

EXPEDICIONARIOS AMBIENTALES: UN LLAMADO A LA PRESERVACIÓN DE LA  
FAUNA DEL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA  
COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS, CON ESTUDIANTES DE  
GRADOS 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA ROIG Y VILLALBA Y EL  
GRADO 6° DEL CENTRO ETNOEDUCATIVO NO. 14 KAMUCHASAIN

Yamiris Altamiranda Mendoza

Yanelis Enith Ibarra Gouriyu

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha – La Guajira

2022

EXPEDICIONARIOS AMBIENTALES: UN LLAMADO A LA PRESERVACIÓN DE LA  
FAUNA DEL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA  
COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS, CON ESTUDIANTES DE  
GRADOS 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA ROIG Y VILLALBA Y EL  
GRADO 6° DEL CENTRO ETNOEDUCATIVO NO. 14 KAMUCHASAIN

Yamiris Altamiranda Mendoza

Yanelis Enith Ibarra Gouriyu

Asesora:

Mg. Luz Stella Henao García

Trabajo de grado presentado para optar el título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha – La Guajira

2022

### **Dedicatoria**

A mis padres Eusebio y Adalicia quienes con su espíritu de perseverancia y esfuerzo personal me han enseñado a cumplir mis metas.

A mi hija Mayra Alejandra quien es la inspiración de mis constantes luchas.

A mi esposo Ehider que siempre me ha brindado su apoyo incondicional.

A la Magister Luz Stella Henao por su humildad y nobleza.

Yamiris Altamiranda Mendoza

A mis hijos Jesús Daniel, Saray Daniela y Joseph David quienes son el pilar fundamental en mi vida para cumplir mis objetivos y por su comprensión.

A Edinson, mi esposo por ser mi ayuda idónea.

Y de manera especial, a mi madre que, aunque ya no esté a mi lado, fue esa mujer esforzada y valiente que luchó hasta el final por brindarme su apoyo incondicional.

Yanelis Enith Ibarra Gouriyu

### **Agradecimiento**

A nuestro Señor Jesucristo, que por su infinita misericordia nos da la vida, la salud, y la sabiduría.

De manera muy especial a la Magister Luz Stella Henao García quien nos apoyó de manera constante e incondicional en esta etapa de nuestra vida, siendo una excelente guía al brindarnos ánimos para no desfallecer, aportando mucho para nuestro crecimiento personal y profesional.

Al Ministerio de Educación Nacional por brindarnos la oportunidad de realizar este posgrado, por medio del programa “Becas para la excelencia docente”. A los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad tecnológica de Pereira, quienes por medio de sus estrategias de enseñanza contribuyeron a la transformación de nuestras prácticas de aula.

A los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba y estudiantes del grado 6° del Centro Etnoeducativo No.14 Kamuchasain, porque mostraron la mejor disposición en el desarrollo de las actividades y fueron la razón de ser de esta investigación.

## Resumen

Con el desarrollo de la presente investigación se pretendía comprender las transformaciones en la comprensión lectora de textos expositivos, acerca de los animales que se encuentran en peligro de extinción, durante una expedición ambientalista realizada con estudiantes de grados 5° y 6° de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba y el Centro Etnoeducativo No 14 Kamuchasain del municipio de Riohacha. Para esto, se optó por un enfoque cualitativo de tipo interpretativo. Con respecto a la recolección de la información, se utilizaron tres instrumentos: entrevista semiestructurada, cuestionario de preguntas abiertas y guía de observación, los cuales se aplicaron en tres momentos de la implementación de la secuencia didáctica (SD). Estos se construyeron a partir de dos categorías establecidas a priori: comprensión de textos expositivos y animales de la región en peligro de extinción, los cuales se validaron mediante prueba piloto y juicio de expertos.

Los resultados permitieron evidenciar que los principales avances se dieron en las subcategorías Enunciador y Recursos lingüísticos-paratextuales, principalmente en los estudiantes de los niveles alto y medio, y en la subcategoría Características de los animales en vía de extinción, en los estudiantes de los tres niveles. Es de aclarar que, persistieron algunas dificultades en la subcategoría Propósito, especialmente en los estudiantes de nivel bajo y en la subcategoría Soluciones en los niveles medio y bajo. En este orden de ideas, se resalta la potencialidad de la propuesta didáctica implementada cuya tarea integradora se denominó “Expedicionarios ambientales, un llamado a la preservación de la fauna de la región Caribe”, mediante la cual los estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender acerca de esta problemática

y afianzar procesos del lenguaje, especialmente en la comprensión lectora, desde un enfoque comunicativo.

**Palabras Claves:** Comprensión lectora, animales en vía de extinción de la región caribe, enfoque comunicativo, textos expositivos, secuencia didáctica.

### **Abstract**

This research aims to comprehend the transformations in the reading of expository texts about endangered animals during an Ambientalist Expedition had done with 5<sup>th</sup> graders of the Roig y Villalba Technique Educative Institute and 6<sup>th</sup> graders of Kamuchasain No.14 Etno-educative Center of the Department of La Guajira. For this, it choose a qualitative approach of interpretative type. For the recollect information was used three instruments: semi-estructure interview, open quiz questions and observance guide, these were applicated in three moments of the Didactic Sequence. These built-self since of cathegories a priori: comprehension of expositve texts and Caribeian region endangered animals.

The results let to evidence advances principals in the Enunciator and linguistic and paratextual resources subcategories in the high and medium level. Also, it evidence in the endangered animals characteristics of high, medium and low level. At the end, to continue some difficult in the Purpose subcategorie in the low level, while that Solutions subcategorie avanced not in the medium and low level, this can be to explain by the carencies the strategies for the expositve text comprehension and descontestualized texts.

In this orden of ideas, its results the potenciality of the proyect didactic implement this activity integrator called “Ambientalist expeditionaries, a call a cariben region fauna to the preservation”, across the students to learned about this problems and to afianze language process since a communicative approach, specially the reading comprehension.

**Key words:** Reading Comprehension, Caribeian region endangered animals, Communicative Approach, Expository Texts, Didactic Sequence.

**Tabla de contenido**

1. Presentación.....	12
Objetivo General .....	19
Objetivos Específicos .....	20
2. Referente teórico.....	23
2.1 El lenguaje.....	23
2.2 Lectura .....	24
2.3 La comprensión lectora .....	27
2.4 Enfoque comunicativo .....	29
2.5 La propuesta de Jolibert para la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela ....	30
2.6 Textos expositivos .....	33
2.6.1 La Infografía.....	35
2.6.2 La noticia.....	36
2.6.3 Folleto.....	37
2.7 Secuencia didáctica.....	39
2.8 Medio ambiente .....	43
2.9 Animales en vía de extinción.....	44
3. Metodología.....	47
3.1 Enfoque de investigación .....	47
3.2. Método de investigación.....	47
3.3 Supuestos .....	48



3.4 Unidad de análisis.....	48
3.4.1 Categorías de análisis.....	49
3.4.2 Unidad de trabajo.....	51
3.5 Técnicas e instrumentos.....	58
3.5.1 Entrevista semi-estructurada:.....	59
3.5.2 -Guía de observación:.....	60
3.5.3. Cuestionario de respuestas abiertas:.....	60
3.6. Procedimiento.....	61
4. Análisis de información.....	63
4.1. Comprensión lectora de textos expositivos.....	64
4.1.1. Enunciador.....	64
4.1.2. Propósito.....	
4.1.3. Temas y subtemas.....	81
4.1.4. Recursos lingüísticos y paratextuales.....	90
4.2. Animales de la región en vía de extinción.....	101
4.2.1. Características de los animales.....	101
4.2.2. Causas y consecuencias.....	111
4.2.3. Soluciones al Problema.....	122
5. Conclusiones.....	136
6. Recomendaciones.....	142
7. Referencias bibliográficas.....	144

Anexos .....	153
Anexo No. 1. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación .....	153
Anexo No. 2. Secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos sobre animales en vía de extinción .....	156
Anexo No. 3. Formato Entrevista Semiestructurada Comprensión De Textos Expositivos. .....	202
Anexo No. 4. Guía de observación .....	204
Anexo No. 5. Cuestionario inicial de comprensión lectora.....	205
Anexo N° 6. Cuestionario final de comprensión lectora.....	209

**Lista de tablas**

Tabla 1. Categorías .....	4949
Tabla 2. Criterios ubicación de estudiantes. ....	522
Tabla 3. Caracterización de los estudiantes de grado 5° de la IE de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba - Sede Clotilde Povea de Romero del municipio de Fonseca. ....	522
Tabla 4. Caracterización de los estudiantes de grado 6° del centro Etnoeducativo No.14 Kamuchasain de Riohacha. ....	555
Tabla 5. Fases de la investigación. ....	611

**Lista de ilustraciones**

Ilustración 1. Organizador gráfico: Seis causas-dos efectos Ishikawa Espina de pescado círculos. .....	121
---	-----

## 1. Presentación

Colombia ocupa a nivel mundial el segundo lugar de los países con mayor biodiversidad; sin embargo, la misma está siendo afectada de manera importante, como lo revelan datos recientes del Ministerio del Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (2019). Así, en el país hay 1.302 especies que se encuentran en algún grado de amenaza. En peligro crítico hay un total de 182, en peligro el número asciende a 431, y en la categoría de vulnerables hay 689. Las especies amenazadas con mayor cantidad de registros, según las estadísticas del Sistema de Información sobre Biodiversidad en Colombia (SIB, 2020), son la gallineta pintada, con un total de 1.545 datos, situación que la ubica en la categoría de peligro crítico, mientras que el bagre rayado, cuenta con 2.046 datos, ubicándose en la categoría de peligro.

La enorme oferta de fauna silvestre ha convertido al país en un centro importante para el comercio ilegal de bienes y servicios provenientes de animales silvestres, llevando a una reducción en el tamaño de las poblaciones y alteraciones en el ecosistema (Instituto Humboldt. Biodiversidad. 2011)

De toda esta gran variedad, como afirman Gutiérrez y Puentes (2007), existen alrededor de 20 especies en vía de extinción debido al mercado negro, la caza indiscriminada y la destrucción de ecosistemas. De esta manera, cada año las selvas de América del Sur, incluidas las de Colombia, ven mermada su fauna con un comercio ilegal que supera los 10.000 millones de dólares por lo que, en la actualidad, casi 2000 diferentes especies de animales, se hallan en peligro de extinción. “Lo más triste del problema, es que los traficantes usan métodos inhumanos para llevar a cabo su transporte ilegal, dando lugar a que lamentablemente entre el 50% y el 80% de estos animales, mueren en una penosa y larga travesía” (Gutiérrez y Puentes, 2007, p.11).

El departamento de La Guajira no es ajeno a esta situación, ya que las especies de flora y fauna se han visto amenazadas por factores relacionados con el cambio climático, la caza, el tráfico ilegal, la destrucción de sus hábitats, entre otros. De allí que especies animales de la región como la tortuga morrocoy, el tigrillo ocelote, el cóndor, el cardenal guajiro, el mielero, el flamenco rosado, la iguana y el pargo rayado, se encuentren en vía de extinción, situación que ha sido expuesta por organismos como Corpoguajira (2018) y el Centro Agroecológico y Ecoturístico Jerez, quienes lideran de manera comprometida programas para la conservación y preservación del medio ambiente, especialmente en lo que tiene que ver con la fauna de la región.

Para ilustrar la problemática descrita, se cita el trabajo que ha venido adelantando Ennen (2020), investigador del Tennessee Aquarium Conservation Institute, acerca de la importancia ecológica de las tortugas, especialmente las de agua dulce y el impacto que puede generar su extinción, “La alarmante tasa de desaparición de las tortugas podría afectar profundamente al funcionamiento de los ecosistemas y a la estructura de las comunidades biológicas en todo el mundo” (p.1). De allí la importancia de conservar las especies en algún grado de amenaza o en vía de extinción, y aunque es difícil predecir el impacto que generaría la desaparición de algunas especies en el planeta, son claras las razones que justifican su conservación como: la interconectividad de los animales y el ser humano; la vida animal ofrece servicios naturales para las personas (recursos medicinales, alimento y patrimonio cultural); la biodiversidad es vital para los ecosistemas, entre otros.

Ante un problema tan complejo, se hace necesario adelantar un trabajo de corresponsabilidad, que no solo atañe a los organismos mencionados, sino también a las familias y a la escuela quienes son los agentes principales en la formación de personas éticas, y críticas, con alto sentido

de responsabilidad por su entorno, y en general, por el medio ambiente. Precisamente, la escuela tiene como propósito central aportar al desarrollo integral de las personas, asunto que la compromete con la formación ciudadana, siendo esta una de las metas que se han establecido en los Estándares Básicos de Competencias del área de Lengua Castellana (MEN, 2006), documento en el que se afirma que el lenguaje es el principal instrumento para establecer relaciones sociales, llegar a acuerdos, comprender y transformar la realidad, entre otros.

En este orden de ideas, se asume el lenguaje como una capacidad humana que permite la transformación del mundo y la constitución de la sociedad entre otras funciones, aspectos que tienen que ver con que este posee un doble valor: subjetivo y social (MEN, 2006). Respecto al primero, se reconoce el papel de este como una herramienta cognitiva que posibilita al ser humano apropiarse de la realidad al tomar conciencia de sí mismo, conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de la misma. Con relación al segundo, se resalta como este permite establecer y mantener las relaciones sociales con otros al intercambiar significados, proponer acuerdos, sustentar puntos de vista, describir objetos, entre otros.

De allí que investigaciones como la de Gallego (2020) y Cardozo y Mercado (2019), resalten algunas de las potencialidades del lenguaje, como el desarrollo de la ciudadanía, la construcción del universo simbólico que configura los idearios y dinámicas de las distintas comunidades, el reconocimiento de las personas en los diferentes contextos en los que se desenvuelven (el salón de clase, la escuela, el barrio, etc) y la comprensión de la realidad socio-cultural de la que hacen parte. En este sentido el lenguaje se convierte, en la herramienta fundamental para expresar y comprender ideas, saberes, sentimientos y para desarrollar el pensamiento y el conocimiento de las personas que comparten un contexto.

Unas de las manifestaciones del lenguaje es la lectura, proceso al que se le da gran valor en el ámbito escolar, debido al papel central que esta cumple en la adquisición de conocimientos en las diferentes áreas. Así, la lectura posibilita al lector emitir juicios para poder entender el pensamiento, en relación con la sociedad y otras realidades (Sánchez, 2014), además, permite resolver inquietudes sobre múltiples temas, conocer, comprender, y explicar el mundo, interactuar con otras personas, estructurar la realidad, disfrutar y aprender (Iglesias, 2016).

A pesar de la relevancia de la lectura, los estudiantes siguen evidenciando dificultades importantes, adjudicadas a diversas causas como las expuestas por Arias (2018), quien afirma que el bajo nivel de comprensión textual que presentan los estudiantes de los países latinoamericanos tiene que ver con la imposición de textos descontextualizados, además de trabajos extensos y tediosos. A lo anterior se podría agregar que aún se sigue enseñando la lectura de una manera superficial, con textos que tienen poca relación con los intereses y los contextos socioculturales de los estudiantes, como lo han mostrado diversas investigaciones (Grajales, 2017; Valencia y Rincón, 2016; Tabares, 2017; Parra, 2018; Iglesias, 2016; Palacios, 2013; Cardozo y Mercado, 2019).

Los factores expuestos, entre otros, pueden explicar los bajos resultados de los estudiantes en comprensión lectora, reflejados en los informes de las evaluaciones internacionales de PISA (2018) de los que se concluye que la comprensión de textos es la habilidad comunicativa en la que menos competentes se muestran los estudiantes, lo que representa un problema social en el sistema educativo.

Estos resultados no se alejan de los obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales SABER de lenguaje de los grados 3° y 5° aplicadas en el año 2016, los cuales dan cuenta de los problemas que estos presentan para comprender textos (ICFES, 2017), como se deduce de los

desempeños obtenidos en la prueba, así: en el grado tercero el 42% de los estudiantes se ubicó en el nivel insuficiente, el 69% en el nivel mínimo, el 6% en el nivel satisfactorio y solo un 2% se ubicó en el nivel avanzado. De manera similar en el grado quinto el 25% de los estudiantes se ubicó en nivel insuficiente, el 69% en nivel mínimo, el 6% en nivel satisfactorio y ninguno se ubicó en el nivel avanzado. Lo anterior indica que más de la mitad de los estudiantes evaluados en la prueba obtuvieron un desempeño mínimo e insuficiente. Es de resaltar que en la prueba de lenguaje el resultado promedio obtenido en el 2017 en los grados señalados, no presentó cambios considerables frente a los obtenidos en el 2016; sin embargo, ambos resultados fueron más homogéneos que los presentados antes del año 2015.

