusiones

La presente investigación se planteó como objetivo el proponer el mapa mental como estrategia para la comprensión de textos expositivos con los estudiantes de 8vo grado. Dado que, este permite la reflexión consciente de la información, involucrando los procesos cognitivos que el estudiantado debe poner en práctica de manera constante para desarrollar la macro-habilidad de comprensión lectora. De igual manera, los discentes aprenden creando y enriqueciendo sus conocimientos, ya que contextualizan con sus vivencias a través de la representación gráfica de nuevos saberes y los ya interiorizados. Dicho esto, se ofrecen las siguientes conclusiones obtenidas mediante el trabajo investigativo llevado en curso:

1. Al determinar las dificultades de los estudiantes en la comprensión de textos expositivos, se pudo constatar que no lo reconocen cuando se les presenta un escrito de esta índole. De hecho, son incapaces de conceptuarlo y atribuyen otras clasificaciones textuales a este tipo de escritos. Además, no pueden caracterizarlo por medio del contenido de la información, pues no resaltan aspectos conceptuales que avalen el porqué se categoriza el código escrito como tal.
2. Los resultados del análisis textual demostraron que los discentes tienen niveles de comprensión lectora muy bajos, ya que no subrayaron ideas principales, aspectos importantes dentro de cada uno de los párrafos para esquematizar la información, ni hicieron vinculaciones entre lo que ya conocían y lo que el texto les mencionaba. De hecho, no lograron construir de manera eficiente un mapa mental con base en la lectura expositiva que se les orientó, dado que recuperan mediante transcripciones información específicamente literal.
3. Al analizar las dificultades de los estudiantes en la comprensión de los textos expositivos, se pudo verificar que tienen poco dominio sobre herramientas que les permitan y faciliten el desarrollo, tanto del pensamiento crítico como reflexivo, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto ocasiona en los discentes poco interés en los procesos de análisis y no se motivan para alcanzar un progreso satisfactorio de sus propias habilidades. Con ello, se provoca que el estudiante no reconozca la funcionalidad de los temas y quede como un sujeto pasivo y mecánico en su formación integral.

XII. Recomendaciones

Con base en lo estudiado, se recomiendan las siguientes acciones para contribuir de manera positiva a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Dado que el Ministerio de Educación no propone el mapa mental en ninguna de sus unidades, esta estrategia es considerable integrarla en la malla curricular del MINED, puesto que aportaría significativamente aspecto del desarrollo de la comprensión lectora del discente.

Al docente, usar estrategias que permiten el análisis mediante inferencias para darle la oportunidad al estudiante que se desarrolle de manera autodidacta y cumplir con el pensum educativo en el ámbito de la comprensión lectora.

Usar material didáctico pertinente, adecuado a la realidad educativa y que le sea funcional en el desempeño socioformativo del educando.

XIII. Referencias bibliográficas

- Abril, V. (2008). Técnicas e instrumentos de la investigación. *Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/41375407/Tecnicas_e_Instrumentos_Material_de_clases_1.pdf*
- Agudelo, R. P. (2015). Defensa de la lectura literal. Sobre la interpretación de la textualidad. *Uni-pluri/versidad*, 15(1), 42 – 50. Recuperado de: https://estudiosliterariosgel.files.wordpress.com/2015/10/defensa-de-la-lectura-litera_l_pedro-a-agudelo.pdf
- Alemán, Rivera y Segovia (2020). El mapa mental como estrategia metodológica para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de décimo grado del Instituto Miguel de Cervantes Saavedra (Managua 2020). (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- Alfageme, P. T. (2017). La anécdota y la risa. *La versión original y completa de esta obra debe consultarse en: <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/3608>*.
- Álvarez, A. T. y Ramírez, B. R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Universidad pedagógica Nacional*. (32), 73 – 88. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/617>
- Angulo, A. T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, (8), 29 – 44.
- Arenas, M. B., Mon, A. D., & Grimson, A. (2001). De las notas de campo a la teoría. Descubrimiento y redefinición de nagual en los registros chiapanecos de Esther Hermitte. *Alteridades*, 11(21), 65-79. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?q=related:je4MkyKkzFcJ:scholar.google.com/&scioq=Arrondo+2009+muestra&hl=es&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&u=%23p%3Dje4MkyKkzFcJ
- Arias, M. C. (2017). *El mapa mental como didáctica facilitadora para mejorar la competencia de lectura de textos expositivos y la apropiación de conceptos de ciencias sociales en los estudiantes de grado sexto-cinco (6-5) de la institución*

- educativa de Rozo, sede Rogerio Vásquez Nieva jornada tarde*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia, Colombia]. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63005>
- Arrieta, A. M. (2014). Perspectivas discursivas de la comprensión textual. *Visitas al patio*. (8), 23 – 32.
- Arrondo, V. M. (2009). El tamaño de la muestra.
- Behar, R. S. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom
- Buzan, T. (2016). Mapa mental. Recuperado de: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1N8841163-11GRD37-4DMX/Mapa_mental.pdf
- Cabellero, H. M., Escobar, F. M. y Ramos, A. J. (2006). Utilización del mapa mental como herramienta de ayuda para la toma de decisiones vocacionales, *Revista complutense de educación*. 17 (1), 11 - 28
- Canales, C. M. (2006). *Metodología de investigación social*. Santiago: Lom ediciones. Recuperado de: <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canalesceronmanuelmesigacion-social.pdf>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿ uso o abuso?. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 265-280. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18779>
- Cascante, L. G. M. (2013). Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. *Revista comunicación*, 12(1), 182-194. Recuperado de: <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/download/1223/1128>
- Castro, P. A. y Páez, C. N. (2015). Las estrategias de comprensión textual y su eficacia en el aula. *Rastros Rostros*, 17(31), 77 – 84. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1269>

- Covarrubias, G. y Lule, N. (2012) La observación. Un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII*. 13, 45 - 60.
- Del Pino, G. M.; Saltos, R. L. y Moreira, A. P. (2019) Estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista científica dominio de las ciencias*, 5(1), 171-187. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i1.1038>
- Díaz, B. Á. (2013) Secuencias de aprendizajes. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 17 (3), 11-13
- Díaz, B. L. (2005). Redacción de textos expositivos: Una propuesta pedagógica. *Educere*, 9(30), 301 – 309. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603004>
- Díaz, R. (2002). El mapa conceptual como estrategia de aprendizaje eficiente. *Revista Educere*, 6(18), 1 – 40. Recuperado de: <ftp://ftp.formainap.navarra.es/2014/9639-Mapas%20conceptuales/Manual%20de%20mapas%20conceptuales.pdf>
- Escandell, V. V. (2018). Tejer (y reciclar) párrafos. Claves para la organización del texto escrito. *ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias*. 1(1), 113 – 139. Recuperado de: <http://revistes.uab.cat/regroc>
- Estrada, Y. M. y González, G. M. (2000). Los organizadores gráficos: una herramienta para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de la escritura y la lectura. *Revista Neuronum*, 6(3), 203-212. Recuperado de: <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/282>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*. 16. 220 – 236. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf
- Fuenmayor, G.; Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77), 159-187. Recuperado en 18 de diciembre de

2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007&lng=es&tlng=es.

Fuentes, D. V. (2018). La Evaluación Formativa y Compartida en educación. Estudio sobre su implementación en un Ciclo Formativo de Grado Superior y decálogo para facilitar su desarrollo a los docente.

Gallardo, K. E., Gil, M. E., Contreras D., B., García H., E., Lázaro Hernández, R. A., y Ocaña Jiménez, L. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*, (39), 01-19. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000200011&script=sci_arttext&tlng=en

Gallegos, S. E.; Villegas, E. C. y Barak, V. M. (2011). Elaboración de Mapas Mentales en Jóvenes y en Adultos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(21), 40-44. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000200006&lng=pt&tlng=es.

García, R. M. (2015). Técnicas de trabajo intelectual en educación secundaria. Innovación y experiencias educativas. (63), 1 – 11. Recuperado de : https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_63/M-DOLORES-GARCIA-RUIZ-1.pdf

Garzón, S. M., Jaramillo, O. P. y Peralta, J. F. (2017). *El mapa mental como estrategia para la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del grado sexto de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Florencia Caquetá*. [Tesis de magister, Universidad de Cauca, Colombia]. Recuperado de: <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/564>

Gómez, P. J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de investigación en comunicación y desarrollo*, 2(2), 27-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845038003.pdf>

- González, B. T; Kaplan, N. J; Reyes, O. G. y Reyes, O. M (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Unión de universidades de América Latina Y el Caribe*, (46), 27 – 33
- González, M. R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Personas*, 1. 43-65. Recuperado de: <file:///C:/Users/v/Downloads/691-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2191-1-10-20160928.pdf>
- Gordillo, A. A., y M, Flórez. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1(53), 95-107. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>
- Guevara, B. Y.; Guerra, G. J.; Delgado, S. U. y Flores. R, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121. Recuperado de: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.12>
- Guevara, G. P. A., Verdesoto, A. E. A., & Castro, N. E. M. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4 (3), 163-173. Obtenido de <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>.
- Gutiérrez, L. (1996). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio educativa: proyección y reflexiones. *Revista paradigma*, 14. 1 – 11. Recuperado de: <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/HACIAUNA EVEQUITIVAYR EFLEXIVA16/document/INVESTIGACION CUALITATIVA O CUANTITATIVA/3.- Inv. cualitativa cuantitativa-.pdf>
- Hernández, M.. H. (2013). Las ideas, los hechos y los afectos en la comprensión de textos. Hacia una teoría de las ideas. *PUEBLO CONTINENTE*, 24(1), 283-301. Recuperado de: <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/48>
- Hernández, R. G. (1997). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/36122657/Paradigmas en Psicología de la Educación
_JR](https://www.academia.edu/36122657/Paradigmas_en_Psicologia_de_la_Educacion_JR)

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*, Caracas: Fundación Sypal.

Jarquín, Z. M., Ramírez, E. J., & Rojas Mojica, R. O. (2019). El mapa mental como estrategia de comprensión lectora durante el aprendizaje de “El reportaje” (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).

Juarez Vilcherrez, R. (2021). Actividades lúdicas para desarrollar la noción de clasificación. Recuperado de: <https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/17215>

Lara, I. F. y Cabrera, P. M. (2015). *LISTA DE COTEJO, LISTA DE CONTROL O CHECK-LIST*. Universidad de las Américas.

Martos, G. A. (2008). Las fichas de lectura y sus recursos gráficos. *Tabanque: Revista pedagógica*, (21), 63-73. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/8905>

Matute y Morales (2019). El mapa mental como estrategia de aprendizaje para el estudio de la literatura nicaragüense en el análisis de poemas de Carlos Martínez Rivas. (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua)

Melquiades, F. A. (2014) *TEXTO Y CONTEXTO*. Estrategias didácticas para un aprendizaje constructivista en la enseñanza de las matemáticas en los niños y niñas de nivel primaria. (52). p. 43 – 58 Recuperado de: https://www.google.com/search?q=TEXTO+Y+CONTEXTO.+Estrategias+did%C3%A1cticas+para+un+aprendizaje+constructivista+en+la+ense%C3%B1anza+de+las+matem%C3%A1ticas+en+los+ni%C3%B1os+y+ni%C3%B1as+de+nivel+primaria.&rlz=1C1CHZL_esNI729NI729&oq=TEXTO+Y+CONTEXTO.+Estrategias+did%C3%A1cticas+para+un+aprendizaje+constructivista+en+la+ense%C3%B1anza+de+las+matem%C3%A1ticas+en+los+ni%C3%B1os+y+ni%C3%B1as+de+nivel+primaria.&aqs=chrome..69i57j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Mendoza, E. E. (2020). *Uso de mapas mentales como estrategia para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 5º grado de secundaria de la institución educativa “Amauta Atusparia” – CHACAS- 2019*. [Tesis de grado, Universidad

Autónoma Los Ángeles Chimbote, Perú]. Recuperado de:
<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/17385>

Millán, L. N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 109 – 133. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151007>

Núñez, L. L.; Novoa, C. P.; Majo, M. y Salvatierra, M. A. (2019). Los mapas mentales como estrategia en el desarrollo de la inteligencia exitosa en estudiantes de secundaria. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 59-82. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100004

Ochoa, M. J.; Meza, C. S.; Pedraza, O. Y. y Caro. O. E. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y ciencia*. (20), 249 – 263.

Ontoria, A.; Gómez, J. P. y De Luque, A. (2003). Aprender con Mapas Mentales. Madrid: Narcea. Recuperado de: http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/mapas_mentales_.pdf

Ontoria, P. A.; Muñoz, G. J. y Molina, R. A. (2011). Influencias de los mapas mentales en la forma de ser y de pensar. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55(1), 2 – 15. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3572Ontoria.pdf>

Orozco, J. M. (2016). *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción*". Sevilla: Bienza

Peña, L. J. (2015). Estilos de aprendizaje y mapas mentales en estudiantes de secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(16), 1 – 24. Recuperado de: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1015>

Pérez, R. M. (1998). Conectores discursivos en textos expositivos y argumentativos a nivel de párrafo. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (3), 27-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6473063>

- Pérez, Z. M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. 121-138 Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf
- Pilar, E. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. 6, 125 – 137. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.898>
- Pimienta, P. J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación
- Pineiro, E. (2015). Observación Participativa. Una introducción. *Revista San Gregorio*. 47, 123 - 136.
- Ríos (2019) El mapa mental como estrategia didáctica para mejorar la comprensión de textos narrativos. (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- Rodríguez, M. J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de corporación internacional para el desarrollo educativo Bogotá – Colombia*. (8), 1 – 33.
- Rodríguez, P. M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Rodríguez-Reyes, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 10(5), 323 – 331
- Roig, Z. J. y Araya, R. J. 2013. *E- ciencias de la informática*. El mapa mental como herramienta didáctica en el proceso de investigación, 3 (2), 1- 22
- Rojas, C. B. (2015). *Estrategias de jerarquización de información en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del Tercer grado sección “b” de educación secundaria de la Institución educativa “industrial” de Abancay, 2013-2015*. [Tesis para optar a título profesional, Universidad nacional de san Agustín de Arequipa, Perú]. Recuperado de: <http://bibliotecas.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4899?show=full>

- Rosales, J. (2014). *Estrategias didácticas*. p. 1-10. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://dcb.fic.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf&ved=2ahUKEwiRypqbsuzlAhVFmlkKHfmADeMQFjAPegQIChAB&usg=AOvVaw3wSYRnozFjC8lvtvOwvpsp
- Sandoval (2020). El mapa mental como estrategia de comprensión lectora en cuantos darianos. (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- Santiesteban, N., y Velázquez, Á. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico – cognitiva. *Didascalía: Didáctica y Educación*, 3(1), 103 – 110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228654>
- Sepulveda, M. M. (2015). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos expositivos en cuarto grado de educación primaria* [Tesis especial de grado, Universidad católica Andrés Bello]. Recuperado de: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/Marzo%202018/AAT1829.pdf>
- Sierra, S. y Regla, A. (2007) La estrategia pedagógica. *VARONA*. (45). 16-25 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.pdf>
- Soler, F. Edna. (2006) *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. (Tesis). Universidad Simón Bolívar, Caracas. Editorial Equinoccio.
- Tejada, F. J. (2000). *Revista española de pedagogía*. Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. 217. p. 491 – 514 Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lviii/no-217/estrategias-didacticas-para-adquirir-conocimientos/101400009940/>
- Tobón, T. S; Pimienta, P. J. y García, F. J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de las competencias*. México: Pearson Educación.
- Vallés, A. A. (2005) Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 49-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>

- Vega, L. N.; Bañales, f. G.; Reyna, V. A. y Pérez, A. E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Investigación*, 19(63), 1047 – 1068. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400003
- Villaluate, M. L. y Del Moral, P. E. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: Objetos “de” aprendizaje y “para” el aprendizaje en Ruralnet, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 9 (1), 15 – 27
- Villamar González, V. F. (2013). *Incidencia socioeconómica del plan de desarrollo estratégico municipal del cantón Bolívar período 2011-2012* (Bachelor's thesis, Calceta: Espam). Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/15746>
- Villamizar Serrano, D. M., Galvis Osorio, A. M., & Medina Pabon, K. S. (2019). Hábitos de estudio en alumnos de educación media de dos instituciones educativas públicas de Floridablanca, Santander. *Hábitos de estudio en alumnos de educación media de dos Instituciones Educativas Públicas de Floridablanca, Santander (Tesis de pregrado)*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12494.13397>. Recuperado de: <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/13397>
- Zabala, V. A. (2000). *La secuencia educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Zambrano, C. D. A., y Zambrano, F. C. Z. (2017). Organizadores gráficos como condensadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación general básica. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 2(3), 75-82. Recuperado de: <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/285>

XIV. Anexos

14.1. Codificación de la prueba diagnóstica

En la prueba diagnóstica se siguió la presente codificación: *P.D.1.P.01.E-01*.

P. D: Prueba diagnóstica

1: Número de la prueba diagnóstica

P: Pregunta

01: Número de la pregunta

E: Estudiante

01: Número asignado para el estudiante

14.2. Material didáctico de las sesiones del proyecto didáctico

14.2.1. Material didáctico de la sesión 1 (Sesión diagnóstica)

Estimado estudiante, por favor, lea con atención los siguientes dos textos y realice las actividades planteadas al final de cada texto. Recuerde trabajar de manera ordenada, estética y formal. Utilice lapicero azul para contestar todo lo que se le indica. ¡Éxitos!

“EL BOTE”, Fernando Silva

—¿Y ése es suyo?

—Sí; también aquella otra— me dijo señalando a la muchachita.

—Vení, vos, dé los buenos días, malcriada.

La muchachita era toda dundita, se parecía a una palomita de barro.

—Aquellos otros son también míos, nos dijo la vieja señalándonos a otros negritos que estaban jalando agua.

Con nosotros andaba el Sultán, el perro de la finca. A la vieja le gustó el animal, le pasó la mano por el lomo y me dijo.

—¿Y éste qué corre?

—Pues todo, le contesté.

—Es bueno, me dijo y le sobó la cabeza.

—¿Y aquí vive sola?, le pregunto yo.

—Unas veces, me dijo.

El rancho de Los Robles mejor parecía una jaula. Había adentro un cocinero, un jicarero con unos tarros y un guacal en un banco tapado con un trapo sobre el que estaban pegados un montón de chayules.

Nosotros nos habíamos venido por el camino para entrar al río por la loma de Los Robles, porque el llano estaba lleno.

—¿Señora, —le dije yo a la vieja— me puede facilitar un bote? Le voy a pagar el alquiler.

—Si no hay bote, me contestó.

—¿Y ése no es de aquí?, le dije señalando uno que estaba amarrado en la orilla.

—Ese bote no.

—¿Y por qué?

No me contestó la vieja; a mí me pareció raro.

—¿Vea —le volví a decir— y por qué no me lo alquila?

—No —me dijo— no se puede, ese bote no se alquila.

Entonces ya no le dije ni media palabra de bote. Pero al rato y sin volver a verme, como si no fue conmigo; cogiendo de un lado para otro, apartando un taburete, arreando una gallina, pepenando un palo me fue diciendo: —“Ése era el bote del dijunto Pedro. Yo vine aquí de la Azucena, hace años; de aquí era él. Él hizo este rancho y yo le tuve estos hijos. Pero él se me enfermó del bazo, se me fue poniendo mayate, mayate; no hubo remedio que le llegara, arrojó la bilis después solo los huesos era, hasta que quedó en ánima. Este bote era del”.

La vieja se levantó a arrear un chanco que estaba rascando en la pata del cocinero, después volvió y siguió:

—“Y no le gustaba que se lo tocara nadie”.

—¡Panchó! —le gritó al muchacho— ¡Ve a ver si no anda la yegua en los siembros!

—“Él dijo que ese bote era del” — me volvió a repetir la vieja—.

—¡Julián!, le gritó al otro muchacho, que andaba con un mecatito. Andá traeme unos palos pal fuego.

Luego la vieja se levantó de donde estaba.

—Ni yo lo ocupó, me dijo y se volvió a sentar.

Realice las siguientes actividades:

1. Según tu criterio, ¿Qué tipo de texto consideras que es: “EL BOTE”?

2. Explicá por qué le diste esa clasificación a el texto: “EL BOTE”.

3. Subrayá con resaltador la idea principal o redactala si no está explícita en el texto.

1.

2.

3.

4.

Contaminación por aguas residuales

Para tener claridad en el real alcance de lo que significa la contaminación del agua en las ciudades, necesariamente se debe considerar los extremos, es decir, el origen y el punto de captación del agua que ingresa a la ciudad, su uso y transformación en el espacio urbano, y el lugar en donde se descargan los residuos con capacidad de contaminar cuerpos receptores (hídricos o suelos). Esto significa que es conveniente, para lograr una visión completa del problema, la definición territorial de las áreas de influencia y de las áreas de asentamiento urbano. Como una de las justificaciones de necesidad de implementación de políticas de prevención y control de la contaminación, es preciso tener presente la sensibilidad de los ecosistemas hídricos en sus características físicas, químicas y biológicas cuando son sometidos a la acción natural o a la intervención humana, por lo que se vuelve éticamente inevitable el considerar la minimización de los efectos adversos provocados por la extracción, uso y descarga de residuos, en miras a mantener la salubridad de los ecosistemas, que a su vez significa mantener espacios vitales sostenibles para los seres vivos.

El incremento poblacional implica una mayor producción de alimentos, que se puede lograr mediante la aplicación de mejores tecnologías o con la simple ampliación de la frontera agrícola; en ambos casos, se requiere un abastecimiento de agua para fines de riego, abrevaderos, procesamiento de alimentos y para formación de piscinas de cultivo de peces y camarones. Todos estos usos, incluyendo la ampliación de la frontera agrícola y las prácticas de cultivo, generan algún grado de residuos y desechos que contaminan el suelo y finalmente llegan a cursos de agua, por esta razón se busca ubicar las fuentes para abastecimiento, aguas arriba de los lugares en donde se realizan actividades humanas. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, los lugares de ubicación de la fuente son, de alguna manera, afectados por actividades productivas y/o de explotación.

La mayor parte de las actividades mencionadas producen desechos de variada composición directamente vinculados con el uso dado, pudiendo ser de naturaleza mineral, orgánica y microorganismos patógenos, contaminando el agua de abastecimiento; esta contaminación restringe significativamente el uso que podría darse a estas aguas, volviéndose indispensable realizar un tratamiento previo a las descargas que generalmente se efectúan en quebradas, ríos, lagos, esteros, océanos o en el suelo. Dado que el crecimiento de los centros poblados y la satisfacción de sus requerimientos, continúa incrementándose, los niveles de contaminación son cada vez mayores. En el país evidencia un panorama de creciente contaminación de sus cuerpos hídricos que son empleados para descargar los desechos líquidos de estos centros y de diversos procesos productivos con afectación directa al agua.

La descarga no controlada de los desechos hacia cuerpos receptores ha causado una serie de inconvenientes en el país, mencionando los siguientes: Contaminación de suelos agrícolas y por ende de los cultivos, al emplear como agua de riego una fuente contaminada. Incremento del parasitismo y potenciación de enfermedades de origen hídrico, lo que a su vez ha generado índices de morbilidad y mortalidad infantil alarmantes. Limitaciones para usos en piscifactorías. Restricciones para usos recreativos primarios y secundarios. Imposibilidad de

emplear las fuentes contaminadas para abastecimiento de agua potable para otras poblaciones aguas abajo de la descarga, así como restricciones para uso en riego.