Los bajos resultados obtenidos a nivel nacional, también se evidenciaron en el Centro Etnoeducativo Kamuchasain No. 14. De manera puntual en la competencia comunicativa lectora, los estudiantes del grado sexto se ubicaron en los niveles insuficiente (29%) y mínimo (71%), mientras que en la Institución Roig y Villalba los estudiantes del grado quinto quedaron distribuidos en los niveles insuficiente (14%), mínimo (57%) y satisfactorio (29%), desempeños que dan cuenta de dificultades en aspectos de la comprensión lectora que tienen que ver con evaluar información explícita e implícita de la situación comunicativa, recuperar información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos, identificar información de la estructura explícita del texto, entre otros.

Los resultados expuestos plantean retos importantes a las instituciones educativas, respecto a las acciones que requieren implementar para hacer de la lectura una práctica social y no solo escolar, teniendo como una de las metas, formar a los estudiantes como lectores competentes para interactuar con textos diversos, que responden a diferentes situaciones comunicativas, y que de esta manera puedan llegar a hacer parte de la cultura letrada.



Precisamente investigaciones como la de Arias (2018) y la de Mejía y Sarmiento, (2019) resaltan que la lectura ayuda a los estudiantes a comprender e identificar la realidad histórico-social, de manera contextualizada y que por ello, se debe enseñar a leer para que el estudiante aprenda a solucionar los problemas de su vida cotidiana y construya su propio conocimiento, con el fin de que pueda participar en el entorno que le rodea.

Lo anterior permite ratificar el papel de la lectura para comprender la realidad y transformarla, razón por la que en el marco de este estudio, que tiene interés en que los estudiantes comprendan de manera crítica una problemática de su entorno, en este caso de los animales en peligro de extinción, el trabajo con los textos expositivos se hace relevante, mucho más si se tiene en cuenta que estos son abundantes en los contextos académicos y profesionales, por ser los que más se utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las asignaturas del currículo. Esta situación lleva a reconocer la transversalidad de este texto en todas las áreas del conocimiento, constituyéndose en una herramienta para que los estudiantes conozcan e interpreten su entorno, además de movilizar la reflexión a través de la socialización del conocimiento (Ocampo y Tangarife, 2019).

Así lo demuestran investigaciones como la de Bustamante, Hernández, Restrepo y Ríos (2019), en la que se demostró que utilizar los textos expositivos como estrategia de aprendizaje transversal, fortalece los niveles de lectura y potencia el desarrollo del pensamiento crítico, con el cual los estudiantes pueden comprender e identificar la realidad de manera contextualizada. De acuerdo con esto, “el texto expositivo se constituye como una estrategia de actualización de la información y de contextualización de los saberes, pues son los contextos los que contienen más información real del medio en el que se desenvuelve el estudiante” (Valencia y Rincón, 2016, p. 21).

Por su parte, la investigación realizada por Gutiérrez (2016) permitió concluir acerca de la importancia de trabajar textos expositivos como la infografía, ya que esta funciona como un elemento pedagógico que posibilita mostrar una información o acontecimiento visualmente de forma análoga a la estructura semántica de las conexiones cognitivas internas del pensamiento humano. En este contexto es necesario entender que la lectura de este tipo de textos le exige al estudiante realizar procesos de comprensión como extraer y seleccionar la información de un tema y advertir las relaciones informativas que se presentan sobre el mismo (Gallego, 2020).

A pesar de su importancia y de la función que desempeñan en el aprendizaje de las disciplinas, diversas investigaciones han demostrado que los textos expositivos no se enseñan de manera explícita y reflexiva (Mejía y Sarmiento, 2019; Cardozo y Mercado, 2019; Mejía y Flórez, 2012, Suarez y Arizala, 2019; Iglesias, 2016), y que esto ha conllevado a que los estudiantes presenten dificultades cuando se enfrentan a la comprensión de este tipo de textos, al no contar con estrategias para su lectura y análisis, herramientas que son claves para lograr la comprensión.

Para dar respuestas a las dificultades expuestas, se han llevado a cabo diversas investigaciones en las que se ha demostrado la potencialidad de la secuencia didáctica, como propuesta que aporta al desarrollo de las competencias comunicativas, a partir de situaciones discursivas reales. Es el caso de las investigaciones realizadas por Ocampo y Tangarife (2019), Cardozo y Mercado, (2019), Palacios (2013) entre otras, las cuales concluyeron que el desarrollo de una propuesta bajo los parámetros que brinda la SD, esto es, desde diversas situaciones reales, el desarrollo de actividades articuladas y el trabajo colaborativo, favorece el aprendizaje de los estudiantes, al posibilitar un trabajo significativo que potencia las habilidades del lenguaje, en el contexto de la formación ciudadana.

Un aspecto a resaltar en los estudios anteriores es el proponer una tarea integradora o situación problematizadora que surge a partir del contexto e intereses de los estudiantes, situación que posibilita, la interacción con diferentes tipos de textos y discursos, poner en juego las cuatro habilidades comunicativas y asumir la lectura como una práctica social y cultural, que tiene sentido en el contexto en la que se usa, al posibilitar comprender y transformar la realidad. Es así, como para este estudio se escogió la siguiente tarea integradora: “Expedicionarios ambientales, un llamado a la preservación de la fauna de la región Caribe”; con esta se buscaba involucrar a los estudiantes como ciudadanos que conocen, cuestionan y participan en la transformación de la realidad, a partir de un problema de gran relevancia en el contexto local, nacional, e internacional, como lo es el de los animales en peligro de extinción.

De esta manera, la problemática expuesta en este apartado, llevó a formular la siguiente pregunta de investigación:

*¿De qué manera se transforma la comprensión lectora de textos expositivos acerca de los animales de la región, que se encuentran en peligro de extinción, durante una Expedición Ambientalista realizada con estudiantes de grados 5° y 6° de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba y el Centro Etnoeducativo No. 14 Kamuchasain?*

En concordancia con la pregunta se plantearon los siguientes objetivos:

**Objetivo General:**

Comprender las transformaciones en la comprensión lectora de textos expositivos acerca de los animales que se encuentran en peligro de extinción, durante una expedición ambientalista realizada con estudiantes de grados 5° y 6° de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba y el Centro Etnoeducativo No 14 Kamuchasain.

**Objetivos Específicos**

- Caracterizar la comprensión lectora de textos expositivos acerca de los animales de la región que se encuentran en peligro de extinción, en los estudiantes de los grados 5° y 6°.
- Describir las transformaciones en la comprensión lectora de textos expositivos acerca de los animales que se encuentran en peligro de extinción, durante la implementación de la propuesta didáctica (expedición ambientalista).
- Analizar las transformaciones en la comprensión lectora de textos expositivos acerca de los animales de la región que se encuentran en peligro de extinción, en términos de avances y dificultades.

En el marco de lo expuesto, es importante decir que desarrollar una Experiencia pedagógica de aula puede contribuir en la formación de lectores críticos que conocen, interpretan y asumen posiciones frente la realidad, contexto en el que la lectura de textos expositivos se constituye en una herramienta fundamental para que los estudiantes de los grados 5° y 6° de las Instituciones Educativas Técnica Roig y Villalba y el Centro Etnoeducativo No. 14 Kamuchasain respectivamente, así como los demás miembros que hacen parte de la comunidad educativa, reflexionen acerca de la urgente tarea de preservar la biodiversidad del planeta y de manera puntual de conservar las especies animales de la región.

Además con esta propuesta se promueven acciones que fortalecen el equilibrio en la biodiversidad del planeta, en concordancia con los expertos Líderes de la Comisión de la Supervivencias de Especies de la UICN-Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza-(1996), quienes resaltan que las plantas, los animales y los microorganismos son los componentes básicos del ecosistema, pues interactúan con otros como base para su buen

funcionamiento, ya que son la principal fuente de recurso e ingresos, la base de la formación del suelo, y parte esencial de la historia, cultura y tradición de los pueblos.

En esa misma línea, se pretende con este proyecto generar un impacto relevante en el proceso lector de los estudiantes, haciendo de este una práctica viva y eficaz, que fortalezca las habilidades comunicativas necesarias para analizar y comprender diferentes tipos de textos, y de manera especial, los expositivos, en el marco de estrategias que desarrollen el placer por la lectura, entendiéndola como una herramienta para acceder al conocimiento del mundo y descubrir el sentido estético de la misma.

Además, con la propuesta se busca generar reflexiones en los docentes de las instituciones educativas Roig y Villalba y el Centro Etnoeducativo Kamuchasain No. 14, acerca de la importancia de leer con los estudiantes diferentes tipos de textos, así como de implementar estrategias para trabajar con textos expositivos desde cada una de las disciplinas, entendiendo que la lectura es transversal, por lo que la responsabilidad de su enseñanza no compete solo al área de español sino que a este proceso se puedan sumar los docentes de todas las áreas.

Una vez presentado el problema de investigación, se continúa en el siguiente capítulo con el referente teórico, en el que se exponen las perspectivas teóricas que fundamentaron el desarrollo de este estudio, como son: lenguaje, lectura, concepciones y modelos de lectura, enfoque comunicativo, secuencia didáctica, texto expositivo y animales en vía de extinción. Luego, se presenta el marco metodológico, en el que se explica el enfoque y tipo de investigación, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos para la recolección de información y el procedimiento. Posteriormente, se presenta el análisis de la información, el cual se desarrolla, a partir de los hallazgos, en las categorías y subcategorías, en los tres momentos de aplicación de

los instrumentos. Por último, se exponen las conclusiones, producto del análisis y las recomendaciones a docentes e investigadores interesados en el tema objeto de estudio.

## 2. Referente teórico

En el siguiente apartado se presentan los fundamentos teóricos utilizados para el desarrollo de la propuesta de investigación los cuales son: lenguaje, lectura, concepciones y modelos de lectura, enfoque comunicativo, secuencia didáctica, texto expositivo y animales en vía de extinción.

### 2.1 El lenguaje

Una de las características que distingue a los seres humanos del resto de los seres vivos es la capacidad para comunicarse de manera sistematizada, intencionada y comprensible, utilizando el lenguaje. Para Vigostky (1934), este se constituye en la principal vía de transmisión de la cultura y el vehículo principal del pensamiento y la autorregulación voluntaria.

El mismo autor plantea en su teoría sociocultural, que el desarrollo cognitivo individual proviene de la sociedad, y que en este proceso el lenguaje cumple un papel fundamental, al ser la principal herramienta que el ser humano utiliza para aprender y para comunicarse con el medio exterior.

Tan valiosa es la influencia del lenguaje en la formación del individuo y la constitución de la sociedad que el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) resalta el papel de este en la vida de las personas, como individuos y como miembros de un grupo social, reconociendo al lenguaje como unas de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo del ser humano.

En el mismo documento se plantea que el lenguaje se caracteriza por poseer un doble valor: subjetivo y social. El primero, tiene que ver con que el lenguaje le posibilita al ser humano tomar conciencia de sí mismo para afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, con características que lo identifican y lo diferencian de los demás, a la vez que “le permite conocer

la realidad natural y socio –cultural de la que es miembro y participar en procesos de participación y construcción de esta” (MEN, 2006, p.19).

Respecto al valor social, se resalta el papel del lenguaje para establecer relaciones con otros, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, describir sucesos, relatar acontecimientos, entre otros. Este valor dual del lenguaje se convierte en un mecanismo a través del cual las personas acceden a las esferas sociales y culturales.

Cabe resaltar que el lenguaje es parte central de las prácticas culturales complejas situadas en los contextos específicos de espacio y tiempo, así lo plantean Pérez y Roa (2010) quienes afirman que este es el terreno en el que transcurre la vida en sus niveles social, cultural y académico, al tiempo que señalan al lenguaje oral como la voz de la conversación (con los demás y con uno mismo), y al escrito como el medio por el cual el ser humano se vincula con el patrimonio cultural de la humanidad (literatura, tradiciones y registros de otras épocas). Una de las manifestaciones del lenguaje escrito es la lectura, tópico que será abordado en el siguiente apartado.

## **2.2 Lectura**

La lectura es un proceso fundamental en el desarrollo del individuo y la sociedad, ya que por medio de ella se accede al conocimiento del mundo y se hace parte de la cultura escrita. A pesar de esto, no siempre se ha entendido de la misma manera, por lo que, autores como Cassany (2013) han reconocido algunas de las concepciones más representativas en este campo, como lo son la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural.

La primera hace referencia al proceso técnico para el reconocimiento de grafías y asociación de fonemas concluyendo así en una automatización netamente mecánica del proceso lector. Esta concepción trasciende hacia otra que considera la lectura desde el punto de vista psicolingüístico,



en la que se asume que la construcción del significado se hace a partir del uso de las herramientas cognitivas, proceso que implica activar los conocimientos previos, formular hipótesis, aprender a inferir significados no literales, y reformular las ideas iniciales. Posterior a esta, se identifica la concepción sociocultural, desde la que se asume la lectura como una práctica social, en la que el lector juega un papel fundamental, al adoptar una actitud crítica ante la verdadera significación de lo leído, lo que conlleva a integrar la escritura con el resto de códigos y contenidos interdisciplinarios; y es precisamente con todas estas herramientas que el estudiante se convierte en verdadero protagonista, empoderándose del conocimiento que por derecho le pertenece. Cabe resaltar que la concepción sociocultural, integra los aspectos psicolingüísticos y lingüísticos, considerados en las otras dos concepciones.

La idea de la lectura como práctica social ha sido resaltada por Lerner (2001), quien afirma que en los contextos escolares debe rescatarse su valor social como medio de comunicación e instrumento de recreación, como fuente de información útil para resolver problemas reales, así como otras funciones que cumpla en la vida cotidiana, de manera que se pueda conjugar la relación estrecha entre la situación de lectura y el material significativo para los estudiantes, de quienes se espera sean capaces de comprender sin miedo a equivocarse. En este sentido, plantea que se deberían proponer actividades a su alcance, materiales agradables y acorde a sus intereses, que a su vez les permita disfrutar las lecturas y generar respuestas a problemas planteados, seguir instrucciones para realizar juegos o elaborar algún objeto, en fin, cumplir con los retos que estén a su alcance.

En este contexto, el docente juega un rol importante como orientador y facilitador de las herramientas necesarias para dicha labor, de manera que promueva y aplique el uso de estrategias para la comprensión lectora en los estudiantes, como punto clave para potenciar sus

habilidades en el desarrollo y construcción de conocimientos, pero, sobre todo, que disfruten de la lectura, como lo sugiere Solé (1987).

La autora propone abordar este proceso a partir de tres subprocesos: antes, durante y después, definidos a partir de las estrategias cognitivas para la comprensión lectora (metacompreensión), las cuales hacen parte de las estrategias de aprendizaje que son las que precisamente se pretenden desarrollar en los estudiantes: focalizar la atención, despertar el interés, activar conocimientos previos, movilizar procesos imaginativos y creativos, promover la predicción, entre otros, aspectos que son claves para llevar a cabo la comprensión de lectura. Los propósitos de cada uno de los momentos de lectura propuestos por Solé (1987), son:

- Antes: Este momento permite explorar los saberes previos del estudiante, despertar el interés por la lectura y formular hipótesis sobre el contenido y la estructura que posee el texto.
- Durante: Este momento tiene por finalidad hacer lectura del texto, realizar hipótesis, predicciones, conjeturas e ir descubriendo el significado de palabras según el contexto.
- Después: Se pretende que el estudiante demuestre lo comprendido frente a la lectura realizada, exponiendo sus hipótesis, ideas y opiniones de manera clara sin dejar de lado el contenido principal del texto.

El trabajo en el aula sobre la lectura y la comprensión lectora, hace necesario ampliar este concepto, acudiendo para esto a algunos de los principales modelos que serán abordados en el siguiente apartado.

### 2.3 La comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido explicada desde diferentes modelos, siendo algunos de los más representativos, de acuerdo con Martínez (2004), el ascendente, el descendente y el interactivo.

El modelo ascendente, según Solé (2001), plantea que la comprensión se da de manera unidireccional, mediante un proceso que avanza por diferentes etapas desde las unidades de bajo nivel como los morfofonemas, orientado por la naturaleza del texto y su contexto, hasta llegar a las unidades de alto nivel como las oraciones. El modelo ascendente se aborda desde la perspectiva del texto, por ende, el lector se muestra pasivo ante un proceso que se considera automático.