Isch, E. (2011). Contaminación de las aguas y políticas para enfrentarla. Foro de los.

Realice las siguientes actividades:

1. Según tu criterio, ¿Qué tipo de texto consideras que es la información: “Contaminación por aguas residuales”?

2. Explicá por qué le diste esa clasificación a el texto: “Contaminación por aguas residuales”.

3. Subrayá con resaltador la(s) idea(s) principal(es) o redactala(s) si no está(n) explícita(s) en el texto.

1.

2.

3.

4.

14.2.2. Material didáctico de la sesión 2 (Sesiones diagnósticas)

*Estimado estudiante, por favor, lea con atención el siguiente texto y realice la actividad planteada al final de cada texto. Recuerde trabajar de manera ordenada, estética y formal.
¡Éxitos!*

Contaminación por aguas residuales

Para tener claridad en el real alcance de lo que significa la contaminación del agua en las ciudades, necesariamente se debe considerar los extremos, es decir, el origen y el punto de captación del agua que ingresa a la ciudad, su uso y transformación en el espacio urbano, y el lugar en donde se descargan los residuos con capacidad de contaminar cuerpos receptores (hídricos o suelos). Esto significa que es conveniente, para lograr una visión completa del problema, la definición territorial de las áreas de influencia y de las áreas de asentamiento urbano. Como una de las justificaciones de necesidad de implementación de políticas de prevención y control de la contaminación, es preciso tener presente la sensibilidad de los ecosistemas hídricos en sus características físicas, químicas y biológicas cuando son sometidos a la acción natural o a la intervención humana, por lo que se vuelve éticamente inevitable el considerar la minimización de los efectos adversos provocados por la extracción, uso y descarga de residuos, en miras a mantener la salubridad de los ecosistemas, que a su vez significa mantener espacios vitales sostenibles para los seres vivos.

El incremento poblacional implica una mayor producción de alimentos, que se puede lograr mediante la aplicación de mejores tecnologías o con la simple ampliación de la frontera agrícola; en ambos casos, se requiere un abastecimiento de agua para fines de riego, abrevaderos, procesamiento de alimentos y para formación de piscinas de cultivo de peces y camarones. Todos estos usos, incluyendo la ampliación de la frontera agrícola y las prácticas de cultivo, generan algún grado de residuos y desechos que contaminan el suelo y finalmente llegan a cursos de agua, por esta razón se busca ubicar las fuentes para abastecimiento, aguas arriba de los lugares en donde se realizan actividades humanas. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, los lugares de ubicación de la fuente son, de alguna manera, afectados por actividades productivas y/o de explotación.

La mayor parte de las actividades mencionadas producen desechos de variada composición directamente vinculados con el uso dado, pudiendo ser de naturaleza mineral, orgánica y microorganismos patógenos, contaminando el agua de abastecimiento; esta contaminación restringe significativamente el uso que podría darse a estas aguas, volviéndose indispensable realizar un tratamiento previo a las descargas que generalmente se efectúan en quebradas, ríos, lagos, esteros, océanos o en el suelo. Dado que el crecimiento de los centros poblados y la satisfacción de sus requerimientos, continúa incrementándose, los niveles de contaminación son cada vez mayores. En el país evidencia un panorama de creciente contaminación de sus cuerpos hídricos que son empleados para descargar los desechos líquidos de estos centros y de diversos procesos productivos con afectación directa al agua.

La descarga no controlada de los desechos hacia cuerpos receptores ha causado una serie de inconvenientes en el país, mencionando los siguientes: Contaminación de suelos agrícolas y por ende de los cultivos, al emplear como agua de riego una fuente contaminada. Incremento del parasitismo y potenciación de enfermedades de origen hídrico, lo que a su vez ha

generado índices de morbilidad y mortalidad infantil alarmantes. Limitaciones para usos en piscifactorías. Restricciones para usos recreativos primarios y secundarios. Imposibilidad de emplear las fuentes contaminadas para abastecimiento de agua potable para otras poblaciones aguas abajo de la descarga, así como restricciones para uso en riego.

Isch, E. (2011). Contaminación de las aguas y políticas para enfrentarla. Foro de los.

Realice la siguiente actividad:

- 1. Elabora un mapa mental sobre la información: *Contaminación por aguas residuales***

14.2.3. Material didáctico de la sesión 3

Nadie, Fernando Silva

Más de alguna parte tiene que haber adonde yo me pueda apear.

-No conoce usted... algún lugar? –Le preguntó el otro a un viejo que estaba sentado allí en la acera de su casa, fresquiando.

-Aquí... -Le contestó con toda tranquilidad el viejo.

-...pero que no vaya a ser caro-dijo el otro-que yo ando escaso.

El viejo lo alzó a ver.

-No sé yo lo que usted lo vería caro.

-...pues ni sé qué decirle; si usted me da una idea.

- ¿Cómo le parecerían unos cincuenta pesos la noche?

- ¿... y el día...?

-...todo...

- ¿... con desayuno...?

-No, con desayuno; no

- ¿...tiene baño, si...?

-No.

- ¿...y?

-El baño está en el patio, con una pila.

- ¿...y el excusado...?

-Allí mismo.

-...pero le ponen ropa a uno.

- ¿No anda usted la suya?

-No.

-...pues no le resulta aquí, pues.

-Tal vez usted sabe de alguna otra parte.

- ¿...como de qué...?

-No hay nada aquí; ¿qué hacen, pues, en este pueblo?

-Nada.

-Cómo que nada...

-Si algo le digo no me va a creer...

El otro se puso incómodo.

-...pero me decían que aquí vendían piñas.

-En cosecha, sí.

- ¿...y ahora...?

-Ahora ya pasó la cosecha.

El viejo se levantó de donde se había sentado. Una mujer que salía de adentro le ayudó a levantarse.

-Ese-le señaló el viejo al otro.

- ¿Cuál? -le preguntó la mujer.

-Ese de allí-dijo el viejo-; aunque tal vez ya se fue.

La mujer se puso a reír de las locuritas del viejo.

-No veo a nadie; a nadie-dijo la mujer.

El viejo entró disgustado a la casa, gritando... ¡Nadie entonces, pues...! ¡Nadie...!

Las gentes que pasaban en la calle se quedaban paradas oyendo curiosas al viejo.

Y el viejo desde adentro seguía gritando:

- ¡Nadie...Nadie...

La contaminación del suelo

El término “contaminación del suelo” se refiere a la presencia en el suelo de un químico o una sustancia fuera de sitio y/o presente en una concentración más alta de lo normal que tiene efectos adversos sobre cualquier organismo al que no están destinados. La contaminación del suelo con frecuencia no puede ser directamente evaluada o percibida visualmente, convirtiéndola en un peligro oculto.

Las preocupaciones sobre la contaminación del suelo van en aumento en todas las regiones. En fechas recientes, la Asamblea Ambiental de las Naciones Unidas (UNEA-3) adoptó una resolución que clama por acciones aceleradas y por ayuda para abordar y manejar la contaminación del suelo. Este consenso, logrado por más de 170 países, es un claro signo de la importancia global de la contaminación del suelo y de la voluntad de estos países de desarrollar soluciones concretas para abordar las causas e impactos de esta enorme amenaza.

Las principales fuentes antropogénicas de la contaminación del suelo son los químicos utilizados en, en producidos como subproductos de actividades industriales, residuos domésticos, ganaderos y municipales (incluyendo aguas residuales), agroquímicos y productos derivados del petróleo. Estos químicos son liberados al ambiente accidentalmente, por ejemplo, por derrames petroleros o filtración de vertederos o, intencionalmente, como sucede con el uso de fertilizantes y plaguicidas, irrigación con aguas residuales no tratadas o aplicación al suelo de lodos residuales.

La contaminación del suelo también proviene de la deposición atmosférica de la fundición, transporte, pulverización de aplicaciones de plaguicidas y de la combustión incompleta de muchas sustancias, así como de la deposición de radionúclidos de pruebas de armas atmosféricas y accidentes nucleares. Han surgido nuevas preocupaciones sobre contaminantes emergentes como son productos farmacéuticos, interruptores endocrinos, hormonas y toxinas, entre otros, así como contaminantes biológicos como microcontaminantes en suelos que incluyen bacterias y virus.

Con base en evidencia científica, la contaminación del suelo puede degradar gravemente los principales servicios a los ecosistemas provistos por el suelo. La contaminación del suelo reduce la seguridad alimentaria al reducir los rendimientos agrícolas debido a los niveles tóxicos de los contaminantes y al ocasionar que las cosechas producidas en suelos contaminados sean peligrosas para el consumo de animales y humanos. Muchos contaminantes (incluyendo los principales nutrientes como nitrógeno y fósforo) son transportados del suelo a las aguas superficiales y a las aguas subterráneas, ocasionando daño ambiental a través de la eutrofización y problemas directos a la salud humana por agua para consumo contaminada. Los contaminantes también dañan directamente a los microorganismos del suelo y a organismos mayores que viven en el suelo y por tanto afectan la biodiversidad del suelo y el servicio que prestan los organismos afectados.

Los resultados de la investigación científica demuestran que la contaminación del suelo afecta directamente la salud humana. Los riesgos para la salud humana surgen de la contaminación de elementos como el arsénico, el plomo y el cadmio, de químicos orgánicos como los BPC (bifenilos policlorados) y los HAP (hidrocarburos aromáticos policíclicos) y productos farmacéuticos como antibióticos. Los riesgos para la salud asociados a la

generalizada contaminación del suelo por radionúclidos del desastre de Chernóbil en 1986 son un recuerdo perdurable para muchas personas.

El saneamiento de los suelos contaminados es esencial y prosiguen las investigaciones para desarrollar métodos de rehabilitación novedosos y científicos. Los enfoques de evaluación de riesgos son similares en todo el mundo y consisten en una serie de pasos que deben tomarse para identificar y evaluar si las sustancias naturales o creadas por el hombre son las responsables de la contaminación del suelo, así como la medida en que la contaminación está planteando un riesgo para el ambiente y la salud humana. Los métodos de rehabilitación física cada vez más costosos como la inactivación o el secuestro de químicos en vertederos están siendo sustituidos por métodos biológicos con base científica como la degradación microbiana o la fito-rehabilitación mejoradas.

Rodríguez, N., McLaughlin, M., & Pennock, D. (2019). La contaminación del suelo: una realidad oculta. Roma, FAO.

Datos generales		Sesión 3		Nombre del texto a evaluar:							
				Criterios							
No. de Est.	Estudiantes evaluadores	Muestra en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis		Explica un tema con claridad, orden, vocabulario adecuado.		Transmite información de manera objetividad y precisión conceptual con la que deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio		Evita la ambigüedad		Aparece frecuentemente aclaraciones y ejemplos	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1											
2											
3											

Los textos expositivos

Son aquellos en los cuales se presentan ideas que luego son confirmadas con argumentos objetivos y válidos. Esto significa que la exposición y la argumentación se manifiestan en un mismo texto. Sin embargo, puede establecerse una clara diferencia entre texto expositivo y uno argumentativo, porque el expositivo trata de informar, tienen como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales – subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición – descripción, clasificación – tipología, comparación – contraste, pregunta – respuesta, problema – solución, causa – consecuencia, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno en particular. Mientras que el texto argumentativo, busca convencer.

Los textos expositivos se caracterizan por explicar un tema con claridad, orden, vocabulario adecuado, por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la que deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio. Este tipo de texto, tiene la intención de hacer comprensible la información sobre los hechos, conceptos o la manera que se realiza un proceso.