Posterior a este surge el modelo descendente, el cual, de acuerdo con Smith (citado por Cisneros y Alarcón, 2006), asume que la lectura se da en un proceso que inicia por los conceptos del lector. De esta manera, al enfrentarse a un texto se activan en la memoria de largo plazo (MLP), conceptos, esquemas, guiones, que hacen que el lector actúe como un agente activo, al partir de sus conocimientos previos y habilidades cognitivas y estratégicas para interactuar con el texto.

Un modelo que trasciende, y de alguna manera integra las principales ideas de los dos anteriores es el Interactivo, con orígenes en los modelos psicolingüísticos, desde los que se considera al lector como sujeto activo en un proceso distributivo y no secuencial ni lineal, sino en el que se procesan de manera ascendente y descendente un conjunto de ideas. De hecho, este modelo plantea que la comprensión es producto de la interacción entre la forma como la información está expuesta en el texto, los tipos, naturaleza y control de los conocimientos previos del lector y la puesta en acción para procesar el texto. En este sentido, se considera

importante el texto, los procesos que intervienen para su decodificación, y el conocimiento que tiene el lector acerca del mundo (Solé, 2000).

En este contexto, vale la pena mencionar el modelo Constructivo-Integrativo de Van Dijk y Kintsch (1983), quienes enfatizan en el análisis de la estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura) y el pensamiento psicológico para la construcción de un modelo situacional que se refiera a la realidad. Así pues, la finalidad de este modelo es desarrollar la habilidad para controlar los procesos automáticos a través de la concientización de cómo se organizan los discursos en las transformaciones de interacción verbal.

Para el caso particular de este trabajo, se asumen los postulados del modelo interactivo, algunos de los cuales se pueden identificar en la propuesta de Lerner (2001), quien asume la comprensión lectora como proceso interactivo y relativo, dado que el conocimiento no se construye de una vez, sino que permite la interpretación múltiple que cada sujeto realiza para crear aproximaciones sucesivas de lo leído a través de instrumentos cognoscitivos, intentando asimilar, acomodar y confrontar sus propias hipótesis con las de otros, identificarse con situaciones y/o conflictos que esté viviendo y así lograr la construcción de su conocimiento. Lo expuesto, lleva a destacar que:

En la medida que los estudiantes son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto. (Lerner, 2001, citada por el MEN, 1998, p. 47)

Al respecto, la autora propone crear las condiciones propicias para que el lector se interese en la lectura. La primera, es validar y respetar las diferentes interpretaciones, esto debido a que representan el significado construido por el mismo a partir de sus conocimientos previos, aspecto

que es esencial para propiciar un ambiente en el que se acepte el error, y de esta manera el educando se arriesgue a equivocarse, al formular hipótesis, anticipaciones, comparaciones, pues es el camino para lograr la comprensión. La segunda, es proponer al lector materiales auténticos y llamativos, tales como: seguir instrucciones para realizar un juego, encontrar soluciones a un problema ya planteado, construir un objeto siguiendo orientaciones, entre otros, que le posibilite establecer conexiones entre lo que se hace con la lectura en la escuela y en la vida real.

Estas ideas tienen relación con los supuestos del Enfoque Comunicativo, el cual se asumió también para este trabajo, razón por la cual será explicado a continuación.

#### **2.4 Enfoque comunicativo**

La enseñanza del lenguaje en la escuela, estuvo orientada por un gran tiempo por la teoría planteada por Chomsky (1957), desde el marco de la competencia lingüística, tomando como foco central la lengua como objeto de estudio, por lo que los currículos en esta área se centraron en el gramaticalismo y la memorización. Frente a esta postura surge otra planteada por el sociolingüista y etnógrafo Hymes (1972), quien plantea que lo que debe promover la escuela, es la competencia comunicativa, entendida como la facultad de producir y comprender enunciados que no sólo sean gramaticalmente correcto sino también socialmente adecuados.

Hymes (1972) propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de uso de una lengua en diversos contextos socio-situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Este enfoque tendría que dar cuenta de las reglas que configuran las competencias comunicativas de los miembros de una comunidad quienes se pueden entender a través del uso de habilidades y conocimientos apropiados al significado social que este representa para el individuo, en relación con las funciones y variables de la lengua y contextos culturales en diversas situaciones comunicativas (Lomas, 1999).

Según Hymes (1972), la adquisición de la competencia para el uso puede formularse en los mismos términos que la adquisición de la gramática, esto es, en el contexto social en el que el niño interactúa, el cual incluye personas, lugares, propósitos, actitudes y creencias vinculadas a ellos. Desde esta perspectiva, Lomas (1999), define la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua, en diversas situaciones y contextos en los que se produce el intercambio comunicativo entre las personas.

Para Lomas (1994), la competencia comunicativa está integrada por las siguientes subcompetencias: lingüística o gramatical, socio-lingüística, discursiva o textual, estratégica, literaria y semiológica o mediática, las cuales, en mayor o menor medida están implicadas en las diversas situaciones comunicativas, por lo que se hace necesario fortalecer las habilidades textuales y comunicativas de los estudiantes, para que aprendan cómo usarlas de manera adecuada en distintas situaciones, por ejemplo, hablar frente a un grupo de personas, exponer un tema, argumentar razones, comprender un texto, entre otros. Para lograr esto, es necesario exponer a los estudiantes a la lectura y producción de diversos tipos de textos, con el fin de fortalecer el desarrollo de las cuatro habilidades (hablar, escribir, leer y escuchar) teniendo en cuenta las dimensiones socio-culturales y éticas del lenguaje (MEN, 1998).

Teniendo en cuenta los postulados del modelo interactivo y del enfoque comunicativo, se optó por trabajar la enseñanza de la comprensión lectora, a partir de la propuesta de Jolibert (1991), la cual se explica a continuación.

## **2.5 La propuesta de Jolibert para la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela**

Para Jolibert (1991) leer es interrogar textos completos desde la etapa inicial, ejercicio que se encamina hacia la construcción activa de un significado. Se trata de interpelar al lenguaje escrito

a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida, esto es, leer escritos verdaderos según lo exija una situación comunicativa real.

En esa misma línea, la autora (1991) plantea, desde un punto de vista didáctico, que el maestro debe enseñar a leer mediante claves y estrategias explícitas, en concordancia con las condiciones, actitudes y estructuras favorables a una pedagogía de proyectos y de vida cooperativa. En este contexto, Jolibert y Sraiki (2009) proponen el abordaje de los diferentes niveles de competencia lingüística para el aprendizaje de la lectura y producción, los cuales son claves para la construcción del significado de un texto:

1. La noción de Contexto (Jolibert y Sraiki, 2009), la cual se tiene que construir teniendo en cuenta:

- Contexto situacional: Hace referencia a los medios por los cuales el texto llega al lector.
- Contexto textual: da cuenta de dónde proviene el texto que se va a leer
- Contexto cultural: Implica el uso del lenguaje de manera apropiada en distintas situaciones comunicativas

2. Principales parámetros de la situación comunicativa (Jolibert y Sraiki 2009):

- Enunciador: se refiere a la persona que escribió el texto
- Destinatario: tiene que ver con la persona(s) a quién(es) va dirigido el texto
- Propósito: se refiere a la intención del autor, es decir, para qué ha sido escrito el texto.
- Desafío: se reflexiona acerca de lo que puede suceder si el texto no es pertinente.
- Objeto: presenta el contenido exacto de la comunicación.

3. Tipo de texto: tiene en cuenta los diferentes textos, funcionales o ficcionales, que circulan en la sociedad. En este caso, se refiere al texto expositivo que se amplía, más adelante (Jolibert y Sraiki 2009).

4. Superestructura (Jolibert y Sraiki 2009): Se revela bajo dos formas:

- Silueta textual u organización espacial de bloques de texto.
- La lógica de la articulación de sus partes o dinámica interna.

5. Lingüística textual (Jolibert y Sraiki 2009): Se refiere a la coherencia del discurso y la cohesión del texto, reflejada en los temas, campos semánticos, opciones de enunciación, marcas, sustitutos, nexos y puntuación del texto que ha utilizado el autor.

6. Lingüística de la frase (Jolibert y Sraiki 2009): tiene que ver con los aspectos sintácticos, lexicales y ortográficos.

7. Las palabras y las microestructuras (Jolibert y Sraiki 2009): está constituido por grafemas y las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas.

Cabe resaltar que los siete niveles antes mencionados se encuentran agrupados en cuatro bloques de la siguiente manera:

- Los conceptos que funcionan a nivel del CONTEXTO general del texto. Hace referencia al contexto situacional y cultural.
- Los conceptos que funcionan a nivel de TEXTO en su conjunto. Indican el tipo de escrito, superestructura del texto, coherencia y cohesión.
- Los conceptos que funcionan a nivel de las ESTRUCTURAS DE LA FRASE. La lingüística de la frase atiende aspectos sintácticos, lexicales y ortográficos.
- Los conceptos que funcionan a nivel de las ESTRUCTURAS DE LA PALABRA. Se trabaja las palabras en su sentido y las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas (Jolibert, J., Sraiki, 2009).

Con el fin de fortalecer este proceso en los estudiantes se optó por los textos expositivos, ya que tienen gran presencia en los contextos profesionales y académicos, y a pesar de esto, se les



otorga poca importancia en el proceso de enseñanza (Álvarez, 2010), razón por la cual se explicarán sus características en el siguiente apartado.

## **2.6 Textos expositivos**

De acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010), los textos expositivos se caracterizan por profundizar constantemente y de forma precisa y objetiva la información nueva de un objeto de estudio con el fin de comprenderla e interpretarla.

Para estos autores, los textos expositivos poseen algunas características generales como las siguientes:

- Uso frecuente de títulos, subtítulos, esquemas, mapas, gráficas, etc.
- Abundancia de conectores lógicos.
- Organizadores textuales, tales como: guiones, comillas, números, letras, frases, subrayados.
- Paráfrasis, subrayado y ejemplificaciones
- Uso de léxico preciso
- Marcas de modalización
- Aposiciones explicativas que aportan nueva información.
- Predomina el presente y futuro indicativo.
- Recurre a definiciones, citas, referentes, hipótesis, descripciones, deducciones, inducciones.
- Fórmula de cierre.

Adicionalmente plantean que los textos expositivos están formados por una estructura general, que consta de introducción, desarrollo y conclusión. La introducción presenta el tema al que hace referencia el texto, sus antecedentes y contexto. Se intenta responder a interrogantes:

¿qué? ¿por qué? y ¿cómo? El desarrollo señala la explicación del tema y los subtemas. Aquí se da la fase de resolución en la que se utilizan expresiones como: porque..., está compuesto de..., se presenta como... En la conclusión se encuentra la fase evaluativa, se cierra la exposición, resaltando aspectos relevantes: en resumen..., como conclusión..., en síntesis...

Al respecto, Cooper (1990) señala que en los textos expositivos generalmente su estructura no presenta una misma organización, pues esta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Uno de los autores que ha explicado estas formas de organización superestructural (FOS) ha sido Meyer (1985), quien propone cinco que se describen a continuación:

a. Descripción: Según Meyer (1985), “los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad, en tanto rasgos, atributos o características de ellas. El tema de descripción está en posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores” (p.17).

b. Seriación o colección: De acuerdo con Meyer (1985), la seriación puede asumir varias formas. Los datos pueden ser agrupados: en una secuencia temporal, a través de un vínculo de simultaneidad y mediante un lazo asociativo inespecífico. “Su objetivo principal es explicar el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características”. Álvarez, (2010, p.80).

c. Organización causal: Para Meyer (1985), este tipo de FOS avanza hacia una mayor elaboración, por cuanto incluye vínculos causales entre los elementos constituidos por dos categorías básicas: antecedente (causa) y -consecuente (efecto). Estos se organizan así: “En su momento introductorio anuncia la(s) causa(s) o la(s) consecuencia(s) de un fenómeno, durante el desarrollo expone los elementos que desencadenan con enumeraciones, descripciones, efectos o consecuencias; al final resalta la importancia del fenómeno” Álvarez, (2010, p.80).

d. Problema / Solución: Este modo está relacionado con la estructura causal, pero más organizado; un vínculo causal puede ser parte del problema o solución, es decir, puede existir un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución. Puede implicar el bloqueo de la causa de un problema (Meyer, 1985). Su objetivo es desarrollar diversas formas de resolver una problemática (Álvarez, 2010 p.80).

e. Comparación: El texto se organiza en torno a la confrontación de dos entidades o fenómenos para hacer notar sus diferencias y semejanzas, sobre la base de uno o más criterios de comparación; este tipo de FOS considera tres variantes:

-Alternativa: Los hechos o fenómenos poseen el mismo valor.

-Adversativo: Una de las opciones aparece como pertinente en relación a la otra. Se destacan más las diferencias.

-Analogías: Uno de los elementos sirve como ilustración de otro previamente establecido y se subordina a este.

En los textos expositivos se pueden encontrar una amplia gama de géneros discursivos como son: la infografía, la noticia, el informe, entre otros, algunos de los cuales se explicarán a continuación.

### **2.6.1 La Infografía**

La infografía tiene como objetivo informar hechos a través de ilustraciones o representaciones visuales, instrumentos gráficos, esquemas, textos y otros elementos. Valero (2000) la define como “una aportación informativa, realizada con elementos icónicos y tipográficos, que permite o facilita la comprensión de los acontecimientos, acciones o cosas de actualidad o alguno de sus aspectos más significativos y acompaña o sustituye al texto informativo” (p. 21) Por su parte Reinhardt (2007) la define como “un conjunto de estructuras enunciativas de características

textual e iconográfica que expresan contenidos, referentes a un conocimiento particular transformándolo en un saber público” (p. 41.)

Según Valero, (2000), la infografía posee algunos aspectos que conforman su estructura general, estos son:

- **Título:** Hace referencia al elemento introductor en lo formal y enmarcador del contenido, en el que se expresa de manera breve la información textual y visual.
- **Rótulos:** Son textos breves que aparecen acompañando a las imágenes, gráficos, mapas, unidades icónicas.
- **El crédito del autor o fuente:** Es el autor de la infografía y la posición que asume. “El autor puede ser un experto en el tema, pero se le puede adjudicar a organizaciones, instituciones colectivas especializadas” (Valero, 2000 p. 4).

### **2.6.2 La noticia**

La noticia es un relato oral o escrito de hechos interesantes y novedosos. De acuerdo con Van Dijk (1990), en la actualidad la noticia es entendida como un discurso propio de los medios de comunicación de masas, difundiendo nueva información sobre sucesos, objetos o personas. De allí, que en el uso cotidiano de la noticia se puedan reconocer tres conceptos asociados entre sí: en primer lugar, como una nueva información sobre sucesos, objetos o personas; en segundo lugar, como programa tipo televisión o radio en el cual se presentan temas periodísticos; y por último como información periodística sobre sucesos de actualidad.

En este orden de ideas, autores como Baena (1990) y Rodríguez (2001, citados por Yanes, 2003), afirman que la noticia es todo lo que sucedió o va a suceder, y que a juicio del periodista, tendría grandes consecuencias sociales. Conforme a estos autores, la finalidad de la noticia como

género periodístico, es llevar a cabo temas de actualidad, de interés social, por lo que debe contar con características como novedad, veracidad, proximidad e interés general.

La noticia debe dar respuesta en su contenido a seis preguntas básicas: *¿Qué?*, esto es la esencia del hecho; *¿Quién?* se refiere a todos los personajes que se mencionan en la noticia; *¿Cómo?* presenta las circunstancias en las que se han presentado los hechos; *¿Cuándo?* da cuenta del momento en que ocurrieron los hechos; *¿Dónde?* señala el lugar o el espacio en el que transcurrieron los hechos; *¿Por qué?* expone las razones que han originado los hechos (Ministerio de Educación y Gobierno de España, 2012).

Con respecto a la estructura externa de la noticia, Van Dijk (1990) y Yanes (2003), concuerdan en que está conformada por tres partes básicas con funciones específicas: titular, entradilla o lead y cuerpo informativo. El titular es el elemento más relevante de la noticia al centrar la atención del lector y satisfacer su curiosidad. La entradilla se encuentra ubicada en el primer párrafo y contiene lo esencial de la información. Por su parte, en el cuerpo de la noticia se da el desarrollo de la información.

La noticia también posee una estructura interna a la que se le denomina estructura de pirámide invertida y consiste “en colocar el núcleo de la información (lo esencial) en el primer párrafo y los detalles complementarios en los párrafos sucesivos, siguiendo un orden decreciente de importancia” (Ministerio de Educación y Gobierno de España, 2012, p.20).