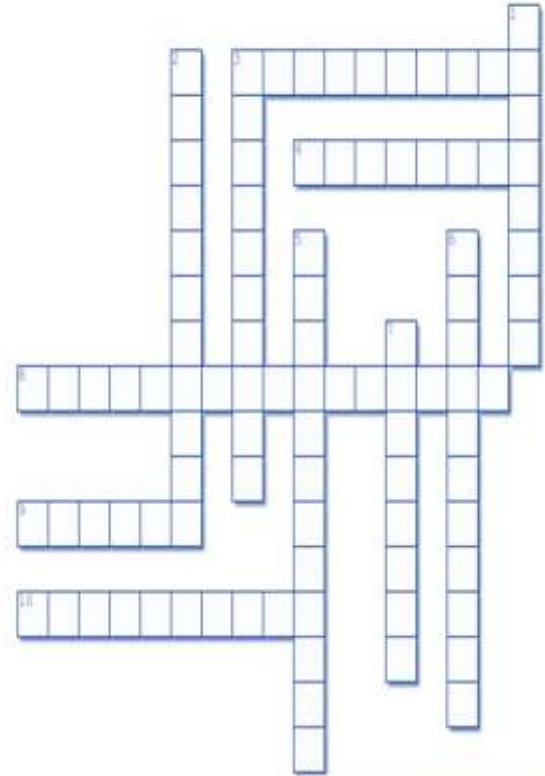
Así mismo, el texto expositivo tiene diferentes funciones. La primera función consiste en brindar datos, información sobre hechos, fechas, personajes o teorías. Seguidamente, explicar el por qué la información que brinda incorpora especificaciones o explicaciones significativas sobre los datos que aporta. En tercer lugar, funcionar como una guía de lectura, presentando claves explícitas (introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes) a lo largo del texto. Estas claves permiten diferenciar las ideas fundamentales de los que no lo son.

Po último, es conveniente resaltar de manera directa las características de esta tipología textual, las cuales son: transmitir información, uso de la objetividad, carácter científico, claridad usando un vocabulario específico, evitar la ambigüedad predominando el valor denotativo de las palabras, aparición frecuente de aclaraciones y ejemplos. Finalmente, la inserción de textos descriptivos, argumentativos y narrativos.

Número de estudiante: _____

Textos expositivos

Complete el crucigrama de manera individual, trabaja de manera ordenada y estética. ¡Suerte!



Creado con Crossword Maker en TheTeachersCorner.net

Horizontal

3. Tipo de precisión que presentan los textos expositivos
4. Objetivo principal que trata de hacer un texto expositivo
8. Elemento que incorpora el texto expositivo para explicar la información
9. Los textos expositivos tiene la intención de hacer comprensible la información sobre ...
10. Tipo de vocabulario de los textos expositivos

Vertical

1. Manera en que los textos expositivos explican un tema
2. Tipo de textos en los cuales se presentan ideas que luego son confirmadas con argumentos objetivos y válidos
3. Carácter que tienen los textos expositivos
5. Característica que se presenta de manera frecuente en los textos expositivos
6. Característica del expositivo en la que se pretende buscar la ...
7. Es uno de los parámetros estructurales de los textos expositivos

14.2.4. Material didáctico de la sesión 4

“EL BOTE”, Fernando Silva

—¿Y ése es suyo?

—Sí; también aquella otra— me dijo señalando a la muchachita.

—Vení, vos, dé los buenos días, malcriada.

La muchachita era toda dundita, se parecía a una palomita de barro.

—Aquellos otros son también míos, nos dijo la vieja señalándonos a otros negritos que estaban jalando agua.

Con nosotros andaba el Sultán, el perro de la finca. A la vieja le gustó el animal, le pasó la mano por el lomo y me dijo.

—¿Y éste qué corre?

—Pues todo, le contesté.

—Es bueno, me dijo y le sobó la cabeza.

—¿Y aquí vive sola?, le pregunto yo.

—Unas veces, me dijo.

El rancho de Los Robles mejor parecía una jaula. Había adentro un cocinero, un jicarero con unos tarros y un guacal en un banco tapado con un trapo sobre el que estaban pegados un montón de chayules.

Nosotros nos habíamos venido por el camino para entrar al río por la loma de Los Robles, porque el llano estaba lleno.

—¿Señora, —le dije yo a la vieja— me puede facilitar un bote? Le voy a pagar el alquiler.

—Si no hay bote, me contestó.

—¿Y ése no es de aquí?, le dije señalando uno que estaba amarrado en la orilla.

—Ese bote no.

—¿Y por qué?

No me contestó la vieja; a mí me pareció raro.

—¿Vea —le volví a decir— y por qué no me lo alquila?

—No —me dijo— no se puede, ese bote no se alquila.

Entonces ya no le dije ni media palabra de bote. Pero al rato y sin volver a verme, como si no fue conmigo; cogiendo de un lado para otro, apartando un taburete, arreando una gallina, pepenando un palo me fue diciendo: —“Ése era el bote del dijunto Pedro. Yo vine aquí de la Azucena, hace años; de aquí era él. Él hizo este rancho y yo le tuve estos hijos. Pero él se me enfermó del bazo, se me fue poniendo mayate, mayate; no hubo remedio que le llegara, arrojó la bilis después solo los huesos era, hasta que quedó en ánima. Este bote era del”.

La vieja se levantó a arrear un chanco que estaba rascando en la pata del cocinero, después volvió y siguió:

—“Y no le gustaba que se lo tocara nadie”.

—¡Panchó! —le gritó al muchacho— ¡Ve a ver si no anda la yegua en los siembros!

—“Él dijo que ese bote era del” — me volvió a repetir la vieja—.

—¡Julián!, le gritó al otro muchacho, que andaba con un mecatito. Andá traeme unos palos pal fuego.

Luego la vieja se levantó de donde estaba.

—Ni yo lo ocupó, me dijo y se volvió a sentar.

Contaminación por aguas residuales

Para tener claridad en el real alcance de lo que significa la contaminación del agua en las ciudades, necesariamente se debe considerar los extremos, es decir, el origen y el punto de captación del agua que ingresa a la ciudad, su uso y transformación en el espacio urbano, y el lugar en donde se descargan los residuos con capacidad de contaminar cuerpos receptores (hídricos o suelos). Esto significa que es conveniente, para lograr una visión completa del problema, la definición territorial de las áreas de influencia y de las áreas de asentamiento urbano. Como una de las justificaciones de necesidad de implementación de políticas de prevención y control de la contaminación, es preciso tener presente la sensibilidad de los ecosistemas hídricos en sus características físicas, químicas y biológicas cuando son sometidos a la acción natural o a la intervención humana, por lo que se vuelve éticamente inevitable el considerar la minimización de los efectos adversos provocados por la extracción, uso y descarga de residuos, en miras a mantener la salubridad de los ecosistemas, que a su vez significa mantener espacios vitales sostenibles para los seres vivos.

El incremento poblacional implica una mayor producción de alimentos, que se puede lograr mediante la aplicación de mejores tecnologías o con la simple ampliación de la frontera agrícola; en ambos casos, se requiere un abastecimiento de agua para fines de riego, abrevaderos, procesamiento de alimentos y para formación de piscinas de cultivo de peces y camarones. Todos estos usos, incluyendo la ampliación de la frontera agrícola y las prácticas de cultivo, generan algún grado de residuos y desechos que contaminan el suelo y finalmente llegan a cursos de agua, por esta razón se busca ubicar las fuentes para abastecimiento, aguas arriba de los lugares en donde se realizan actividades humanas. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, los lugares de ubicación de la fuente son, de alguna manera, afectados por actividades productivas y/o de explotación.

La mayor parte de las actividades mencionadas producen desechos de variada composición directamente vinculados con el uso dado, pudiendo ser de naturaleza mineral, orgánica y microorganismos patógenos, contaminando el agua de abastecimiento; esta contaminación restringe significativamente el uso que podría darse a estas aguas, volviéndose indispensable realizar un tratamiento previo a las descargas que generalmente se efectúan en quebradas, ríos, lagos, esteros, océanos o en el suelo. Dado que el crecimiento de los centros poblados y la satisfacción de sus requerimientos, continúa incrementándose, los niveles de contaminación son cada vez mayores. En el país evidencia un panorama de creciente contaminación de sus cuerpos hídricos que son empleados para descargar los desechos líquidos de estos centros y de diversos procesos productivos con afectación directa al agua.

La descarga no controlada de los desechos hacia cuerpos receptores ha causado una serie de inconvenientes en el país, mencionando los siguientes: Contaminación de suelos agrícolas y por ende de los cultivos, al emplear como agua de riego una fuente contaminada. Incremento del parasitismo y potenciación de enfermedades de origen hídrico, lo que a su vez ha

generado índices de morbilidad y mortalidad infantil alarmantes. Limitaciones para usos en piscifactorías. Restricciones para usos recreativos primarios y secundarios. Imposibilidad de emplear las fuentes contaminadas para abastecimiento de agua potable para otras poblaciones aguas abajo de la descarga, así como restricciones para uso en riego.

Isch, E. (2011). Contaminación de las aguas y políticas para enfrentarla. Foro de los.

El párrafo es una unidad gráfica y de sentido. Está dividida en dos aspectos importantes: La forma y el contenido. El párrafo formal se inicia generalmente con sangría y letra mayúscula y termina con punto y aparte. El párrafo conceptual contiene ideas que están entrelazadas entre sí, y que, además, se establece una jerarquía entre ellas. Todo fundamentado en una base denominada idea principal. Así, el párrafo es una estructura lingüística que expresa el desarrollo de una idea principal. Este está formado por varias oraciones.

Un párrafo está compuesto por **una idea principal** y varias oraciones importantes. La idea principal o temática es la que sintetiza al párrafo, o sea, extrae la idea general acerca del tema que estamos desarrollando. Las oraciones secundarias complementan la idea principal y definen los atributos y cualidades de la idea principal, La idea principal debe ser precisa y englobante.

Ahora bien, ¿Qué es la idea principal? Pues, es la unidad más importante del párrafo, es la frase que algunos autores incluyen en los textos, es el soporte que aclara el sentido y significado del tema abordado, es una idea completa a la que se refieren casi todos los enunciados del párrafo. Este tipo de idea viene a ser el resumen del texto o del párrafo completo.

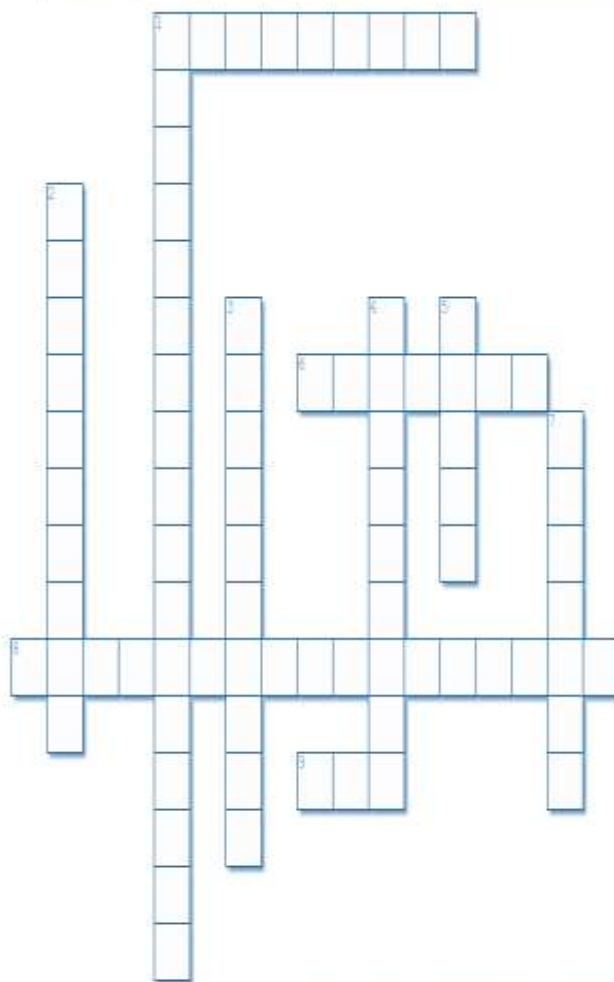
Pero, ¿Qué lugar puede ocupar la oración principal en el párrafo? Cada autor tiene su propio estilo unos presentan la idea principal al comienzo del párrafo y cuando se coloca ahí, se le conoce como idea principal deductiva. Este orden es propio de los textos expositivos y argumentativos. El escritor plantea una idea, y luego la desarrolla a partir de razonamientos, ejemplificación, ampliación de la información, etc.