No me queda claro por qué se incluye la noticia como texto expositivo. No logra explicarse qué lo hace expositivo.

**Comentado [LS1]:** Se incluyo porque en la SD se trabajó la noticia

### 2.6.3 Folleto

El folleto es comúnmente utilizado por las escuelas, empresas y por otros entes, para orientar y divulgar una información de un tema específico. Para González (2020), el folleto es una

herramienta didáctica que permite informar, comunicar y brindar conocimiento de manera resumida de una o más temáticas. Este “no debe confundirse con el panfleto, porque este último se trata de un documento ligeramente agresivo que se usa para difundir propaganda política” (González, 2020, p. 1).

Canelón (2020) coincide en que el folleto es una herramienta de difusión y promoción muy útil, ya que su diseño logra captar la atención del lector con rapidez, siendo además, sencillo de leer. En este contexto, la “redacción es un elemento de gran importancia... puesto que el estilo de escritura debe ser fresco y atractivo para captar la atención del usuario” (Canelón, 2020, p.8). Esta es una condición clave para que el lector pueda comprender e interesarse por la lectura de cualquier folleto, porque si este no es atraído por la escritura o el diseño del mismo, no podrá cumplir su función de informar.

Según Canelón, (2020), el folleto posee algunos elementos que conforman su estructura, estos son:

- Diseño: diagramación y disposición de las imágenes, gráficas y textos que contiene el brochure.
- Título externo: son los que están en la portada del folleto, contiene el tema general del documento, debe ser claro y específico.
- Subtítulos: Estos representan a los subtemas que componen al tema general.
- Texto: es el contenido correspondiente a los subtítulos y detallan la información
- Imágenes: son las imágenes y gráficas que contiene el texto, lo cual debe estar relacionado con el tema general
- Información de contacto: contiene información de los autores del folleto
- Logotipo de cierre: es el logotipo de la empresa que promociona el folleto

De acuerdo con González, (2020), el folleto se puede clasificar de acuerdo a dos aspectos principales: según la manera en la que distribuyen la información (flyers, dípticos, trípticos) y según el tipo de información (educativo, escolar, de salud).

La comprensión del texto expositivo se abordó mediante el desarrollo de una secuencia didáctica, propuesta cuyas características se explican a continuación.

### **2.7. Secuencia didáctica**

La enseñanza del lenguaje en la actualidad implica retos como los expuestos por Lerner (2001), en el sentido de abordar en el aula las prácticas sociales de lectura y escritura que circulan en los contextos socioculturales en los que se desenvuelven los estudiantes. En este orden de ideas, se hace necesario pensar propuestas que consideren las relaciones entre la escuela y la vida real, como lo son las secuencias didácticas, que implican una forma de planeamiento estratégico debido a que se enmarcan en la planificación, selecciona algunos aprendizajes y los trabaja en profundidad, propone diversos modos de acción relacionados con la intervención docente y la participación de los estudiantes, además de vincular el conocimiento y desarrollar las capacidades fundamentales (Camps, 2003).

Para Pérez y Roa (2010), la secuencia didáctica “es el conjunto de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p. 12), la cual se caracteriza por responder a situaciones, intereses y contextos particulares. En este sentido, busca que los estudiantes ingresen a las prácticas sociales del lenguaje para formarse como sujetos activos de las mismas y construir saberes.

Desde la perspectiva de Camps (2003), la secuencia didáctica es una propuesta que posibilita alcanzar unos objetivos mediante acciones interrelacionadas entre sí en el aula de clase, en la que los profesores no solo intervienen en el desarrollo del conocimiento, sino que también brindan

diversas estrategias para que los estudiantes interpreten la información en los contextos familiares, sociales y culturales. En este orden de ideas, Camps (2003, citada en Pérez y Roa, 2010, p. 60-61) señala que esta puede entenderse “como el conjunto de actividades diseñadas de manera articulada en un período de tiempo con el fin de cumplir con los objetivos”. Cabe anotar que la secuencia didáctica como unidad de enseñanza/aprendizaje posee las siguientes características (Camps, 1995):

- Se concreta como un proyecto de trabajo, que en este caso tiene como objetivo la comprensión de textos, y se desarrolla en un determinado período de tiempo.
- La producción/comprensión del texto base del proyecto, hace parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados y explícitos para los estudiantes, los cuales se convertirán en los criterios de evaluación.
- En el desarrollo de la secuencia hay una interacción continua entre las cuatro habilidades comunicativas. Así mismo se promueve la interacción permanente entre los compañeros y maestros.
- El esquema general de la secuencia didáctica, de acuerdo con Camps (1995), está compuesta por tres fases: preparación, producción (que en este caso se denominó “Desarrollo”, al adecuar los objetivos de la propuesta a la comprensión) y evaluación. Estas fases serán ampliadas a continuación.
- La preparación: En esta fase se formula el proyecto y se revelan los nuevos conocimientos que se han de adquirir o consolidar: contenidos, tipo de texto, situaciones discursivas, etc. Para esto, el docente facilita los modelos de planeación estratégica de tal



manera que los estudiantes sean capaces de actuar con autonomía. En esta etapa se puede llevar a cabo actividades como: búsqueda de información, lecturas, etc.

- La producción o desarrollo. Los estudiantes bajo la orientación del maestro llevan a cabo las tareas propuestas para dar cumplimiento al objetivo del proyecto. El número de sesiones a realizar en esta fase depende de los objetivos, tipo de texto, organización de las actividades, entre otros.
- La evaluación. Este proceso se realiza de manera continua por ser de carácter formativo, ya que encaja con los objetivos planteados como criterios desde el inicio hasta el final de la secuencia. Para esto, se utiliza la auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación, con el fin de generar espacios de reflexión y metacognición.

Es importante aclarar que, aunque la secuencia didáctica esté organizada por fases, estas no responden a una lógica lineal, lo que conlleva a que, en diversos momentos de la implementación, estas se traslapen.

A continuación, se explicará en qué consiste la Expedición Ambiental, estrategia asumida como tarea integradora para el desarrollo de la secuencia didáctica.

## **2.8 Expedición ambiental**

“La expedición es una experiencia de vida” así lo afirma Arbeláez (2019, citado en Robledo, 2019) quien la define como:

(...) un recorrido físico de observación estratégica con actores sociales en distintos escenarios: una ciudad, un barrio, una comuna, un río, un ecosistema, entre otros; con un pensamiento ambiental contrastando, evidenciando las potencialidades ambientales, los problemas y conflictos ambientales, el impacto, el daño y las redes simbólicas de la cultura no adaptativa para comprender y analizar unas realidades que requieren transformación o protección. (p.6)

Además de lo anterior, Robledo (2019) expresa que las expediciones ambientales deben cumplir con los siguientes objetivos:

1. Comprender las condiciones de control que permitan acciones sobre el territorio.
2. Conocer la realidad y determinar o no, posibles acciones sociales y ambientales en el territorio.
3. Entender la realidad para generar acciones ciudadanas emancipadoras.

Las razones para llevar a cabo una expedición ambiental se fundamentan en dos situaciones (Robledo, 2019): La primera de carácter práctico, tiene que ver con reconocer la realidad socio ambiental con el fin de implementar un plan de gestión ambiental, y la segunda razón de carácter existencial, apunta a la posibilidad de que el individuo se ubique y se reconozca en el espacio que ocupa, y de esta forma establecer una relación estrecha consigo mismo, como sujeto de derechos y deberes, con el fin de aportar a la construcción de su existencia a través de la democracia y reflexión, además de transformar su propio conocimiento, siendo este uno de los propósitos del presente trabajo.

De este modo, llevar a cabo una expedición ambiental en las escuelas, posibilita el fortalecimiento de saberes, generar espacios pedagógicos apropiados para conectarse con la naturaleza, obtener información valiosa acerca de la percepción que tiene la comunidad sobre una problemática, en este caso, de los animales en vía de extinción y de esta manera promover reflexiones acerca de la responsabilidad que tiene cada uno en la toma de decisiones que aporten en la solución de dicha problemática.

Ahora bien, para abordar la temática de los animales en vía de extinción, se hace necesario ubicarlo en un campo más amplio como lo es el medio ambiente, asunto que será tratado en el siguiente apartado.

## 2.9 Medio ambiente

La Conferencia de las Naciones Unidas del Medio Ambiente (1972, citada en Marino, 2009), define medio ambiente como “el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo, sobre los seres vivos y las actividades humanas” (p.1).

En este contexto la biodiversidad juega un papel muy importante, debido a su papel en el sostenimiento de las diversas utilidades ambientales de las cuales dependen las sociedades, como las que señala Andrade (2011): "proporciona bienes para las necesidades fundamentales: alimentación, tejidos, medicinas, alojamiento y combustible" (p. 492). De allí, que si los ecosistemas llegan a carecer de algún elemento esencial para su buen funcionamiento, corren el riesgo de verse amenazados debido a la falta de capacidad de recuperarse.

De acuerdo con Andrade (2011), existen varios factores que alteran el estado natural de la biodiversidad en Colombia, con consecuencias que algunas veces son irreversibles. Los autores clasifican dichos factores en causas directas e indirectas como se muestra a continuación:

(...) las causas directas [son]: políticas de estímulo a la ocupación y uso del territorio, la transformación de hábitats y ecosistemas naturales, la sobreexplotación, la fragmentación de las poblaciones, la deforestación, el consumo de leña, los incendios, la actividad agrícola, el cambio climático, la contaminación, la introducción de especies, la pesca comercial sin control, la urbanización, la minería, la destrucción de humedales y zonas de páramo, la erosión, los desastres naturales, la cosecha indiscriminada y como causas indirectas: el desconocimiento del potencial estratégico de la biodiversidad, la débil capacidad institucional para reducir el impacto de las actividades que generan pérdida de biodiversidad, la expansión de la frontera agropecuaria, la baja presencia del Estado en las zonas de alta biodiversidad, el comercio internacional de pieles, la colonización, el desarrollo de proyectos de infraestructura. (p. 495)

La problemática expuesta, hace necesario trabajar desde la escuela la educación ambiental, ya que esta es “el pilar fundamental de la generación de cambios de actitud y aptitud y de lograr un equilibrio entre el hombre y su entorno”, como lo expresan Severiche et al. (2016, p. 275). En este contexto, uno de los problemas relevantes en el departamento de la Guajira, es el de las especies animales que se encuentran en peligro de desaparecer, tema que será abordado a continuación.

### **2.10 Animales en vía de extinción**

Actualmente, el planeta Tierra se encuentra en una fase denominada la Sexta Extinción masiva, esto como producto de actividades humanas que alteran de manera progresiva los ecosistemas terrestres y acuáticos que, a su vez, inciden de manera negativa en algunas especies (Harrison et al 2003). Sin embargo, no todas las especies confrontan el mismo riesgo de extinción, pues muy pocas especies son abundantes mientras que la mayoría de las especies se distribuyen en pequeñas poblaciones. Las especies raras son más vulnerables que las especies comunes, pues si el hábitat que ocupan desaparece es poco probable que estos puedan vivir en otros ecosistemas (Primack et al 2002).

Se entiende por extinción, la desaparición de una especie por completo de la faz de la Tierra. La extinción es local, cuando una especie ya no se encuentra en un área que alguna vez habitó, pero aún se encuentra en otras regiones (Primack, 1993) mientras que la extinción ecológica implica la desaparición o disminución de una especie, lo que conlleva a consecuencias para un conjunto de organismos. Al respecto, la Plataforma Intergubernamental sobre Biodiversidad y Servicios Ecosistémicos (IPBES, 2019) ha revelado en recientes evaluaciones globales acerca del estado de la diversidad biológica, que al menos un millón de especies de animales y plantas están en vía de extinción.

En el caso de Colombia, Andrade (2011) ha señalado como las principales causas de la disminución de algunas especies animales las siguientes:

Distribución restringida de las especies, pesca comercial, alteración de hábitats, caza, fragmentación de las poblaciones, actividades agrícolas, deforestación, actividades ganaderas, comercio-cacería, extracción de maderera, cultivos ilícitos, contaminación, minería, destrucción de humedales, erosión, especies introducidas, animales domésticos, desastres naturales, cambio climático, pesquería industrial de altamar, desconocimiento de la especie, comercio internacional de pieles. (p. 501, 502)

En áreas naturales poco pobladas la cacería de subsistencia y la caza comercial, ha sido una actividad importante de subsistencia y una fuente de ingresos económicos para las comunidades (Bodmer et al, 1996). Sin embargo, cuando esta actividad se realiza de manera intensiva se convierte en una de las principales causas de la desaparición de especies (FAO, 1997). A pesar de que la destrucción del hábitat es probablemente la principal causa de amenaza de flora y fauna en los trópicos, el comercio y su sobreexplotación para el consumo humano también figuran como factores responsables del declive de las poblaciones silvestres (Draw, 1997).

Hoy más que nunca, el planeta Tierra necesita encontrar un equilibrio ecológico, por lo que el ser humano está en la obligación de fomentar prácticas benéficas, con el fin de preservar la naturaleza la cual es la base del sustento y supervivencia de la humanidad. Por ello, es importante reconocer cuando “una especie se encuentra en peligro de extinción por su grado de vulnerabilidad con relación a su desarrollo de existencia y reproducción.” (Unión Internacional para la conservación de la naturaleza/ World Wildlife Fund WWF, 2015, p.1). De tal manera que, “cada persona esté en la capacidad de generar cambios en sus hábitos para tener una mejor

calidad del aire, el agua, los ecosistemas. Si cada uno se encarga de sí mismo, las acciones van a convertirse en un gran movimiento colectivo de conservación” (Usma, 2021, p. 1).

### **3. Metodología**

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. Se exponen el enfoque y método, los supuestos, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, y por último las fases en las que el proyecto se desarrolló.

#### **3.1 Enfoque de investigación**

La perspectiva metodológica que se ha elegido para esta investigación es cualitativa, ya que apunta a una actividad sistemática orientada hacia la comprensión de fenómenos educativos y sociales, sumado a las transformaciones de las prácticas y ambientes socioeducativos (Sandin, 2003). Una de las principales características de este enfoque, es que entiende la realidad de manera holística, es decir, el investigador intenta comprender las distintas perspectivas con la idea de conceptualizar la realidad y visión del mundo global, construyendo de esta forma una inmersión en la situación y fenómeno estudiado (Marshall y Rossman, 2014).

El enfoque cualitativo está centrado en el estudio de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos genuinos del conocimiento, desde un planteamiento constructivista que reconoce que la realidad humana se construye y los actores sociales en su producción y comprensión tiene su propia perspectiva de la misma (Husserl, 1982). En este caso se trata de comprender como se transforma la comprensión lectora de textos expositivos acerca de los animales de la región que se encuentran una en peligro de extinción, durante una Expedición Ambientalista, realizada con los estudiantes de las instituciones educativas ya señaladas.

#### **3.2. Método de investigación**

Uno de los métodos más conocidos en el campo de la investigación educativa es el interpretativo, el cual es utilizado con el fin de analizar, describir e interpretar el modo de vida de una unidad social y tratar de comprenderlo. La concepción y adquisición del conocimiento que

aporta, prioriza la comprensión de la realidad desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características no observables directamente, ni susceptibles de experimentación (Cart y Keirmis, 1986).

### 3.3 Supuestos

- Los estudiantes tienen poca experiencia en la lectura y análisis de los textos expositivos y desconocen su papel en la comprensión y transformación de la realidad
- Desarrollar e implementar una secuencia didáctica, a partir de una tarea integradora contextualizada, permite a los estudiantes apropiarse de estrategias para abordar la comprensión lectora de textos expositivos y asumir posturas críticas frente a la realidad.
- Implementar la secuencia didáctica genera reflexiones en la comunidad educativa, acerca de la necesidad de desarrollar acciones para la conservación y preservación de los animales en vía de extinción de la región.

### 3.4 Unidad de análisis

Corresponde a la comprensión lectora de textos expositivos sobre animales en peligro de extinción. Esta se entiende como la capacidad del lector para interrogar textos, construyendo de manera activa significados en función de sus necesidades, para lo cual recurre a diferentes claves del texto como son: enunciador, propósito, temas, subtemas, recursos lingüísticos y paralingüísticos, presentes en los textos expositivos que tratan sobre las características de los animales en vía de extinción, las causas y consecuencias de dicha problemática, así como las posibles soluciones.

Para poder comprender como se transforma la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías.



### 3.4.1 Categorías de análisis.

Tabla 1. Categorías.

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>
Comprensión lectora de textos expositivos	Leer es enfrentar directamente un texto, interrogarlo, es decir, que el lector construya de manera activa un significado, en función de sus necesidades, y / o proyectos, proceso en el cual el lector hace uso de diferentes claves del texto (Jolibert y Sraiki, 2009) El proceso descrito se pone en juego cuando el lector se enfrenta a diferentes tipos de textos como los expositivos, los que de acuerdo con Álvarez (2010), se caracterizan por profundizar constantemente y de forma precisa y objetiva la información nueva de un objeto de estudio con el fin de comprender e interpretarlos.	<b>Enunciador</b>	Se refiere a quién escribió el texto y la posición que asume en el mismo, es decir, como una persona, un grupo, una asociación, una empresa comercial, etc.
		<b>Propósito</b>	Hace referencia a lo que transmite el texto, la finalidad para que ha sido escrito. En este caso para explicar el problema de los animales en vía de extinción y las posibles soluciones
		<b>Temas/subtemas</b>	Tiene que ver con los temas que van entrelazando a lo largo del texto, y cómo se avanza en el mismo desde el inicio hasta el final.
		<b>Recursos lingüísticos/ paratextuales</b>	Se refiere a los títulos, subtítulos, epígrafes, cuadros, marcas topográficas, etc., y su función en el texto. El título destaca el tópico objeto de estudio, éste

			cumple dos funciones: jerarquiza y orienta. Los subtítulos determinan los subtemas que se desprenden del tema general. Utilización de otros códigos (cuadro, esquema, imágenes diversas, etc.) para aportar a la comprensión del texto
Animales de la región en peligro de extinción	Se considera que un animal está en peligro de extinción, cuando todos los miembros con vida de su especie están en peligro de desaparecer de la Tierra. Para el caso de La Guajira, se han identificado varias especies en peligro de desaparecer: la iguana, la tortuga marina, el jaguar, el flamenco rosado el cardenal guajiro, entre otros. (Vanguardia, 2019), (Coratierras, 2018).	<b>Características de los animales de la región en vía de extinción</b>	Tiene que ver con las características físicas, de hábitat, rol ecológico, alimentación, reproducción, entre otros, de los animales del departamento de La Guajira que se encuentran en peligro de extinción, como aves (flamencos rosados, cardenal guajiro), reptiles (iguana), anfibios (tortuga de carey), quienes buscan sobrevivir en su entorno.
		<b>Causa/consecuencias del problema de los animales de la región</b>	Se refiere a las situaciones que han conllevado a la disminución

<b>en peligro de extinción:</b>	considerable de los miembros de algunas especies propias de la región (destrucción de sus hábitats, caza indiscriminada, comercialización de sus carnes, piel, plumas, huevos) y a los efectos que esto ha generado
<b>Soluciones al problema de los animales en peligro de extinción</b>	Tiene que ver con las acciones que se proponen, desde el nivel local (escuela, barrio, comunidad), para solucionar o mitigar el problema de los animales en vía de extinción de la región, buscando fomentar la preservación de los mismos.

*Fuente: Elaboración propia.*

### **3.4.2 Unidad de trabajo.**

La unidad de trabajo está compuesta por seis estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba, Sede Clotilde Povea de Romero del municipio de Fonseca y seis estudiantes del grado 6° del centro Etnoeducativo No.14 Kamuchasain del municipio de Riohacha. La selección de los estudiantes que conforman la unidad de trabajo, se realizó con base en los siguientes criterios:

- Que estén matriculados
- Que asistan al 80% de las sesiones de la propuesta didáctica

- Que sus familias o acudientes hayan firmado el consentimiento informado (ver Anexo No. 01) Los estudiantes seleccionados, se ubicaron en los niveles de desempeño alto, medio y bajo de acuerdo a los criterios establecidos en la siguiente tabla:

Tabla 2. Criterios ubicación de estudiantes.

Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimiento académico alto</li> <li>• Demuestra mucho interés por las actividades de lectura</li> <li>• Evidencia un desempeño alto en la comprensión lectora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimiento académico medio</li> <li>• Demuestra interés solo por algunas de las actividades de lecturas</li> <li>• Evidencia un desempeño medio en la comprensión lectora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimiento académico bajo</li> <li>• Demuestra poco o nulo interés por las actividades de lectura</li> <li>• Evidencia un desempeño bajo en la comprensión lectora</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia.*

A continuación, se presentan dos cuadros con la caracterización de la unidad de trabajo:

Tabla 3. Caracterización de los estudiantes de grado 5° de la IE de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba - Sede Clotilde Povea de Romero del municipio de Fonseca.

Nivel	Número	Género	Edad	Etnia	Características socioculturales
Alto	Estudiante 1	Masculino	10	No aplica	Vive en el municipio de Distracción estrato bajo 1, convive con ambos padres y un hermano menor. Su madre es maestra y su

					padre obrero. Ambos padres aportan al sustento económico. Sus relaciones con los vecinos son buenas.
	Estudiante 2	Femenino	11	No aplica	Estrato Bajo 1. Convive con su madre, quien trabaja en servicios domésticos. Es hija única. Las relaciones con los vecinos son muy buena.
Medio	Estudiante 3	Femenino	10	No aplica	Vive en Fonseca. Estrato medio bajo. Ambos padres trabajan y aportan al sustento del hogar. Mantienen buenas relaciones con sus vecinos.
	Estudiante 4	Masculino	12	Wayuu	Vive en el barrio El Retiro. Estrato 1. Convive con sus padres y cinco hermanos. El

---

					padre se dedica a las labores del campo mientras que la madre cuida a sus hijos y realiza artesanías. Son desplazados por la violencia, siendo esta la razón que el padre no finalizó sus estudios universitarios de Ingeniería.
Bajo	Estudiante 5	Masculino	11	No aplica	Vive en el barrio El Retiro. Convive con su madre, quien labora como maestra y su hermana mayor.
	Estudiante 6	Masculino	10	No aplica	Vive en el barrio Caraquita. estrato 1, con sus padres y 2 hermanos. Su padre labora como obrero y es quien sustenta el hogar. La madre se dedica a las labores del hogar y

---

---

cuidado de los  
hijos.

---

*Fuente: Elaboración propia.*

Tabla 4. Caracterización de los estudiantes de grado 6° del centro Etnoeducativo No.14 Kamuchasain de Riohacha.

<b>Nivel</b>	<b>Número</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Etnia</b>	<b>Características socioculturales</b>
Alto	Estudiante 1	Femenino	12	No aplica	Vive en barrio 7 de agosto, estrato 2, convive con su madre, dos hermanos y su padrastro quien es el que provee el sustento económico del hogar. Presenta una excelente convivencia con sus vecinos.
	Estudiante 2	Masculino	11	Afrodescendiente	Vive en el barrio la Luchita, comuna 10, estrato 1. Convive con sus padres y tres hermanos, su papá provee el

---

					sustento económico del hogar. Posee una buena convivencia con sus vecinos.
Medio	Estudiante 3	Femenino	12	Wayuu	Vive en el Km 12 vía a Valledupar en una comunidad indígena Juluaipa, estrato bajo, convive con sus padres, seis hermanos, su mamá provee el sustento económico del hogar, mientras su padre trabaja desde la casa realizando artesanías wayuu. Las relaciones con sus vecinos son muy buenas puesto que todos pertenecen a su clan, es decir, son familia.

---



---

	Estudiante 4	Femenino	12	Wayuu	Vive en la comunidad indígena Kamuchasain, ubicada en la vía a Valledupar, estrato bajo. Convive con su madre (cabeza de hogar), abuela y cinco hermanos. La abuela queda al cuidado de los niños. Las relaciones con sus vecinos es buena.
Bajo	Estudiante 5	Femenino	11	Afrodesce ndiente	Vive en la provincia de Padilla, estrato 1, comuna 10. Convive con una tía paterna, cinco primos. Sus padres por motivos laborales se encuentran en otro país. Su tía se encarga del

---

				sustento del hogar. Las relaciones con los vecinos no son muy buenas, debido a la intolerancia que se vive a diario.
Estudiante 6	Masculino	12	No aplica	Vive en el barrio Milagro de Dios, estrato 1, comuna 10, convive con su abuela, dos tíos maternos y su madre, encargada del sustento económico del hogar. La convivencia no es muy buena, a diario se presentan situaciones de inseguridad.

*Fuente: Elaboración propia.*

### 3.5 Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

### **3.5.1 Entrevista semi-estructurada:**

Esta es definida por Bisquerra (2019) como la información obtenida del entrevistado mediante un guion elaborado de antemano, en las que las preguntas se elaboran de forma abierta para obtener información valiosa. Con este tipo de entrevista se busca entrelazar la mayor información del asunto e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A su vez, el entrevistador, deberá estar muy atento a las respuestas a fin de que pueda establecer las conexiones necesarias.

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio se elaboró una entrevista que consta de seis (6) preguntas (ver anexo N° 02), con las que se buscaba identificar los modos de proceder de los estudiantes cuando abordan la lectura, así como el papel que le adjudican a este proceso para conocer y transformar la realidad. El procedimiento para la aplicación de la entrevista a la unidad de trabajo fue el siguiente:

- La entrevista se realizó en grupo de dos estudiantes de acuerdo a su ubicación en el nivel (alto, medio y bajo).
- Se grabaron las entrevistas
- Durante la entrevista, se solicitaron ampliaciones, aclaraciones y reformularon las preguntas en los momentos que se consideró necesario
- La entrevista se aplicó en tres momentos: antes de implementar la secuencia didáctica (después de haber resuelto el cuestionario a partir de la lectura de un texto expositivo), en una sesión intermedia (sesión N°05) y en una de las sesiones finales de la implementación de la secuencia didáctica (sesión N° 10), después de haber resuelto el cuestionario a partir de la lectura de un texto expositivo).

### **3.5.2 Guía de observación:**

Es un tipo de registro que se utiliza para obtener datos a través de la observación detallada del escenario en el que se describe de manera detallada lo que se desea observar y el contexto (Bisquerra, 2009).

Este instrumento (ver Anexo No. 03) se utilizó para observar y describir, en tres momentos del desarrollo de la Secuencia Didáctica (antes de implementar la SD, en una sesión intermedia, y en una de las sesiones finales), la forma cómo los estudiantes abordaban la lectura y el papel que le adjudicaban en la comprensión y transformación de la realidad

En su aplicación se observaron los siguientes aspectos: cómo procede el estudiante cuando lee, cuáles son las preguntas más recurrentes cuando realiza este proceso; en qué aspectos evidencia más dificultades y más fortalezas cuando lee.

### **3.5.3. Cuestionario de respuestas abiertas:**

Este puede definirse como un instrumento que permite recoger la información de manera organizada, y dar cuenta de las variables que son de interés en cierto estudio, las cuales pueden ser contextuales o individuales (Bravo y Valenzuela, 2019). Este tipo de instrumento generalmente se usa para hacer mediciones, pero en este caso, al ser de pregunta abierta, se utilizó para realizar una aproximación cualitativa a los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, antes, durante y al finalizar la intervención con la propuesta didáctica.

El cuestionario consta de 10 preguntas de respuesta abierta, teniendo como base dos textos expositivos, uno diferente para cada momento (ver Anexo N° 04). Dicho instrumento se aplicó antes de iniciar la implementación de la SD y en una de las sesiones finales, con el propósito de identificar las transformaciones en la comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes.

La aplicación se realizó de manera individual, con el fin de brindar el acompañamiento necesario por parte de las docentes, a cada uno de los estudiantes.

### 3.6. Procedimiento

La investigación se realizó a partir de las fases que se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 5. Fases de la investigación.

<b>Fase</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Instrumentos</b>
Fase Exploratoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación del problema</li> <li>• Identificación y selección de los contextos</li> <li>• Revisión teórica documental</li> </ul>	
Fase Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de los instrumentos</li> <li>• Recolección de información</li> <li>• Sistematización Información</li> <li>• Reconstrucción teórica documental</li> <li>• Categorización de la información</li> </ul>	Entrevista semiestructurada Guía de observación  Cuestionario de preguntas abiertas
Fase de Análisis e Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis e interpretación a la luz de la teoría de las categorías estudiadas</li> </ul>	Entrevista semiestructurada Guía de observación  Cuestionario de preguntas abiertas  Referente teórico

---

Fase de construcción de sentido	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contrastación de los hallazgos de las fuentes orales y escritas</li><li>• Descripción e interpretación final de la unidad de análisis estudiada</li></ul>	Análisis de entrevistas, guías y cuestionarios individuales y grupales  Referente teórico
---------------------------------	---	---

---

*Fuente: Elaboración propia.*

#### 4. Análisis de información

En este apartado se presenta el análisis cualitativo del trabajo investigativo que tenía por objetivo “Comprender las transformaciones en la comprensión lectora de textos expositivos acerca de los animales que se encuentran en peligro de extinción, durante una expedición ambientalista realizada con estudiantes de los grados 5° y 6° de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba y el Centro Etnoeducativo No 14 Kamuchasain”.

Para la recolección de la información se utilizaron tres instrumentos: un cuestionario de preguntas abiertas (C), una entrevista (E) y una guía de observación (O), los cuales se construyeron a partir de dos categorías determinadas a priori con las respectivas subcategorías. Estas son: Comprensión lectora de textos expositivos y animales en vía de extinción.

Cabe resaltar, que esta investigación fue desarrollada por las dos docentes investigadoras y sus grupos de estudiantes de los grados 5° y 6°, los cuales se denominarán así: grupo 1 (G1) para el grado 5° y grupo 2 (G2) para el grado 6°.

Con el propósito de ordenar la información e interpretar los resultados, se le asignó un código a cada estudiante respetando el derecho a la confidencialidad, así: **E1A-E2A-E1M-E2M-E1B-E2B**; la letra final indica el nivel en que se ubicó cada uno de los participantes, acorde a los criterios detallados en la metodología, esto es, Alto (A), Medio (M), Bajo (B).

A continuación, se presenta el análisis desde las categorías y las subcategorías, de acuerdo a los resultados hallados en cada grupo en los tres momentos de aplicación de los instrumentos (previo a la implementación de la SD, en una sesión intermedia y al final de aplicación de la misma), para luego contrastar los resultados de ambas poblaciones y concluir acerca de las transformaciones en cada categoría. Es necesario aclarar que el cuestionario se aplicó en el momento inicial y final, y los otros instrumentos en los tres momentos.

#### **4.1. Comprensión lectora de textos expositivos**

Leer es enfrentar directamente un texto, interrogarlo, es decir, que el lector construya de manera activa un significado, en función de sus necesidades, y/ o proyectos, proceso en el cual el lector hace uso de diferentes claves del texto (Jolibert y Sraiki, 2009).

El proceso descrito se pone en juego cuando el lector se enfrenta a diferentes tipos de textos como los expositivos, los que de acuerdo con Álvarez (2010), se caracterizan por profundizar constantemente, de forma precisa y objetiva, la información nueva de un objeto de estudio con el fin de modificar el estado de conocimiento del lector.

Esta categoría está compuesta por las subcategorías: enunciador, propósito, temas/subtemas, recursos lingüísticos y paratextuales, las cuales serán analizadas a continuación.

##### **4.1.1. Enunciador**

Se refiere a quién escribió el texto y la posición que asume, es decir, como una persona, un grupo, una asociación, una empresa comercial, etc. En este caso se esperaba que los estudiantes identificaran el autor de los textos expositivos que leían y reconocieran la posición que este asumía respecto al tema.

Para identificar las transformaciones de los estudiantes en este aspecto, se aplicaron los tres instrumentos de manera individual antes de implementar la SD, iniciando con el cuestionario, cuyas respuestas debían basarse en la lectura de una infografía, proceso en el que se hizo uso de la guía de observación; posteriormente se procedió a realizar la entrevista con el fin de conocer los modos en que los estudiantes abordan la lectura de este tipo de textos, así como el papel que le adjudican a esta para entender y transformar la realidad.

Los resultados obtenidos por el grupo G1 (Roig y Villalba) revelaron que los estudiantes de los tres niveles, no lograron reconocer el autor de la infografía ¿De dónde viene el Carey? Que



correspondía a una fundación; de esta manera se encontraron respuestas como la del estudiante: E2A, *“el autor es la UICN”*, del E1M *“el autor no aparece en la lectura”*, y del E2B, *“No sé la respuesta”*.