Otros escritores prefieren en medio y los que optan por hacerlo al final del texto o del párrafo. Cuando aparece al final del párrafo se llama oración principal inductiva. El escritor parte de razonamientos (ideas secundarias) que inducen a una conclusión (idea principal). También, la idea principal puede aparecer tanto al inicio como al final, a estas se les conoce como ideas principales mixtas o variación del orden deductivo.

En la última clasificación están las oraciones principales de forma no explícitas para que sea el propio lector quien las descubra y redacte, a ellas se les conoce como idea principal implícita. Por otra parte, las ideas secundarias son los aspectos de un texto que dan credibilidad a las ideas principales, pueden ser detalles, hechos u otros elementos.

Las ideas de un párrafo

Completa el crucigrama leyendo la información de al lado. Tené en cuenta los ítems



Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

Horizontal

1. La idea principal aparece al final del párrafo
6. La idea principal debe ser...
8. Es la unidad más importante del párrafo
9. Cantidad de ideas principales en un párrafo.

Vertical

1. Son los aspectos de un texto que dan credibilidad a las ideas principales, pueden ser detalles, hechos u otros elementos
2. Estas oraciones principales que el propio lector descubre y redacta.
3. Aparte de precisa, la idea principal debe ser
4. La idea principal aparece al comienzo del párrafo
5. La idea principal puede aparecer tanto al inicio como al final
7. Es una unidad gráfica y de sentido, compuesto por una idea principal y varias secundarias.

14.2.5. Material didáctico de la sesión 5

La higiene personal

La higiene trata sobre las medidas para prevenir y mantener un buen estado de salud. La práctica de las normas de higiene, con el transcurso del tiempo, se hace un hábito. De allí la relación inseparable de los hábitos. Es conveniente para el aprendizaje, práctica y valoración de los hábitos de higiene que los adultos den el ejemplo a los niños, niñas y jóvenes con la práctica cotidiana de adecuados hábitos de higiene, para que se consoliden los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales sobre el tema.

Las actividades relacionadas con la Higiene y cuidados del cuerpo permiten la consolidación de los hábitos de higiene en los niños, niñas y jóvenes, para lo cual es fundamental que se tengan conocimientos acerca de su cuerpo y funciones, así como de los hábitos que se deben tener para su buen estado de salud.

La falta de medidas de higiene corporal puede ser causa de enfermedades como la sarna o escabiosis, la micosis y los hongos, entre otras. Los hongos y otros microorganismos que invaden la piel se alojan principalmente en las axilas, las ingles, entre los muslos y otras zonas del cuerpo donde hay humedad. Para evitar enfermedades de la piel es recomendable: bañarse diariamente, utilizando abundante jabón, secar bien todas las partes del cuerpo luego del baño, cambiar a diario la ropa interior, camisas y otras prendas de vestir que estén en contacto directo con la piel, lavar la ropa de todo el grupo familiar con jabón, lavar frecuentemente el cabello utilizando champú, mantener las uñas limpias y cortas, secar cuidadosamente los oídos, sin introducir objeto para limpiarlos y acudir, en caso de enfermedad, al establecimiento de salud más cercano. No es conveniente automedicarse.

Entre las enfermedades más comunes de los dientes se encuentran las caries, que son ocasionadas la falta de una adecuada higiene bucal. Las caries son una puerta de entrada a infecciones peligrosas, cuando se presentan deben atenderse rápidamente por el odontólogo para no tener que ser extraído el diente a causa de su mal estado. Un diente dañado además puede causar intensos dolores que afectan la asistencia de las personas a la escuela o trabajo. Para mantener dientes saludables se recomienda: cepillar correctamente los dientes después de cada comida, al levantarse y antes de dormir. También, limpiar los dientes utilizando la técnica del barrido, para lo cual se coloca el cepillo con las cerdas hacia arriba, se presiona suavemente hasta llevar las cerdas del cepillo hacia abajo, con lo que se permitirá eliminar los restos de alimentos adheridos a los dientes. Además, usar el hilo dental para remover restos de alimentos que han quedado entre los dientes. No excederse ni consumir chucherías o golosinas entre comidas. Visitar al odontólogo periódicamente, se recomienda hacerlo dos (2) o tres (3) veces al año y aplicar periódicamente solución de flúor, para lo cual se debe visitar al odontólogo.

Unicef. (2005). Los hábitos de higiene. Venezuela

14.2.6. Material didáctico para la sesión 6

La contaminación del suelo

El término “contaminación del suelo” se refiere a la presencia en el suelo de un químico o una sustancia fuera de sitio y/o presente en una concentración más alta de lo normal que tiene efectos adversos sobre cualquier organismo al que no están destinados. La contaminación del suelo con frecuencia no puede ser directamente evaluada o percibida visualmente, convirtiéndola en un peligro oculto.

Las preocupaciones sobre la contaminación del suelo van en aumento en todas las regiones. En fechas recientes, la Asamblea Ambiental de las Naciones Unidas (UNEA-3) adoptó una resolución que clama por acciones aceleradas y por ayuda para abordar y manejar la contaminación del suelo. Este consenso, logrado por más de 170 países, es un claro signo de la importancia global de la contaminación del suelo y de la voluntad de estos países de desarrollar soluciones concretas para abordar las causas e impactos de esta enorme amenaza.

Las principales fuentes antropogénicas de la contaminación del suelo son los químicos utilizados en, en producidos como subproductos de actividades industriales, residuos domésticos, ganaderos y municipales (incluyendo aguas residuales), agroquímicos y productos derivados del petróleo. Estos químicos son liberados al ambiente accidentalmente, por ejemplo, por derrames petroleros o filtración de vertederos o, intencionalmente, como sucede con el uso de fertilizantes y plaguicidas, irrigación con aguas residuales no tratadas o aplicación al suelo de lodos residuales.

La contaminación del suelo también proviene de la deposición atmosférica de la fundición, transporte, pulverización de aplicaciones de plaguicidas y de la combustión incompleta de muchas sustancias, así como de la deposición de radionúclidos de pruebas de armas atmosféricas y accidentes nucleares. Han surgido nuevas preocupaciones sobre contaminantes emergentes como son productos farmacéuticos, interruptores endocrinos, hormonas y toxinas, entre otros, así como contaminantes biológicos como microcontaminantes en suelos que incluyen bacterias y virus.

Con base en evidencia científica, la contaminación del suelo puede degradar gravemente los principales servicios a los ecosistemas provistos por el suelo. La contaminación del suelo reduce la seguridad alimentaria al reducir los rendimientos agrícolas debido a los niveles tóxicos de los contaminantes y al ocasionar que las cosechas producidas en suelos contaminados sean peligrosas para el consumo de animales y humanos. Muchos contaminantes (incluyendo los principales nutrientes como nitrógeno y fósforo) son transportados del suelo a las aguas superficiales y a las aguas subterráneas, ocasionando daño ambiental a través de la eutrofización y problemas directos a la salud humana por agua para consumo contaminada. Los contaminantes también dañan directamente a los microorganismos del suelo y a organismos mayores que viven en el suelo y por tanto afectan la biodiversidad del suelo y el servicio que prestan los organismos afectados.

Los resultados de la investigación científica demuestran que la contaminación del suelo afecta directamente la salud humana. Los riesgos para la salud humana surgen de la contaminación de elementos como el arsénico, el plomo y el cadmio, de químicos orgánicos

como los BPC (bifenilos policlorados) y los HAP (hidrocarburos aromáticos policíclicos) y productos farmacéuticos como antibióticos. Los riesgos para la salud asociados a la generalizada contaminación del suelo por radionúclidos del desastre de Chernóbil en 1986 son un recuerdo perdurable para muchas personas.

El saneamiento de los suelos contaminados es esencial y prosiguen las investigaciones para desarrollar métodos de rehabilitación novedosos y científicos. Los enfoques de evaluación de riesgos son similares en todo el mundo y consisten en una serie de pasos que deben tomarse para identificar y evaluar si las sustancias naturales o creadas por el hombre son las responsables de la contaminación del suelo, así como la medida en que la contaminación está planteando un riesgo para el ambiente y la salud humana. Los métodos de rehabilitación física cada vez más costosos como la inactivación o el secuestro de químicos en vertederos están siendo sustituidos por métodos biológicos con base científica como la degradación microbiana o la fito-rehabilitación mejoradas.

Rodríguez, N., McLaughlin, M., & Pennock, D. (2019). La contaminación del suelo: una realidad oculta. Roma, FAO.

El mundo es malo, José Coronel Urtecho

-Pitirre conoce un nido de chorchitas -decía el diablo.
-Pero Pitirre no se lo enseña a nadie -decía el niño.
-Sólo por cinco cigarros -decía el diablo.
-Si faltan los cigarros me cuerea mí papá -decía el niño.
-Tu papá anda bebiendo guaro en la Azucena -decía el diablo.
El niño miraba la gaveta.
-Ya las chorchitas están emplumadas -decía el diablo.
El niño se acercaba a la mesa.
-Mañana empiezan a volar -decía el diablo.
El niño abría la gaveta.
-Quién anda en la gaveta -gritó desde la cocina la mamá.
-Decí que andás buscando tu cortaplumas -decía el diablo.
-Yo, mamá, que ando buscando mi cortaplumas -gritó el niño, metiéndose los cigarros en el bolsillo.
Pitirre estaba a la orilla del río.
-¿Qué estás haciendo? -dijo el niño.
-Nada -dijo Pitirre.
-Vos conocés un nido de chorchistas -dijo el niño.
-¿Quién dice? -dijo Pitirre.
-El diablo -dijo el niño.
-Mentira -dijo Pitirre.
-Juralo -decía el diablo.
-Por ésta -dijo el niño.
-Ya juraste en vano -dijo Pitirre.
-Decile me condeno -decía el diablo.
-Me condeno -dijo el niño.
-Te condenás -dijo Pitirre.
-Sacá un cigarro -decía el diablo.
El niño sacaba un cigarro.
-Dame la chiva -dijo Pitirre.
-Si me enseñás el nido -dijo el niño.
-Pues no -dijo pitirre.
-Pues no fumás -dijo el niño.
-Ni vos -dijo Pitirre.
-Masiemos que fumo -dijo el niño.
No tenés fuego -dijo Pitirre.
-Voy a traer un tizón -dijo el niño.
-Si me das cinco cigarros te enseño -dijo Pitirre.
-Bueno -dijo el niño.
-Anda, trete el tizón -dijo Pitirre.
El niño no se atrevía a entrar en la cocina.
-En la cocina está mi mama -decía el niño.
-Llamá a la Socorrito que te lo saque -decía el diablo.
La muchachita estaba junto a la puerta de la cocina.

El niño la llamaba por señas desde largo. La muchacha lo miraba desconfiada.

-Vení -dijo el niño.

-¿Qué? -dijo la Socorrito.

-Vení -dijo el niño.

La muchachita se le acercaba.

-Andá treme un tizón a la cocina -dijo el niño.

-Andá vos -dijo la Socorrito.

-Pegale -decía el diablo.

-Si no vas te pego -dijo el niño.

-Para qué querés tizón? -dijo la Socorrito.

-Para prender un cigarro -dijo el niño.

-Si me das uno -dijo la Socorrito.

-Bueno -dijo el niño.

-A ver -dijo la Socorrito.

-Andá primero -dijo el niño.

La muchachita se iba a traer el tizón a la cocina.