Así mismo se evidenciaron dificultades para identificar la posición que asumía el autor del texto frente al tema tratado, que en este caso tenía que ver con la defensa de las tortugas de carey, invitando a los lectores a no comprar objetos elaborados con dicho material; sin embargo, un estudiante del nivel alto E1A, se acercó a esta respuesta al expresar: *“El autor piensa en salvar la tortuga Carey de extraños.”*

Lo anterior se vio reflejado en las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista (E), cuando se les indagó acerca de los pasos que ellos seguían cuando leían textos, ya que ninguno mencionó al autor, centrándose en aspectos como el título y el mensaje; por ejemplo, el estudiante E1B, expresó *“Leo el título, luego el mensaje y sigo leyendo. Tengo en cuenta las pausas y los comentarios”*; el estudiante E1M respondió *“Busco un lugar para acomodarme, inicio de una vez a leer y busco ayuda con personas”*; y el estudiante E1A manifestó *“Inicio mi lectura hasta terminar”*. Como se puede ver, las respuestas dadas por los estudiantes son muy amplias, por lo que no logran dar cuenta del proceso que siguen cuando leen y por supuesto, no mencionan al autor. Así mismo, en la guía de observación (O) se detectó que ninguno de ellos se interesó por conocer quién había escrito el texto y la posición del mismo, ya que lo abordaron de manera inmediata y posteriormente dieron respuesta al cuestionario.

Estos resultados coinciden con los del grupo G2, (Centro etnoeducativo Kamuchasain No 14), ya que ningún estudiante reconoció el autor del texto, como se observa en las respuestas de los estudiantes E1B y E2B quienes expresaron que el autor era la tortuga Carey, mientras que E1M tomó el nombre científico de esta, y el resto (E2M, E1A, E2A) referenciaron un link.

De igual manera, la mayoría de los estudiantes no logró reconocer la posición del autor frente al tema propuesto en el texto, si se tiene en cuenta que solo un estudiante de nivel medio y uno de nivel alto lograron acercarse a la respuesta, aunque confundieron el posicionamiento con el propósito del autor, por ejemplo el E2M expresó lo siguiente *“El autor pensó en dar a conocer acerca del por qué las tortugas Carey se encuentran en peligro de extinción y de cómo las cazan para quitarles su caparazón y hacer objetos con él y luego venderlas”*.

Lo expuesto coincide con las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista, cuando se les indagó acerca de los pasos que ellos siguen cuando leen, ya que estos se centraron en la necesidad de identificar la estructura del texto, y ninguno se refirió a la importancia de identificar el autor, lo que dice y por qué lo dice. Por ejemplo, el estudiante E2M expresó *“al leer un texto lo primero que hago es leer la introducción, luego el nudo y después el desenlace”*. De igual forma, en la guía de observación se evidenció que a la mayoría de los estudiantes se les dificultó reconocer el autor de los textos expositivos, y de manera particular de la infografía, incluso parecen no reconocer que los textos tienen un autor, y que la información sobre este y la manera como se posiciona en el texto es importante en la comprensión.

Las dificultades descritas, pueden estar relacionadas con algunas prácticas de aula en el área de lenguaje que desconocen la importancia de enseñar de manera explícita la comprensión de textos expositivos, a pesar de ser los más abundantes en los contextos académicos y profesionales (Álvarez, 2010). Desde dichas prácticas también es frecuente que no se considere trabajar con los estudiantes el reconocimiento de los elementos de la situación de comunicación, que incluye el enunciador y la posición que este asume frente al tema, tal como lo propone Jolibert (1995); tal vez por esta razón, en un estudio realizado por Said y Valencia (2014), de la Universidad del Norte, acerca de los resultados de las pruebas de Estado en la Región Caribe

Colombiana 2009-2012, se encontró que un porcentaje importante de los estudiantes presentan dificultades para prever planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención, tipo de texto e identificación del posible interlocutor, asunto que los llevó a concluir que estos aspectos al parecer no se consideran en la escuela cuando se analizan los textos que se leen, lo que conlleva a que los estudiantes no se representen previamente ni durante el proceso de lectura al autor y su ideología.

Este asunto se complejiza en los textos expositivos en los que es frecuente que no se mencione de manera explícita al autor, que en muchos casos, además, representa una voz colectiva (empresa, fundación, ONG) por lo que se hace necesario que desde el aula se enseñe de manera reflexiva como leer y analizar este tipo de textos y, de manera puntual, a reconocer los elementos de la situación de comunicación (Álvarez, 2011).

Las transformaciones en esta subcategoría se evidenciaron durante el desarrollo de la SD, y de manera específica en la sesión No. 7 en la que se aplicó de nuevo la entrevista (E) y la guía de observación (O); dichos instrumentos permitieron reconocer que algunos estudiantes del G1, especialmente los de nivel alto y uno de nivel bajo, al mencionar los pasos que tienen en cuenta cuando leen, incluyen al autor, como sucedió con el E2B quien refirió *“Leo el título, y busco quién escribió el texto, luego leo todo y si no he comprendido vuelvo a leer otra vez”*. Así mismo, en la guía de observación (O) se notó que la mayoría de los estudiantes tuvo en cuenta la información en la parte inferior del texto la cual hacía referencia al autor, lo que indica que lo reconocen como un aspecto a considerar en el proceso de lectura.

Algunos de los hallazgos expuestos coinciden con las respuestas de los estudiantes del G2 en la entrevista (E), puesto que se evidenciaron avances especialmente en los del nivel alto, si se tiene en cuenta que cuando se les indagó acerca de los pasos que ellos siguen cuando leen,

lograron reconocer la importancia del autor y la posición que asume este en el texto; así por ejemplo el E1A refirió *“leo primero quien escribió el texto, luego el título, la introducción, analizo que conocimientos nos quiere brindar el autor con la lectura, leo todo hasta el final”*; estos progresos no se identificaron en los estudiantes de nivel bajo y medio ya que en su proceso lector no tuvieron en cuenta al autor ni la posición que asume este, como lo refirió el E2B *“Primero observo el texto me detengo en las imágenes y luego leo el título después leo lo que continúa en el texto y así hasta el final, además regreso una vez más a leer el texto si no entiendo”*. Así mismo en la guía de observación (O), se notó que los estudiantes de nivel alto y medio estuvieron más interesados que al inicio de la SD, en el autor del texto, al estar atentos a lo que estaba escrito en la parte inferior del texto y realizar preguntas que mostraban cuestionamientos sobre la forma como se presenta el autor: *¿el autor del texto puede ser una fundación?*, (E1A) *¿El autor del texto está en la parte de abajo del texto?* (E1M) *¿El autor no es un nombre de persona, sino que puede ser una página?* (E2A).

Los progresos en la subcategoría se evidenciaron al finalizar la SD, momento en el que se aplicaron de nuevo los tres instrumentos. De manera puntual en el cuestionario (C) No. 2, se encontró que los estudiantes del G1 que más avanzaron fueron los de nivel alto y uno de nivel medio, quienes lograron reconocer con facilidad el autor del texto. Así, por ejemplo, los estudiantes E1A, E2A, E1M coincidieron en responder: *“Naturalia.as”*, que es una asociación que trabaja para la conservación de las especies silvestres en México. Sin embargo, los estudiantes E2M, E1B y E2B mostraron dificultades para identificar el autor, con respuestas como: *“No sé”* (E2M); o *“Aquí no lo muestra”* (E1B). Los progresos descritos se vieron reflejados en la Guía de observación (O), ya que se notó un mayor interés de los estudiantes de

nivel alto (E1A, E2A) y uno de nivel medio (E1M) por analizar con detenimiento los detalles en la parte inferior del texto leído, con el fin de ubicar el autor.

Ahora bien, con respecto a la posición asumida por el autor, se evidenciaron progresos en los estudiantes de los tres niveles, como sucedió con el estudiante E1B cuando expresó: *“El autor piensa en que las personas no deben agarrar las iguanas para venderlas”*, el E2M *“El autor piensa en que se debe proteger la iguana”*, y el E2A *“En ayudar a la iguana verde”*.

Por su parte, la aplicación de la entrevista final (E) permitió evidenciar que en el paso a paso que siguen la mayoría de los estudiantes al momento de enfrentarse a un texto, aún persistía el iniciar el proceso observando el título y continuar de una vez la lectura; sin embargo, un estudiante de nivel alto mencionó que además de observar el título, se detenía a mirar las imágenes y la parte inferior del texto, así *“Siempre leo el título, veo las imágenes y la parte inferior para ver quién lo escribió”* (E2A), contrario a lo que sucedió con los de niveles medio y bajo quienes respondieron *“Yo leo el título, luego continuo de una a leer todo, y hago las pausas donde veo los signos”* (E1M) y *“Leo, primeramente el título y leo todo hasta el final”* (E2B).

Estos resultados demuestran que es necesario, como lo afirma Solé (1998), trabajar en el proceso de comprensión lectora el uso de diversas estrategias, que le proporcionen al estudiante las herramientas necesarias para el fortalecimiento de las actividades cognitivas y metacognitivas, así como el desarrollo de sus competencias para llegar a ser un lector autónomo. En este contexto es importante plantear al lector preguntas de activación de conocimientos previos, tales como: *¿Quién es el autor? ¿Qué sé acerca del autor? ¿Con qué propósito ha escrito el texto?*, entre otras.

En síntesis, se puede decir que los avances del G1 en la subcategoría enunciador, se dieron principalmente en el reconocimiento de la posición que asume el autor, si se tiene en cuenta que los estudiantes de los tres niveles lograron identificarla, mientras que el progreso en el

reconocimiento del autor fue más evidente en los estudiantes de los niveles alto y medio, lo que podría deberse, como ya se mencionó, a que el autor en este tipo de textos, no se presenta como en otros, con un nombre propio o de manera individual, sino que representa muchas veces a un colectivo, a lo que se añade la falta de experiencia en la lectura y análisis de este tipo de textos en el ámbito escolar.

En lo que respecta a los resultados en el cuestionario (C) por parte del G2, se presentaron avances principalmente en los estudiantes de los niveles medio y alto quienes lograron en su mayoría identificar el autor del texto expositivo, a diferencia de los estudiantes del nivel bajo que tuvieron mucha dificultad para reconocerlo. Por ejemplo, el estudiante E1B mencionó “*el autor del texto es la iguana verde*” y el estudiante E2B refirió “*no sé quién es el autor del texto*”. Estas falencias son el reflejo de algunas de las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, la cual se asume desde enfoques que no consideran los usos sociales del lenguaje ni la necesidad de llevar al aula diferentes tipos de textos, para desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa, la cual es fundamental para el mejoramiento de las capacidades de comprensión textual y de las habilidades como oyentes y hablantes reales, en contextos auténticos de comunicación (Zebadúa y García, 2010).

Así mismo, se encontraron progresos en reconocer la posición que asume el autor frente al tema propuesto, a excepción del estudiante E2B, quien no logró hacerlo, como se infiere de su respuesta: “*El autor pensó en el texto de la iguana verde*”. En este sentido, Jolibert y Sraiki (2009), afirman que es importante que el lector comprenda los elementos que conforman la situación de comunicación y que los ubique en el texto desde un contexto real, lo que posibilita reconocer la existencia de un autor y de un destinatario, aspectos que fueron centrales en el desarrollo de la SD.

Estos progresos se pudieron evidenciar en la guía de observación, puesto que en su mayoría los estudiantes de nivel alto y medio pudieron reconocer el autor y la posición que asume ~~este~~ frente al tema desarrollado en el texto, lo que no sucedió con los estudiantes de nivel bajo, quienes presentaron dificultades al respecto.

Los avances expuestos del G2 en el cuestionario y la guía de observación, no estuvieron presentes en la entrevista, ya que los estudiantes al describir el paso a paso que realizan al momento de leer, no tuvieron en cuenta al autor, ni dieron muestras de interesarse por saber qué dice o qué piensa, etc. En este sentido, la mayoría de los estudiantes respondieron que se centran en iniciar la lectura por el título, observar las imágenes y luego seguir leyendo, como se nota en lo expresado por el E1M: *“primero leo el título y luego leo todo el texto, hasta llegar al final y si es posible regreso al inicio para leer nuevamente”*, y el estudiante E2A *“ Al leer un texto lo primero es mirar que tipo de texto es, luego leo el título, si hay gráfica como imágenes, cuadros, los leo seguidamente, leo todo el texto hasta el final y si no comprendí el texto lo vuelvo a leer hasta comprenderlo ”*.

Esto evidencia que los estudiantes no consideran importante identificar quien ha escrito el texto, ni los indicios sobre la posición asume el autor, aspectos que no han sido centrales en las aulas cuando se aborda la comprensión lectora, y mucho menos si se hace a partir de textos que no son auténticos, prácticas que son lejanas al desafío que plantea Lerner (2001): *“una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando soluciones a los problemas que necesitan resolver, tratando de buscar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones”* (p.26).

En síntesis, el grupo 2 avanzó en la subcategoría enunciador, principalmente en la identificación de la posición que asume el autor, si se tiene en cuenta que los estudiantes de los

tres niveles lograron reconocerla, excepto uno de nivel bajo, mientras que los estudiantes de nivel medio y alto progresaron también en el reconocimiento del autor del texto.

Los avances de los estudiantes pueden estar relacionados con las actividades realizadas durante la SD, en la que se implementaron estrategias orientadas a identificar los autores de los textos expositivos y su posición, tales como: observación e identificación de los diferentes elementos del texto, comparación entre diferentes géneros discursivos de tipo expositivo, así como preguntas enfocadas en el autor: ¿Quién escribió el texto? ¿En qué parte del texto podemos encontrar al autor? ¿Qué dice en la parte inferior derecha (en el caso de la infografía)? ¿Qué piensa el autor acerca del tema que se habla en el texto?

Por ejemplo, en la sesión N° 2: “**Preparándonos para iniciar la ruta expedicionaria**”, se exploraron los conocimientos de los estudiantes sobre diferentes tipos de textos expositivos y las principales características estableciendo comparaciones entre algunos que ellos ya conocían. Posterior a esta sesión se les solicitó llevar a clase diferentes textos expositivos, los cuales debían leer previamente con el apoyo de la familia para luego ser retomados en clase a partir de un ejercicio de relectura, orientado a analizar las características de estos textos, por ejemplo, como está organizada la información, qué tipo de palabras se usan, sobre qué temas trata, dónde se puede encontrar ese tipo de texto, cuál es el propósito del texto, quién es el autor del texto, que posición asume frente al texto, etc. Para esto, los estudiantes con el apoyo de algún miembro de su familia, pudieron ir resaltando con colores los aspectos que consideraban más importantes.

Terminado el ejercicio, se hizo una socialización a través del grupo de whatsapp, mientras la docente hacía aclaraciones y complementaba. Posteriormente, les solicitó que diligenciaran el siguiente cuadro para luego compartirlo por el mismo medio.



<b>Cuál es el título</b>	<b>Qué tipo de texto es</b>	<b>Quién es el autor del texto</b>	<b>Qué posición asume frente al texto</b>	<b>Qué características tiene ese texto</b>	<b>Cuál es el tema y las ideas más importantes</b>

Desarrollar esta tabla, permitió trabajar con los estudiantes textos que tienen relación con sus intereses y contextos, para comprometerse con sus propios procesos de aprendizaje. Para ello es necesario brindarles los andamiajes que les permitan apropiarse del uso de estrategias pertinentes para interactuar con los diferentes tipos de textos y reconocer la situación comunicativa en la que estos emergen.

A continuación se presenta el análisis de la subcategoría propósito.

#### **4.1.2. Propósito**

Hace referencia a lo que transmite el texto, la finalidad para la cual ha sido escrito. En el caso de los textos expositivos el propósito es hacer comprender una información, un tema o un concepto de tal manera que pueda modificar el estado de conocimiento del lector.

Antes de la implementación de la SD, los estudiantes del grupo G1, respondieron al cuestionario (C) de la siguiente manera: los estudiantes E2A y E2B, expresaron no identificar el propósito del texto, mientras que los estudiantes E1A, E1M, E2M, E1B, manifestaron que la finalidad del texto es informar, pero sin entregar más detalles como por ejemplo, que en la

infografía presentada el propósito del autor del texto era explicar el problema de los animales en vía de extinción y las posibles soluciones.

Ahora bien, al momento de aplicar la Entrevista (E), se pudo evidenciar que los estudiantes E2A, E1B y E2B no conocían acerca de los animales de su comunidad que se encuentran amenazados, tal vez por la poca lectura de textos expositivos, como se notó al indagarles por lo textos que usualmente leen, pues sus respuestas se enfocaron en los de tipo narrativo, tales como: cuentos, historietas, entre otros; así mismo, otros leen la Biblia o escuchan algunas noticias que sería lo más cercano al discurso expositivo. Probablemente el poco conocimiento de esta tipología esté relacionada con que en la escuela se privilegie el trabajo con el texto narrativo, razón por la que a los estudiantes se les dificulta reconocer el propósito de este tipo de textos.

A pesar de esto, los estudiantes E1A, E1M y E2M lograron reconocer la importancia de leer textos expositivos, al argumentar que de esta manera conocen acerca de la problemática de su entorno y puedan aportar algunas posibles soluciones, como se puede ver en la respuesta del estudiante E1A: *“Al leer se puede conocer más acerca de ellos, de cómo cuidarlos, y protegerlos”*, idea que se relaciona con lo expuesto por Lomas, (2003), quien afirma que *“Saber leer, comprender y escribir son herramientas útiles para acceder al conocimiento del entorno físico y socio-cultural en las diferentes esferas de la vida escolar, personal y social”* (p. 58).

Al contrastar estos resultados con los obtenidos en la Guía de observación (O), se notó que ninguno de los estudiantes se cuestionó acerca de la finalidad para la cual el autor escribió el texto, limitaciones que podrían explicarse por el predominio del enfoque lingüístico en la enseñanza del lenguaje, desde él se desconoce en los procesos de lectura, la situación de comunicación que implica conceptos claves, tales como: autor, objeto del mensaje, finalidad o

propósito, los cuales son de suma importancia para comprender textos en diferentes contextos (Jolibert, 2009).

Con respecto al G2, la mayoría de estudiantes al responder el cuestionario (C) no logró identificar el propósito principal del texto, por lo que solamente dos estudiantes, uno de nivel medio y otro de nivel alto, se acercaron al propósito; así por ejemplo, el estudiante E2A dio como respuesta “*Explicarle al lector acerca de la tortuga Carey; las características, las amenazas que están ayudando a la extinción y cómo podemos solucionar*”, respuesta que si bien tiene que ver con la intención del texto, no logra precisar la solución propuesta por el autor, orientada a que el lector no compre productos hechos con el material del caparazón del animal.

Estos resultados coinciden con los encontrados en la Observación, la cual permitió evidenciar que los estudiantes tienen dificultades para reconocer en el texto expositivo el propósito principal del autor, que en este caso se relacionaba con exponer y analizar las causas de una situación, acontecimiento o fenómeno y mostrar las consecuencias y soluciones de esta. Lo anterior fue ratificado en la entrevista, en la que se encontró que la mayoría de los estudiantes no leen textos expositivos, sino los de tipo narrativo como cuentos, fábulas, mitos, leyendas y novelas porque los entretiene y divierte, práctica que es frecuente en el ámbito escolar, en el que se desconoce la importancia de enseñar de manera intencionada el discurso expositivo, a pesar de su importancia en la construcción del conocimiento (Álvarez, 2010).

Al respecto, Pérez y Roa (2010) señalan que identificar cómo a través de un escrito o de un diálogo se pretende informar o explicar, parece ser una actividad que presenta cierta dificultad para los estudiantes, lo que puede deberse a la falta de trabajo en relación con la lectura de diferentes tipos de textos, sus funciones, los contextos para los que son escritos y las diferentes intenciones comunicativas de cada uno de ellos.

De lo anterior se puede concluir, que los estudiantes en este primer momento, no dominan por completo el reconocimiento de la finalidad en los textos expositivos, ya que están poco familiarizados con ellos en sus actividades escolares, a pesar de que circulan con frecuencia en este contexto. Además, es frecuente que en las prácticas de enseñanza de la lectura, no se aborde de manera explícita los elementos que conciernen a la situación comunicativa, de la cual hacen parte el propósito y el enunciador (Jolibert, 2009).

Durante el desarrollo de la SD, en la que se aplicaron de nuevo la entrevista (E) y la guía de observación (O), se notó en los estudiantes de los tres niveles del G1, un mayor interés por conocer acerca del propósito de los textos expositivos que se llevaron a clase, y aunque resultó complejo para ellos, se lograron avances, si se tiene en cuenta que identificaron los aprendizajes obtenidos. De esta manera, cuando se les indagó *¿De los textos que has leído durante la SD, cuál te gustó más?* el E2A manifestó que leer diversos textos acerca de los flamencos le sirvió *“para saber dónde viven, qué comen, cómo nacen y se reproducen... y por qué están en peligro”*, así mismo el E2M expresó *“Me llamó la atención leer acerca de las infografías acerca de las tortugas de Carey y la iguana, ya que yo no sabía nada de ellos, y me gustó leer y así conocí mucho”*, y el E2B refirió *“Leer infografías acerca de la iguana. Esto me ha servido para aprender más de las iguanas”*. Por lo tanto, se puede decir que, los estudiantes de los tres niveles mostraron tener ciertas ideas acerca del propósito de los textos expositivos, sin embargo, no lograron hacerlo explícito, lo que conlleva afirmar que aún persisten dificultades en este aspecto.

Así mismo, durante el desarrollo de la observación (O), se notó interés en las actividades de la SD relacionadas con la comprensión de los diferentes tipos de textos expositivos y, de manera puntual, en sus propósitos como se deduce de algunos interrogantes que plantearon: *“¿Cuál es el objetivo de este texto”* (E1M) y *¿Para qué voy a leer este texto?”* (E2A), preguntas que de

acuerdo con Solé (1998) son fundamentales para comprender, pues el lector debe tener claro antes de enfrentarse a un texto cuál es el objetivo de dicha actividad, además de activar los conocimientos previos mediante el empleo consciente de estrategias cognitivas como la predicción y la inferencia.

Al contrastar estos resultados con los del G2, se observó que la mayoría de los estudiantes avanzó en reconocer la utilidad de los textos expositivos, para aprender sobre el problema de los animales en amenaza, aspecto que se evidenció en los estudiantes de nivel alto y medio, cuando se les indagó acerca de los textos que más les había gustado leer durante el desarrollo de la SD; así, por ejemplo, el E1A refirió *“el texto que más me ha gustado hasta el momento es la noticia porque es un texto que nos informa sobre problemas que muchas veces desconocemos como los animales de peligro de desaparecer, y así podemos reflexionar y ayudar a solucionar este problema”*; otro estudiante (E2M) mencionó *“me ha gustado más la infografía porque tiene imágenes de los animales, podemos conocer más de ellos, nos brinda información de sus características, cómo podemos ayudar a solucionar su problema de extinción, y así cuidarlos y protegerlos, etc”*. Es importante decir, que no todos los estudiantes avanzaron si se tiene en cuenta que los de nivel bajo confundieron el tipo de texto con el tema, como se observa en la respuesta del E2B *“A mí me ha gustado el de los flamencos y el tema del cardenal guajiro, porque los flamencos me gustan por su color y su comportamiento”*.

Los progresos en esta subcategoría también se evidenciaron en la Guía de Observación, que permitió constatar como la mayoría de estudiantes, especialmente los del nivel alto y medio, se interesaron por conocer el propósito principal del texto, como se infiere de las preguntas que algunos de ellos realizaron: *“¿Qué es propósito?”* (E1M) y *“¿Cómo ubico en el texto el propósito?”* (E1A). Es de resaltar que los estudiantes se mostraron muy motivados por todo lo

que estaban leyendo, así como por los conocimientos adquiridos acerca de los animales de su comunidad, en especial los que están en peligro de desaparecer, experiencias que según ellos eran nuevas.

Al finalizar la SD, se aplicaron de nuevo los tres instrumentos, los cuales permitieron evidenciar avances de ambos grupos. Respecto al cuestionario, la mayoría de estudiantes del G1, a excepción de uno de nivel bajo, pudo reconocer el propósito del autor. Por ejemplo, el E2M respondió frente a la intención del autor de la infografía que estaban leyendo lo siguiente: *“El texto informa y nos ayuda a conocer más de las iguanas”*, respuesta que si bien quedó incompleta, se acerca mucho a lo esperado; por su parte el E1A al expresar: *“Salvar a las iguanas y conocer sus características”*, logró dar cuenta de la intención del texto, al reconocer que este transcendía el carácter informativo ya que no se limitaba a describir las características del animal.

Los progresos en la subcategoría igualmente se encontraron en la entrevista (E) final por parte de los estudiantes de los tres niveles, quienes reconocieron lo que habían aprendido a partir de la lectura de textos expositivos. De esta manera, frente al interrogante *¿Para qué te sirvió lo que leímos?* el estudiante E2B manifestó *“Me ayudó a entender que se debe cuidar de los animales en peligro”*; y el E2A respondió *“Al leer las noticias de los flamencos aprendí cómo se puede hacer para rescatar esas aves”*.

Así mismo, se notó en la Guía de Observación (O) que los estudiantes cuando leían y analizaban los textos expositivos hacían inferencias respecto a la finalidad del texto, como se deduce de las siguientes expresiones: *“Me parece que esto fue escrito para que conozcamos más y evitemos dañar a las iguanas”* (E1M), y *“Creo que esta lectura se hizo con el objetivo de que uno pueda ayudar a los animales que se encuentran en peligro”* (E2A). En este sentido, se puede

afirmar que los estudiantes reconocían el propósito del autor y se interesaban por descubrir dicho aspecto.

Por su parte, los estudiantes del G2 en su mayoría, tuvieron avances al lograr reconocer el propósito del texto, como se puede ver en la respuesta del E2A: *“el propósito principal del texto es informar sobre todo lo relacionado con la iguana, sus características, y amenazas de la iguana”*. Sin embargo, dos estudiantes de nivel bajo y uno de nivel medio (E1B, E2B y E2M), solo dieron cuenta de la intención del texto de manera parcial, por ejemplo, el estudiante E1M, quién refirió que el propósito del texto era *“informarnos sobre las iguanas”*, respuesta que no da cuenta del problema que se aborda en la infografía.

Los avances en esta subcategoría también se encontraron en la entrevista final cuando se les indagó *¿De qué manera crees que los textos expositivos que hemos leído (infografías, noticias, textos escolares) pueden ayudar en la solución del problema de los animales que están en peligro de desaparecer?*. La mayoría reconoció la importancia y función social de los textos expositivos, al expresar que por medio de estos se puede ayudar a mejorar la situación planteada, dado que informan a las personas acerca de las causas que los han llevado a estar amenazados y, de esta manera, generar conciencia de las consecuencias que traería a la naturaleza, como se puede ver en la respuesta del E1M, quien expresó: *“Estos textos ayudarían por ejemplo las noticias, infografías y textos escolares informan a muchas personas por los diferentes medios; así ellos sabrán que hay muchos animales que están en vía de extinción, se le informa a mucha gente y así ellos entenderán, ayudaran a muchos animales”*.

Asimismo, en la Guía de Observación se notó que los estudiantes de los tres niveles, estuvieron más interesados, que al inicio de la SD, en el propósito del texto, puesto que se les observó más atentos a las lecturas, centrando su atención en detalles que antes no consideraban

importantes, y haciendo preguntas que sugerían que ellos tenían presente las intenciones de los textos, como se ve en la inferencia de la pregunta del E2A: *“¿La finalidad del texto es informar sobre el problema de las iguanas y así no matar las iguanas, no comernos su carne y huevos?”*

En conclusión, la mayoría de estudiantes de ambos grupos, principalmente de los niveles alto y medio tuvieron avances en esta subcategoría, al reconocer que el texto expositivo pretende informar y explicar acerca de un tema, como la problemática de los animales de la región en peligro de desaparecer y las posibles soluciones que el autor presenta.

Los avances obtenidos, demuestran la importancia de implementar secuencias didácticas desde un enfoque comunicativo, para fortalecer procesos del lenguaje como la comprensión lectora, propuesta que en este caso se construyó a partir de una tarea integradora denominada “Expedicionarios Ambientales”, la cual dio sentido al trabajo en el aula, si se tiene en cuenta que se partió de una problemática real del contexto de los estudiantes, asunto que posibilitó llevar a cabo un trabajo interdisciplinario, pues el tema estaba relacionado con las áreas de Ciencias naturales, Lenguaje y Competencias ciudadanas. Además, como el tema era de gran interés para los estudiantes, les permitió no solo acceder al conocimiento, sino también aprender a partir de una situación auténtica de comunicación, en la que se leyeron textos escritos por expertos, promoviendo el análisis acerca del propósito de los mismos, a partir de las siguientes preguntas: *¿Qué quiere decirte el autor en ese texto?, ¿Qué quiere hacerte pensar?, ¿Influirá la lectura en tu comportamiento?, ¿Qué desea el autor que hagas tú al terminar de leer el texto?, ¿Cuál crees que podría ser el propósito del texto?*; estos interrogantes promovieron acciones de interacción y relectura de los textos, que los llevaron a inferir sus propósitos, ya que por lo general la intención del autor no está explícita. En ese sentido, los estudiantes pudieron concluir que comprender un texto y su contenido requiere de la lectura y consulta de diversas fuentes, como libros, Internet y



personas expertas (intertextualidad) para llegar a tener un conocimiento más amplio de la realidad.

Los resultados expuestos concuerdan con las investigaciones de Cardozo y Mercado (2019) en las que se demostró que utilizar los textos expositivos como estrategia de aprendizaje transversal, fortalece los niveles de lectura y potencia el desarrollo del pensamiento crítico, con el cual los estudiantes pueden comprender e identificar la realidad de manera contextualizada, que fue precisamente uno de los propósitos de la SD implementada.

A continuación se presenta el análisis de la subcategoría temas y subtemas.

#### **4.1.3. Temas y subtemas**

Tiene que ver con los temas que se van entrelazando a lo largo del texto, y cómo se avanza en el mismo desde el inicio hasta el final. En ese sentido se esperaba que los estudiantes identificaran las ideas principales del texto y las pistas que este ofrece para reconocerlas.

En el momento inicial de aplicación de los instrumentos, puntualmente en el cuestionario, se encontró que la mayoría de estudiantes de los niveles alto y medio del G1, pudieron identificar el tema y los subtemas de la infografía. Por ejemplo, el E2A respondió de manera acertada al reconocer el tema principal: *“Lo que va en el título, Las tortugas en peligro”*, y argumentó haberlo reconocido porque *“el texto habla de eso”*; además logró precisar los subtemas con claridad, al mencionar algunas ideas principales como: *“Amenazas, rol ecológico, tips, distribución, imitación”*. Por su parte, el E2M respondió que el tema correspondía a *“Las tortugas”*, sin especificar el estado de vulnerabilidad en que se encuentra esta especie, además indicó con relación a los subtemas que estos eran: *“Extinción, caparazones, no cazarlas”*, y que los había reconocido mediante la observación detallada de las imágenes y la lectura de la información que brindaba el texto *“los reconocí leyendo y observando los dibujos”*. Estos

resultados no se encontraron en los estudiantes de nivel bajo quienes presentaron dificultades incluso para reconocer el tema.

Ahora bien, al aplicar la entrevista (E) se pudo notar que los estudiantes de los tres niveles, cuando se les indagó acerca de los pasos que siguen al realizar una lectura, mencionan que primero leen el título del texto y que luego empiezan a leer, centrando su atención en las pausas y entonaciones. Estas ideas sugieren que para los estudiantes, al igual que para muchos docentes, leer bien significa aplicar los signos para hacer las pausas donde corresponde, y utilizar una adecuada entonación, como lo muestran diversas investigaciones (Grajales, 2017; Valencia y Rincón, 2016; Tabares, 2017; Parra, 2018; Iglesias, 2016; Cardozo y Mercado, 2019), a lo que se añade que aún se sigue enseñando la lectura de una manera superficial, con textos que tienen poca relación con los intereses y los contextos socioculturales de los estudiantes.

Lo anterior puede ilustrarse con la respuesta del E2A quien manifestó: *“Leo el título y comienzo la lectura, leo lo que sucede”*, lo que permite decir que él tiene en cuenta el encabezado antes de iniciar la lectura y se concentra luego en los detalles del texto; tal vez por esta razón logró identificar el tema y las ideas principales, cuando se le aplicó el cuestionario. El iniciar la lectura empezando por el título fue una respuesta frecuente en la mayoría de estudiantes. Sin embargo, algunos de ellos comentaron que luego procedían a identificar aspectos gramaticales como se observa en la respuesta del estudiante E1M: *“Leo el título, aplico los signos de puntuación”*, y el estudiante E2B: *“Leo el título y si me llama la atención lo leo y tengo en cuenta los signos ortográficos y entonaciones”*.

Los resultados descritos permiten afirmar que los estudiantes aún no son muy conscientes de la importancia que tiene identificar las ideas y la manera como estas se relacionan en el texto, si se tiene en cuenta que estas aportan a la coherencia del discurso y la cohesión del texto, pues

como lo afirman Jolibert y Sraiki (2009) en el texto se entrelazan las redes semánticas para dar sentido al tema y avanzar en la significación de principio a fin.