-Te gusta? -decía el diablo.

-Sí -decía el niño.

La muchacha volvía con el tizón.

El niño cogía el tizón.

-A ver mi cigarro -dijo la Socorrito.

-Decile sólo que juguemos a los casados -decía el diablo.

-Sólo que juguemos a los casados -dijo el niño.

-Dame primero mi cigarro -dijo la Socorrito.

-Tomalo -dijo el niño.

El niño y la muchachita encendían sus cigarrillos con el tizón.

-Vamos pues a jugar a los casados -dijo la Socorrito.

-Primero vamos a ver un nido -dijo el niño. Pitirre los esperaba a la orilla del río.

-A ver mis cinco cigarros -dijo Pitirre.

-Tomalos -dijo el niño.

-Onde está el nido -dijo la Socorrito.

-¿Cuál nido? -dijo Pitirre.

- El nido -dijo el niño.

-Te engañé, baboso -dijo Pitirre.

El niño cambiaba de colores.

-¿Son mentiras -dijo la Socorrito.

-¡ No pues ! -dijo Pitirre.

-A ver mis cigarros -dijo el niño.

-Tomá -dijo Pitirre haciéndole la guatusa.

-Mentale su mama -decía el diablo.

-Tu mama -dijo el niño.

-La tuya -dijo Pitirre.

-Decile tu papa es ladrón -decía el diablo.

-Tu papa es ladrón -dijo el niño.

-Y tu papa es picado -dijo Pitirre.

-Más picado es el tuyo -dijo el niño.

El niño estaba enfurecido. Pitirre se reía. La muchachita los miraba al uno y al otro. El niño se contenía para no llorar.

-Tu papa le pega a tu mama -dijo Pitirre.

-También mi papa le pega a mi mama -dijo la Socorrito.

El niño estaba ciego de rabia.

-Cortaló con tu cortapluma -decía el diablo.

El niño estaba sacando su cortapluma. Pero Pitirre era más fuerte, le arrebató el cortapluma y le pegaba.

El niño dando gritos corría en busca de su madre.

-Ya salió llorando -dijo Pitirre.

-Cochón -dijo la Socorrito.

Cuando quedaron solos Pitirre y la muchachita, el diablo quedó con ellos, mirándolos y sonriendo.

-¿No tenés nido, pues ? -dijo la Socorrito.

-Tres tengo -dijo Pitirre.

-Dame uno -dijo la Socorrito.

-Sólo que hagamos aquello -dijo Pitirre.

-Primero dame el nido -dijo la Socorrito.

-Después -dijo Pitirre.

-Juralo -dijo la Socorrito.

-Por esta -dijo Pitirre.

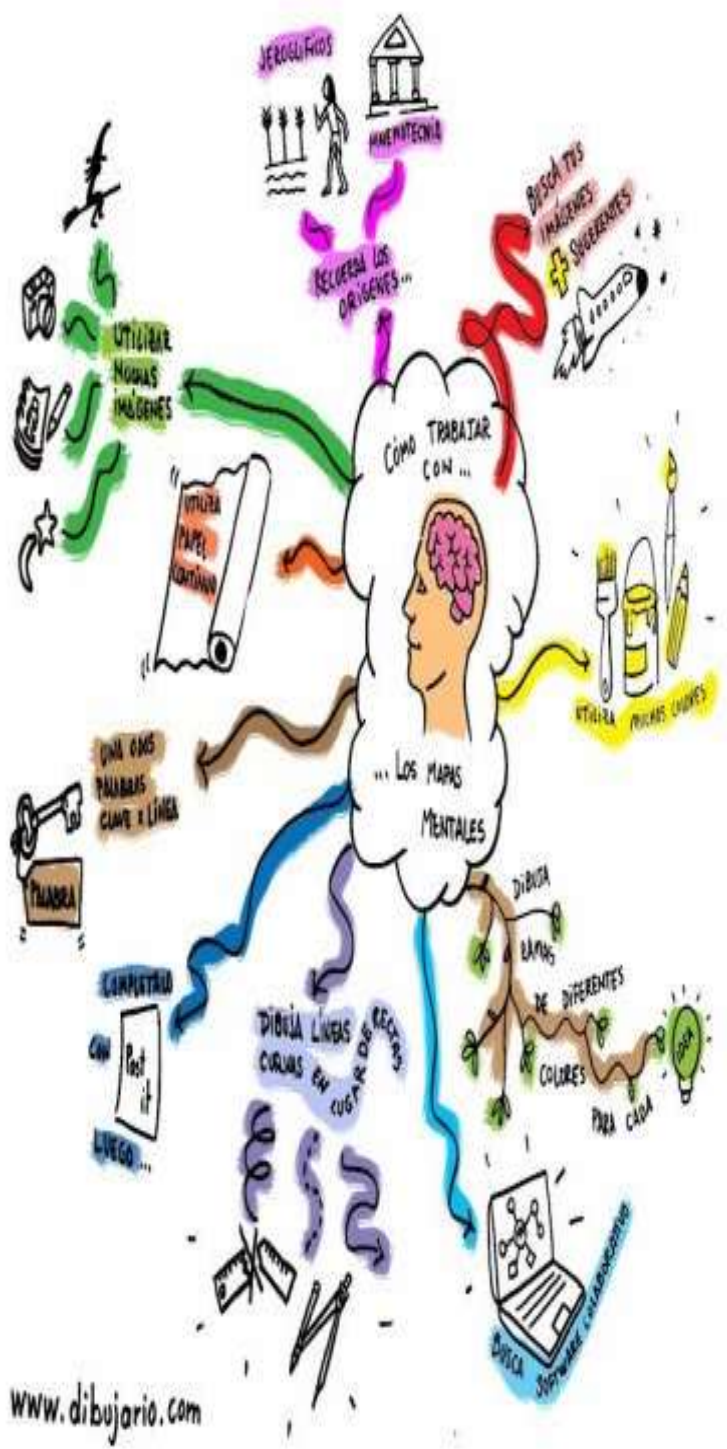
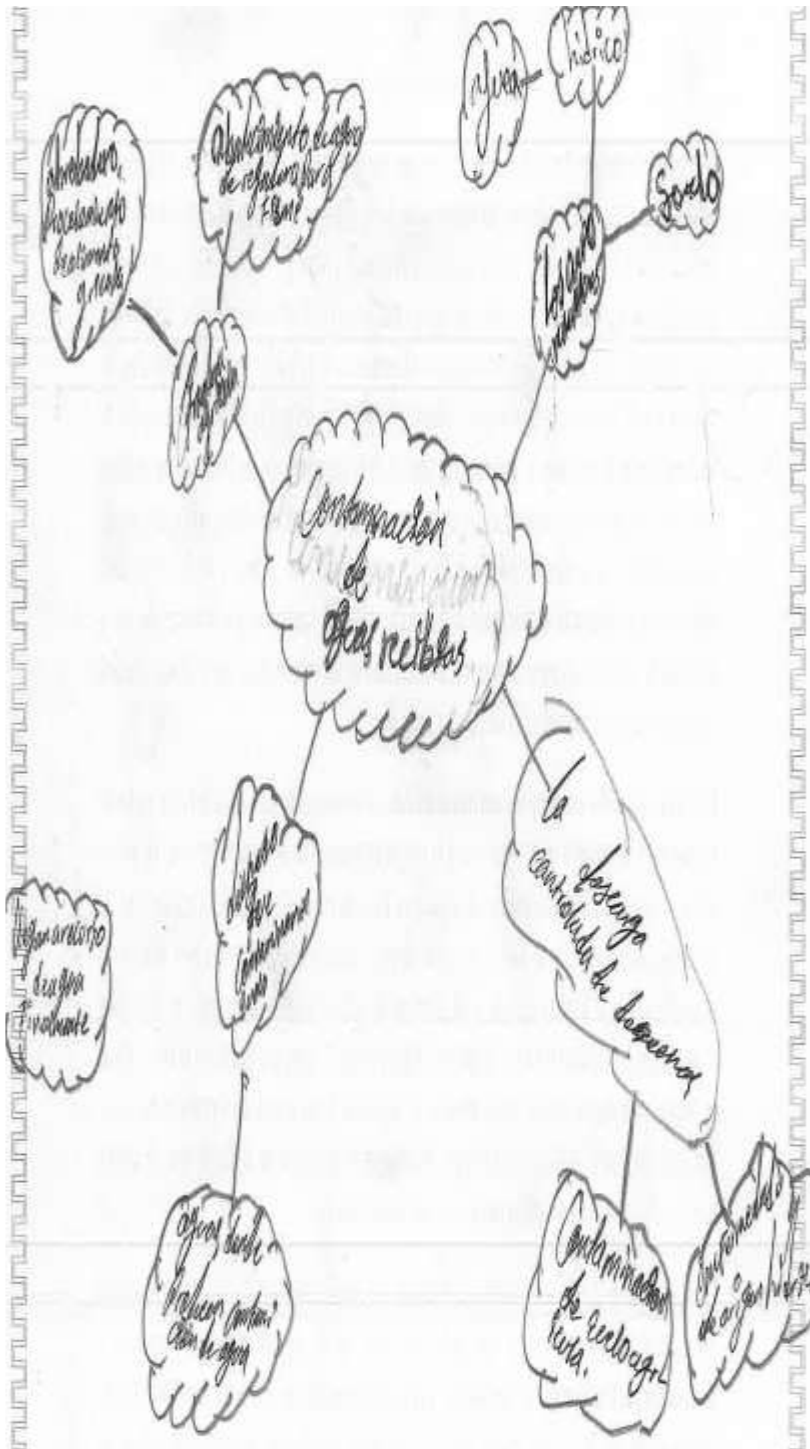
-Bueno -dijo la Socorrito.

El diablo nada tenía que decir y se pasaba la lengua por el hocico.

Tenía sueño y se durmió.

14.2.7. Material didáctico para la sesión 7

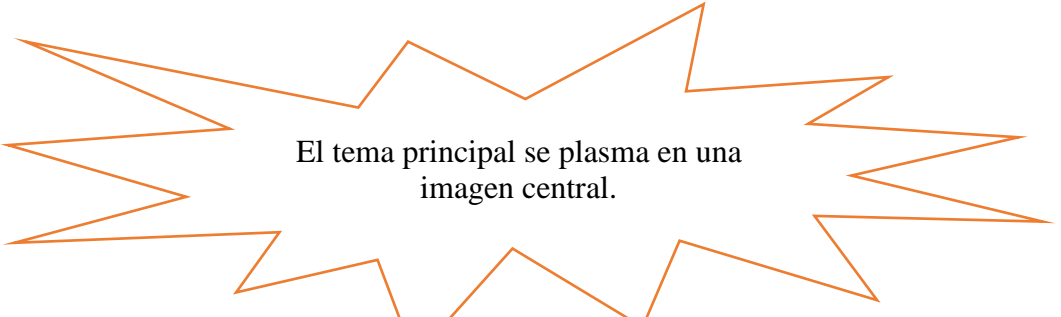
Mapas mentales



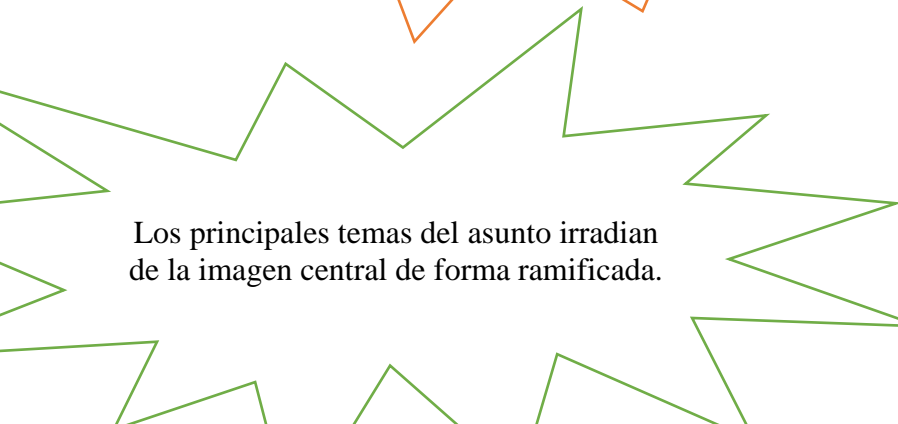
Datos generales		Sesión 07									
No. de Est.	No. de Est.	El tema principal se plasma en una imagen central.		Los principales temas del asunto irradian de la imagen central de forma ramificada.		Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave impresa sobre una línea asociada.		Los puntos de menor importancia están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.		Las ramas en su conjunto forman una sola estructura.	
		Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1.											
2.											
3.											

<i>¿Qué veo?</i>	<i>¿Qué no veo?</i>	<i>¿Qué infiero?</i>
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.


<i>El mapa mental</i>	
<i>Características</i>	<i>Pasos para elaborarlo</i>
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.



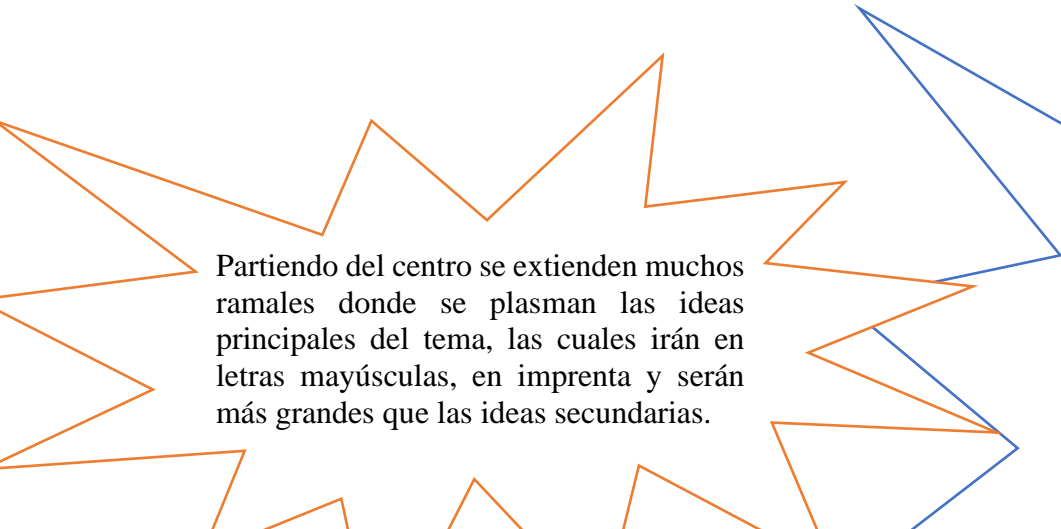
El tema principal se plasma en una imagen central.



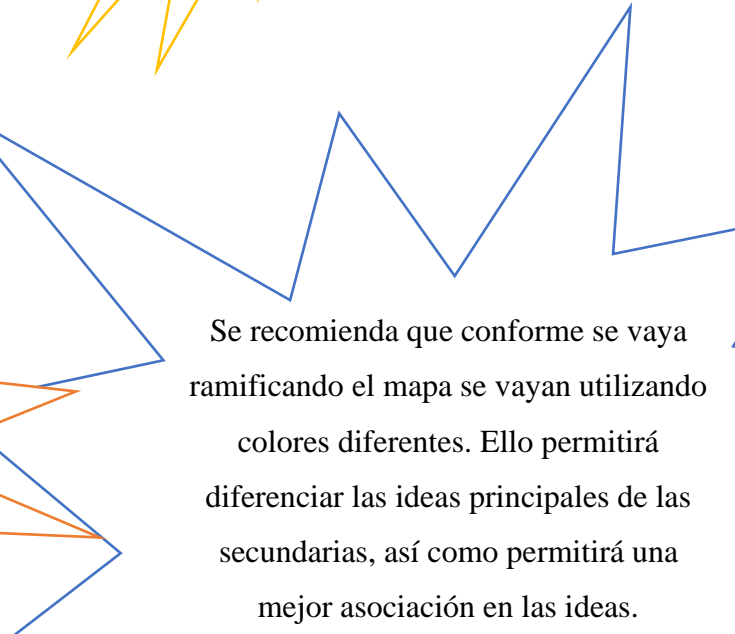
Los principales temas del asunto irradian de la imagen central de forma ramificada.



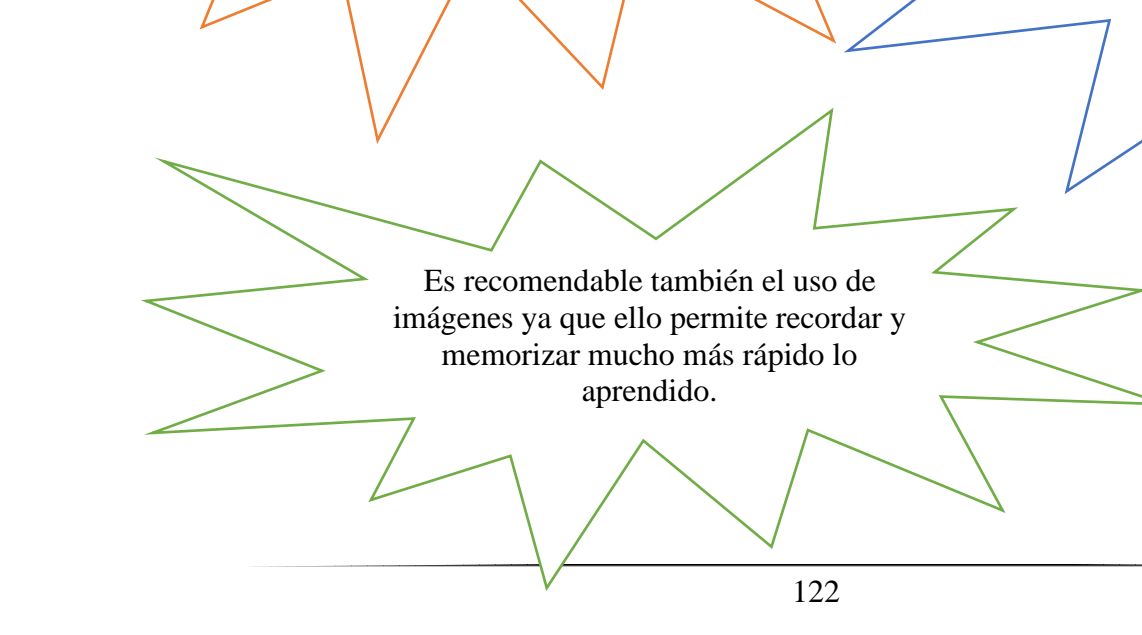
Las ramas en su conjunto forman una sola estructura.



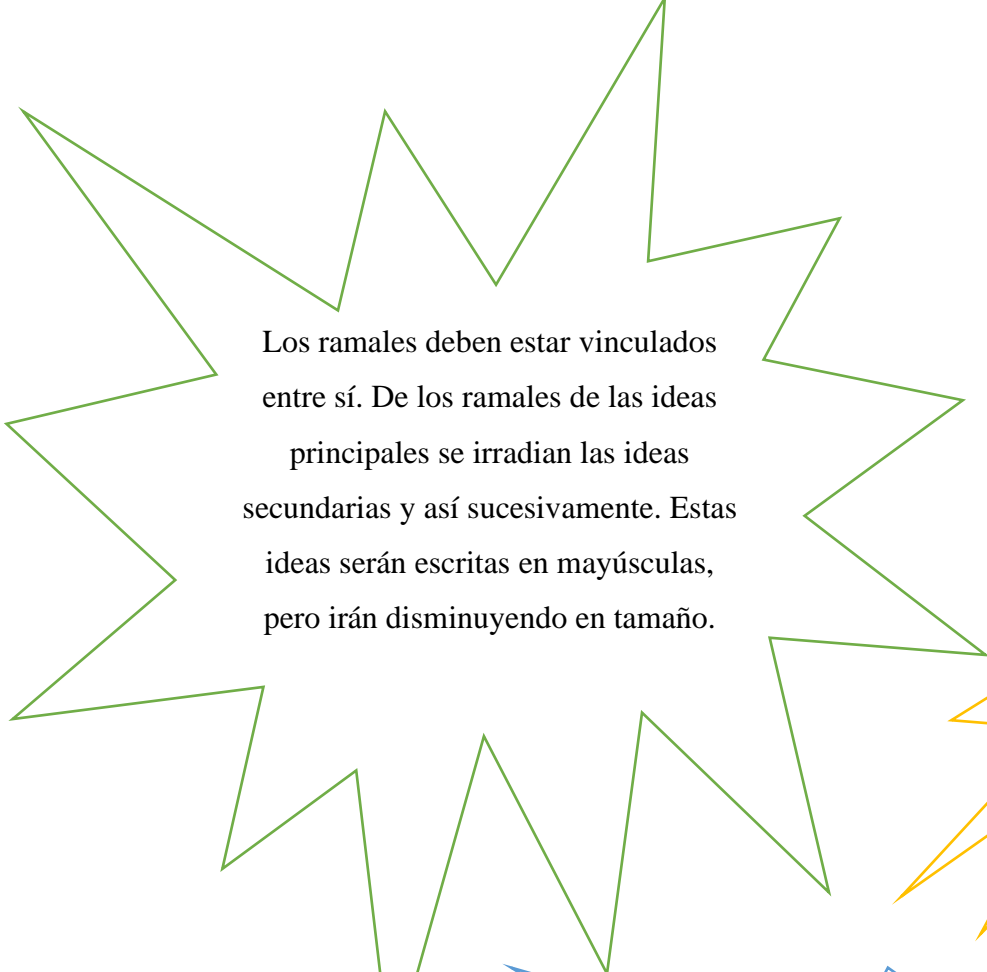
Partiendo del centro se extienden muchos ramales donde se plasman las ideas principales del tema, las cuales irán en letras mayúsculas, en imprenta y serán más grandes que las ideas secundarias.



Se recomienda que conforme se vaya ramificando el mapa se vayan utilizando colores diferentes. Ello permitirá diferenciar las ideas principales de las secundarias, así como permitirá una mejor asociación en las ideas.



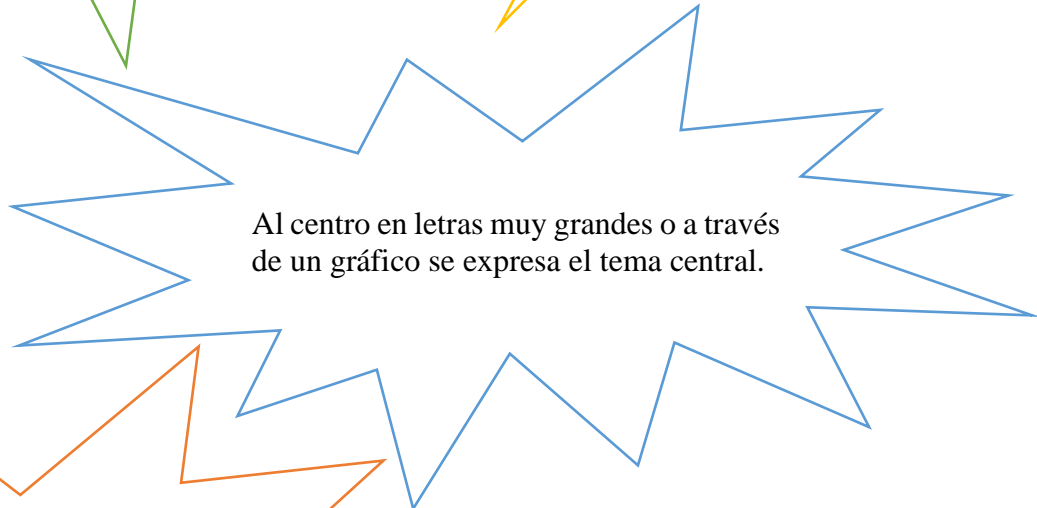
Es recomendable también el uso de imágenes ya que ello permite recordar y memorizar mucho más rápido lo aprendido.



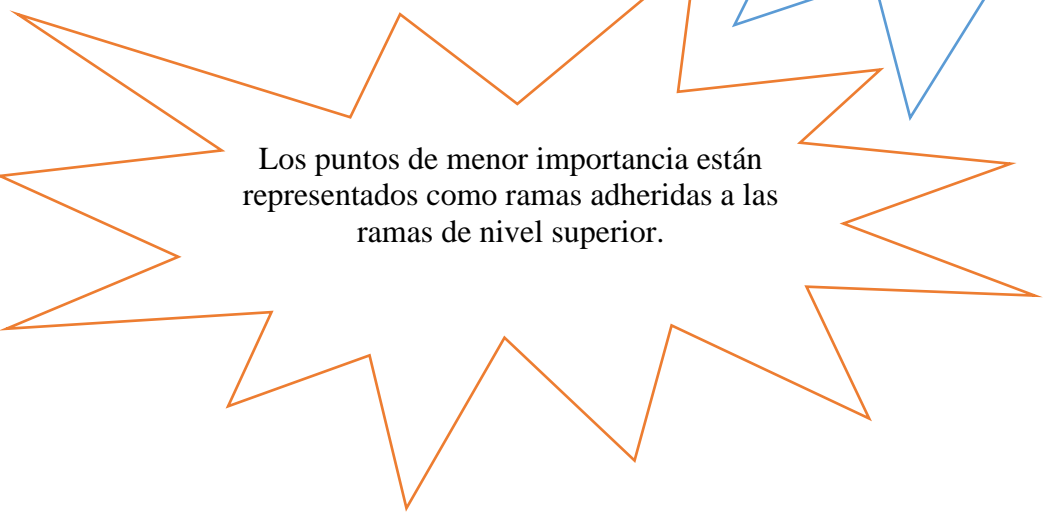
Los ramales deben estar vinculados entre sí. De los ramales de las ideas principales se irradian las ideas secundarias y así sucesivamente. Estas ideas serán escritas en mayúsculas, pero irán disminuyendo en tamaño.



Las ramas comprenden una palabra clave impresa sobre una línea asociada.



Al centro en letras muy grandes o a través de un gráfico se expresa el tema central.



Los puntos de menor importancia están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.

La contaminación del suelo

El término “contaminación del suelo” se refiere a la presencia en el suelo de un químico o una sustancia fuera de sitio y/o presente en una concentración más alta de lo normal que tiene efectos adversos sobre cualquier organismo al que no están destinados. La contaminación del suelo con frecuencia no puede ser directamente evaluada o percibida visualmente, convirtiéndola en un peligro oculto.

Las preocupaciones sobre la contaminación del suelo van en aumento en todas las regiones. En fechas recientes, la Asamblea Ambiental de las Naciones Unidas (UNEA-3) adoptó una resolución que clama por acciones aceleradas y por ayuda para abordar y manejar la contaminación del suelo. Este consenso, logrado por más de 170 países, es un claro signo de la importancia global de la contaminación del suelo y de la voluntad de estos países de desarrollar soluciones concretas para abordar las causas e impactos de esta enorme amenaza.

Las principales fuentes antropogénicas de la contaminación del suelo son los químicos utilizados en, en producidos como subproductos de actividades industriales, residuos domésticos, ganaderos y municipales (incluyendo aguas residuales), agroquímicos y productos derivados del petróleo. Estos químicos son liberados al ambiente accidentalmente, por ejemplo, por derrames petroleros o filtración de vertederos o, intencionalmente, como sucede con el uso de fertilizantes y plaguicidas, irrigación con aguas residuales no tratadas o aplicación al suelo de lodos residuales.

La contaminación del suelo también proviene de la deposición atmosférica de la fundición, transporte, pulverización de aplicaciones de plaguicidas y de la combustión incompleta de muchas sustancias, así como de la deposición de radionúclidos de pruebas de armas atmosféricas y accidentes nucleares. Han surgido nuevas preocupaciones sobre contaminantes emergentes como son productos farmacéuticos, interruptores endocrinos, hormonas y toxinas, entre otros, así como contaminantes biológicos como microcontaminantes en suelos que incluyen bacterias y virus.

Con base en evidencia científica, la contaminación del suelo puede degradar gravemente los principales servicios a los ecosistemas provistos por el suelo. La contaminación del suelo reduce la seguridad alimentaria al reducir los rendimientos agrícolas debido a los niveles tóxicos de los contaminantes y al ocasionar que las cosechas producidas en suelos contaminados sean peligrosas para el consumo de animales y humanos. Muchos contaminantes (incluyendo los principales nutrientes como nitrógeno y fósforo) son transportados del suelo a las aguas superficiales y a las aguas subterráneas, ocasionando daño ambiental a través de la eutrofización y problemas directos a la salud humana por agua para consumo contaminada. Los contaminantes también dañan directamente a los microorganismos del suelo y a organismos mayores que viven en el suelo y por tanto afectan la biodiversidad del suelo y el servicio que prestan los organismos afectados.

Los resultados de la investigación científica demuestran que la contaminación del suelo afecta directamente la salud humana. Los riesgos para la salud humana surgen de la contaminación de elementos como el arsénico, el plomo y el cadmio, de químicos orgánicos como los BPC (bifenilos policlorados) y los HAP (hidrocarburos aromáticos policíclicos) y productos farmacéuticos como antibióticos. Los riesgos para la salud asociados a la

generalizada contaminación del suelo por radionúclidos del desastre de Chernóbil en 1986 son un recuerdo perdurable para muchas personas.

El saneamiento de los suelos contaminados es esencial y prosiguen las investigaciones para desarrollar métodos de rehabilitación novedosos y científicos. Los enfoques de evaluación de riesgos son similares en todo el mundo y consisten en una serie de pasos que deben tomarse para identificar y evaluar si las sustancias naturales o creadas por el hombre son las responsables de la contaminación del suelo, así como la medida en que la contaminación está planteando un riesgo para el ambiente y la salud humana. Los métodos de rehabilitación física cada vez más costosos como la inactivación o el secuestro de químicos en vertederos están siendo sustituidos por métodos biológicos con base científica como la degradación microbiana o la fito-rehabilitación mejoradas.

Rodríguez, N., McLaughlin, M., & Pennock, D. (2019). La contaminación del suelo: una realidad oculta. Roma, FAO.

14.2.8. Material didáctico para la sesión 8

Nadie

(Fernando Silva)

Más de alguna parte tiene que haber adonde yo me pueda apear.

-No conoce usted... algún lugar? –Le preguntó el otro a un viejo que estaba sentado allí en la acera de su casa, fresquiando.

-Aquí... -Le contestó con toda tranquilidad el viejo.

-...pero que no vaya a ser caro-dijo el otro-que yo ando escaso.

El viejo lo alzó a ver.

-No sé yo lo que usted lo vería caro.

-...pues ni sé qué decirle; si usted me da una idea.

- ¿Cómo le parecerían unos cincuenta pesos la noche?

- ¿... y el día...?

-...todo...

- ¿... con desayuno...?

-No, con desayuno; no

- ¿...tiene baño, si...?

-No.

- ¿...y?

-El baño está en el patio, con una pila.

- ¿...y el excusado...?

-Allí mismo.

-...pero le ponen ropa a uno.

- ¿No anda usted la suya?

-No.

-...pues no le resulta aquí, pues.

-Tal vez usted sabe de alguna otra parte.

- ¿...como de qué...?

-No hay nada aquí; ¿qué hacen, pues, en este pueblo?

-Nada.

-Cómo que nada...

-Si algo le digo no me va a creer...

El otro se puso incómodo.

-...pero me decían que aquí vendían piñas.

-En cosecha, sí.

- ¿...y ahora...?

-Ahora ya pasó la cosecha.

El viejo se levantó de donde se había sentado. Una mujer que salía de adentro le ayudó a levantarse.

-Ese-le señaló el viejo al otro.

- ¿Cuál? -le preguntó la mujer.

-Ese de allí-dijo el viejo-; aunque tal vez ya se fue.

La mujer se puso a reír de las locuritas del viejo.

-No veo a nadie; a nadie-dijo la mujer.

El viejo entró disgustado a la casa, gritando... ¡Nadie entonces, pues...! ¡Nadie...!

Las gentes que pasaban en la calle se quedaban paradas oyendo curiosas al viejo.

Y el viejo desde adentro seguía gritando:

- ¡Nadie...Nadie...

“Consecuencias psicosociales del embarazo en adolescentes”.

A menor edad también serán menores las posibilidades de aceptar el embarazo y de criar al niño, al tener la obligación de cumplir con el papel de madre a edades tempranas. Una adolescente no transita a la adultez por el simple hecho de estar embarazada, ella seguirá siendo una adolescente que tendrá que hacerse cargo de un hijo. Las jóvenes de 10 a 13 años suelen tener grandes temores frente al dolor y a los procedimientos invasivos y generalmente el parto es muy difícil debido a que pierden el control con facilidad. En estos casos, lo ideal es que sean atendidas por personal profesional sensitivo y capacitado para esta labor, que pueda acompañarlas y contenerlas y que les explique de manera clara y concreta todo el proceso por el que están pasando, para reducir el estrés de la embarazada.

Las adolescentes de 14 a 16 años pueden adoptar una actitud de omnipotencia y manifestar que no le temen a nada. Generalmente en este grupo de edad, las chicas están más preocupadas por los cambios que está sufriendo su cuerpo y por el interés que despiertan a su alrededor con su embarazo, que por lo que les puede pasar. Es común que exhiban sus vientres y es clásico que manifiesten ¡a mí no me va a pasar!, condiciones todas que dificultan su preparación para la maternidad, tomando la crianza inmediata como un juego. Sin embargo, los problemas aparecen después, cuando tienen que hacerse cargo del niño todo el tiempo y abandonar su estilo de vida anterior al embarazo. En estos casos, al igual que en el anterior, el soporte familiar con el que cuenten, así como el trabajo de los equipos de salud que las acompañen fungirán, si son positivos, como factores protectores.

En el ámbito social, el embarazo en adolescentes y los problemas asociados a él presentan tipologías distintas según el sector social en el que se manifiesten. En el nivel rural generalmente conduce a uniones tempranas y los problemas que se presentan generalmente son de orden biológico, como desnutrición y un malo o nulo control prenatal o de deficiente calidad y problemas económicos. En el nivel suburbano las consecuencias son deserción escolar, económicos, uniones conyugales inestables que presentan frecuentemente violencia intrafamiliar, abortos provocados, mala atención del embarazo y del parto. A nivel urbano popular, el embarazo en una adolescente es considerado como un evento inesperado que restringe las ambiciones de progreso familiar. En el nivel medio-medio y medio-alto, la problemática que el embarazo en adolescentes presenta esta mediada principalmente por las aspiraciones que tienen los jefes de familia de este nivel a lograr que sus hijos terminen la universidad, así como el hecho de que la dependencia de los jóvenes se prolonga hasta muy avanzada la tercera década de la vida. Por lo tanto, cuando éste ocurre, tiene un significado de accidente y generalmente termina en abortos inducidos, algunas veces sin claro consentimiento de la adolescente o en uniones tempranas no siempre satisfactorias para la joven pareja, a costa de prolongar la dependencia de su familia.

Blázquez, M. M. (2012). Embarazo adolescente. Revista electrónica Medicina, salud y sociedad. 3 (1), 1-8. Recuperado de:
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/embarazo_adolescente_2012.pdf

14.3. Instrumentos diagn3sticos