Los resultados expuestos coinciden con lo registrado en la observación (O) pues en esta se identificó que los estudiantes en el proceso lector no se fijan en aspectos centrales como la información que brindan las imágenes, los subtítulos y las palabras claves, entre otras, necesarios para la identificación del tema y subtemas. Por tal motivo, es muy importante que el maestro realice un trabajo de orientación en el proceso lector, enseñando las estrategias que se pueden implementar, de tal manera que al final, el estudiante logre su autonomía y el objetivo que se persigue, contexto en el que tienen relevancia las ideas de Solé (1998) quien plantea que es necesario partir del título, subtítulos, imágenes, etc, para luego realizar una lectura en profundidad, que permita construir el sentido global del texto y reconstruir las ideas principales, entre otros aspectos.

Con respecto a los resultados del G2, se encontró que al aplicar el cuestionario (C) inicial, los estudiantes en su mayoría no identificaron el tema principal y por ende no pudieron dar cuenta de las pistas que ofrece el texto para su reconocimiento. En este caso, solo un estudiante de nivel alto pudo identificarlo y explicar como lo hizo, como se observa en la respuesta que dio: *“el tema principal es la tortuga carey en peligro de desaparecer”* y *“lo reconocí por el título y todo el texto tiene información del tema”* (E2A), mientras que los otros estudiantes no lograron hacerlo como se nota en la respuesta del E2B *“El tema principal del texto es generar espacios para que otros corales puedan vivir”*, además de no sustentar cómo lo reconoció en el texto.

Así mismo, la mayoría de los estudiantes no logró reconocer las ideas principales del texto, como sucedió con el E1B, quien las confundió con uno de los subtemas denominado “amenazas, por lo que mencionó *“Las ideas principales del texto son el consumo de sus huevos, la perdida*

*de hábitat, la pesca incidental, la principal amenaza”*; otro de los estudiantes, si bien pudo reconocer el tema principal, no lo hizo con los subtemas *“la idea principal es el título del texto, de donde viene el carey”* (E2M), contrario a lo que sucedió con el E1A, quien sí pudo reconocerlos al expresar *“las ideas principales del texto son las características, función ecológica, distribución, amenazas de la tortuga carey en especial el uso de su caparazón para hacer objetos y venderlos, y lo reconocí cuando leí los subtítulos que contiene el texto”*.

Lo expuesto coincide con las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista (E), cuando se les indagó acerca de los pasos que ellos siguen cuando leen textos, ya que la mayoría no mencionó el tema central ni las ideas principales del texto, enfocándose en aspectos como la estructura. Así por ejemplo, el estudiante E1M expresó *“Primero leo la introducción luego el nudo y después el desenlace del cuento”* lo que sugiere que el estudiante tiene más experiencia lectora con los textos narrativos que con los textos expositivos, asunto que se ratificó al indagarles por los textos que leen, pues la mayoría se refirió precisamente a dicha tipología, como se nota en la respuesta del E1A quien manifestó *“leo cuentos, fabulas, mitos y leyendas”*. Lo expuesto, coincide con el planteamiento de Álvarez (2010) quien afirma que en el ámbito escolar siempre ha predominado el uso de los textos narrativos, y que los textos expositivos poco se enseñan de manera explícita.

Las dificultades expuestas fueron evidenciadas en la guía de observación (O), en la que se detectó que la mayoría de los estudiantes no se enfocaban en reconocer el tema central y las ideas principales del texto, si se tiene en cuenta que realizaron una lectura superficial del texto, procediendo de manera inmediata a responder el cuestionario. Precisamente, (Paradiso, 1996) afirma que muchos estudiantes presentan dificultades para diferenciar el tema del texto, el cual

se sintetiza en el título y generalmente se encuentra contenido en una oración en la que se establecen relaciones entre dos o más conceptos.

Durante el desarrollo de la SD, se aplicaron de nuevo la entrevista (E) y la guía de observación (O), instrumentos que permitieron evidenciar algunos progresos en los estudiantes. En el caso del G1, la mayoría expresó que cuando leían empezaban por ubicarse en la parte superior del texto para identificar el título y hacerse una idea del tema, y que luego continuaban con la lectura del mismo; por ejemplo, el E1A manifestó: *“Yo comienzo a leer el título, y observo las imágenes, después sigo leyendo todo hasta el final”*, y el E1B expresó: *“Leo todo lo que tengo y también en los subtítulos que están allí”*, ideas que demuestran que ambos reconocen la importancia de los títulos y subtítulos, aunque en sus respuestas solo incluyeron uno de los dos elementos.

Estos avances no fueron tan evidentes en la Guía de Observación (O) ya que los estudiantes se centraron en establecer relaciones entre las imágenes y el texto escrito, como sucedió con el E1A *“Hay muchos objetos que se fabrican con el caparazón”*, el E2M *“La foto de la tortuga tiene varias flechas que se juntan con pequeños párrafos”* y el E1B *“Me parece casi todo lo que dice el texto también se puede ver en las fotos”*, respuestas que demuestran como se enfocaron en algunos aspectos del texto, que si bien eran importantes para la comprensión, no les permitió identificar las ideas principales.

Resultados similares se encontraron en el G2, ya que la mayoría de estudiantes de los tres niveles tuvieron progresos en la entrevista como se pueden ver en las respuestas respecto a los pasos que siguen cuando leen: *“Inicio leyendo el título, luego leo todo el texto, hasta llegar al final y si en dado caso no comprendo releo”* (E1M). Estas respuestas demuestran que para ellos el título es un elemento orientador y que por eso es lo primero que leen; sin embargo, no sucede

lo mismo con los subtemas o ideas principales, aspectos que no mencionaron a pesar de ser esenciales para comprender el sentido del texto. Precisamente Álvarez (2010) plantea que el título es utilizado para destacar el tópico objeto de estudio, razón por la cual orienta al lector, mientras los subtítulos determinan las variantes conceptuales que se derivan del tema central.

Contrario a lo que sucedió con el G1 respecto a los resultados en la Guía de observación (O), el G2 evidenció progresos reflejados en que los estudiantes estaban más atentos a lo que decía el texto, con el fin de ubicar el tema central y las ideas principales; así, por ejemplo, en la sesión N° 7 los estudiantes E1A, E2A, E1M indagaron por aspectos como los siguientes: “¿en el texto cual es el tema principal?” (E1A); “¿las ideas principales del texto son las que están en negrillas y subrayadas?” (E2A); “¿el tema principal del texto es lo mismo que el título del texto?” (E1M).

Al finalizar la SD, se pudo observar que la mayoría de estudiantes del G1 lograron reconocer el tema central del texto propuesto en el cuestionario (C), aunque algunos incluyeron en sus respuestas subtemas relacionados con el mismo, como se nota en la respuesta del E1A “*Las amenazas de la iguana verde*”, el E2M “*La iguana verde y sus características*” y el E1B “*La iguana verde*”. Igualmente la mayoría del grupo pudo identificar las ideas principales, las cuales relacionaron con los subtítulos que sobresalían por estar escritos en mayúscula sostenida y encerrados en un cuadro de un color más oscuro que el resto del texto. Por ejemplo, el E1A se refirió a una de estas ideas al responder: “*Las características de la iguana verde*”, mientras el E2M mencionó las siguientes: “*cuánto mide, cuánto pesa, dónde vive*”; a pesar de los avances, dos estudiantes, el E2M y el E1B no pudieron dar cuenta de dichas ideas, por lo que manifestaron: “*No tengo idea de cuáles son las ideas principales*”.

Los avances también se hicieron presentes en la entrevista (E) final, especialmente en los estudiantes de los niveles alto y medio, quienes cuando se les indagó por el paso a paso que

siguen cuando leen, manifestaron que se fijaban en los títulos, imágenes, gráficas e ideas principales, elementos claves para comprender los textos expositivos, contrario a lo que sucedió en la entrevista inicial, en la que le dieron mayor importancia a las pausas que debían hacer y a las entonaciones. En ese orden de ideas Álvarez (2010) afirma que comprender los textos expositivos implica tener en cuenta los subtipos textuales, su estructura, marcas lingüísticas y textuales, además, de conocer y aplicar claves o estrategias para la comprensión textual.

Con respecto a la guía de observación (O), se notó que los estudiantes, especialmente los de nivel alto y medio, retomaban la lectura varias veces con el fin de hallar información importante del tema y las ideas principales, ya que algunos de ellos subrayaban palabras claves, mientras que los estudiantes de niveles bajo continuaron con algunas dificultades, que se acentuaron por el poco interés que mostraron frente a las actividades de la SD relacionadas con esta subcategoría.

En síntesis, se puede decir que el G1 logró transformaciones importantes en la subcategoría, teniendo en cuenta que los estudiantes de nivel alto y medio lograron identificar las ideas principales del texto y el tema central, mientras que el progreso en los estudiantes del nivel bajo fue menos notorio. Cabe anotar, como lo expresa Jolibert, (2009) la importancia de reconocer los modos en que los textos se encuentran organizados, ya que esto permite al lector identificar las informaciones que este contiene, aspectos que fueron trabajados en la SD, como se explicará más adelante.

Hallazgos similares se encontraron en el G2 ya que la mayoría de estudiantes en el cuestionario logró reconocer el tema principal del texto el cual relacionaron con el título; de allí que los estudiantes E1B, E2B, E1M y E1A hayan respondido: *“La iguana verde y lo reconocí al observar las imágenes y al leer el título”*, mientras que el estudiante E2A incluyó en su respuesta además del tema los subtemas: *“El tema principal del que trata el texto es sobre la iguana verde,*

*sus amenazas de desaparecer y sus características*". Con respecto a las ideas principales del texto, se evidenciaron también progresos en los estudiantes de los tres niveles, lo que se infiere de las siguientes respuestas: "*Comportamiento y amenazas de la iguana verde*" (E2B), "*transformación de su color al crecer, son reptiles, completamente herbívoros, y su principal amenaza, dispensador de semillas*" (E2M) y "*cambio de su color al crecer es herbívoro y ovíparos, sedentario, su distribución es de Veracruz y Suramérica, su principal amenazas como perdida de territorio y caza furtiva y es dispersor de semillas*" (E2A), respuestas que dan cuenta de los subtemas principales del texto leído.

Estos resultados no concuerdan con los de la entrevista (E) final, ya que en la descripción del paso a paso que ellos consideran se debe seguir al momento de leer, los estudiantes de los tres niveles se enfocaron en el título, las imágenes y la estructura de los textos narrativos, lo que evidencia que si bien en la práctica la mayoría del grupo logró reconocer el tema y las ideas principales de un texto expositivo, no lo han incorporado en su discurso como un aspecto esencial para la comprensión lectora .

En la guía de observación final, si bien se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes tuvieron dificultad para reconocer el tema principal, ojearon el texto y regresaron varias veces a él para releerlo, llegando incluso a realizar preguntas, tales como: *¿Cuál es el tema?* (E1B), *¿El tema es lo mismo que el título?* (E2M), *¿Cuáles son las ideas principales del texto?* (E2B), etc., lo que indica que hay un reconocimiento explícito de estos elementos del texto y de su relevancia en la comprensión lectora, a pesar de que no tienen claro cómo identificarlos.

En síntesis, se puede decir que el G2 logró transformaciones en la subcategoría dado que los estudiantes de los tres niveles identificaron las ideas principales del texto, mientras que el



progreso en el reconocimiento del tema central fue más notorio en los estudiantes de los niveles medio y alto.

Estos resultados sugieren que los estudiantes lograron avanzar en la comprensión de textos expositivos, si se tiene en cuenta que las ideas principales son el centro sobre el cual gira la lectura global de los textos, y que lograr esto, ayuda a los estudiantes a interiorizar estrategias que les permitirán una lectura más autónoma y eficaz (Solé, 2009).

Para ayudar a los estudiantes a avanzar en esta subcategoría se implementaron estrategias, como las que se llevaron a cabo en la sesión N° 2, “**Preparándonos para iniciar la ruta expedicionaria**”, la cual tenía como objetivo explorar los conocimientos de los estudiantes sobre diferentes tipos de textos expositivos (noticias, infografías, y folletos informativos), así como reconocer las principales ideas que en ellos se presentaban acerca de los animales en vía de extinción, las cuales debían incluir en un cuadro, que debía ser socializado con el grupo.

Así mismo, en la sesión No. 4, “**Conociendo más sobre los flamencos rosados**”, se realizó el análisis de diferentes textos expositivos y posteriormente en grupos se llevó a cabo un taller para identificar diferentes aspectos de cada uno de los textos leídos, entre los que se encontraba el tema central y los subtemas

Es importante resaltar que después de los trabajos en grupo, se procedía a una socialización de los mismos, con el fin de establecer un diálogo y realizar negociaciones de los significados construidos por cada uno, pues como plantea Lerner (1985, citada por el MEN, 1998), estos son relativos, ya que cada lector,

(...) comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera. Pero esta relatividad no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. La relatividad de la comprensión alude a

que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos (p. 47).

Lo anterior es clave en la enseñanza de la comprensión lectora de cualquier tipo de texto, y adjudica al docente un papel de mediador entre los estudiantes y los textos, entre sus comprensiones y la realidad, que fue precisamente uno de los objetivos centrales de la SD.

A continuación se presenta el análisis de la subcategoría Recursos lingüísticos y paratextuales.

#### **4.1.4. Recursos lingüísticos y paratextuales**

Se refiere a los títulos, subtítulos, epígrafes, cuadros, marcas topográficas y su función en el texto, elementos que debían identificar los estudiantes en los textos expositivos que leían.

De esta manera se encontró, que en el momento inicial todos los estudiantes del Grupo 1 lograron identificar con facilidad el título y los subtítulos de la infografía que se les asignó; por ejemplo, el E2A respondió *“el título es ¿De dónde viene el Carey? y los subtítulos son todo lo que está resaltado con naranja”*, el E1M *“De dónde viene el Carey y los subtítulos son tips, amenazas, rol, distribución”* y el E2B *“La Tortuga Carey y los subtítulos son amenazas, distribución, rol ecológico”*. Así mismo, en su gran mayoría los estudiantes identificaron la información que brindaba tales recursos en el texto, al mencionar algunas de las ideas importantes que se desprendían de estos, por ejemplo el E2A dijo: *“Habla de las amenazas, la distribución y el rol que desempeñan las tortugas.”*, el E1M: *“Se encuentran en peligro crítico”* y el E2B: *“Se elaboran objetos con su caparazón”*.

Igualmente, al momento de reconocer los elementos paratextuales, dieron cuenta de las imágenes y los cuadros presentes en la infografía, pero no lograron argumentar la razón por la que estos ofrecen valiosa información para comprender el texto. Por ejemplo, el E1A se refirió a *“La imagen de la tortuga y los otros dibujos”*, el E2B a *“Las franjas anaranjadas que separan*

*cada subtítulo*” y el E2M argumentó que estos recursos son diferentes al texto y que aportan información al lector, pero no logró precisar de qué manera lo hacen. Además, en la guía de observación (O) se notó que solo un estudiante del nivel alto (E2A) se cuestionaba acerca de las frases resaltadas en negrillas, y las líneas punteadas conectadas a la imagen de la tortuga, los cuadros separados y en filas aparentemente desorganizadas.

Al contrastar los resultados anteriores con los obtenidos por el G1 en la entrevista (E), se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes cuando se les indagó acerca de los pasos a seguir al momento de leer un texto, no tienen en cuenta los elementos paratextuales, es decir, le dan poca importancia a las imágenes, cuadros y marcas topográficas; sin embargo, se detienen a observar el título, aunque no hacen lo mismo con los subtítulos, por lo que algunos respondieron así: el E2A *“Leo el título y comienzo la lectura, leo lo que sucede”*, el E2M *“Leo el título, aplico los signos de puntuación”*, y el E1B *“Leo el título, luego el mensaje y sigo leyendo”*.

Precisamente Álvarez (2010), se refiere a la importancia que tienen las normas de textualidad, conformadas por los recursos lingüísticos y no lingüísticos, para la comprensión y producción textual. Estos dos grupos de recursos ayudan a la estructuración, cohesionamiento y verbalización del texto expositivo, además se encuentran agrupados en diferentes niveles con el fin de facilitar su manejo. Uno de ellos, los paratextuales, están conformados por los recursos tipográficos (tipos de letras, guiones, imágenes, ilustraciones, comillas, subrayados) y las formas supralingüísticas (títulos y subtítulos). A pesar de su importancia, generalmente no se enseña a los estudiantes lo que aportan estos recursos en los procesos de comprensión de textos expositivos, mucho menos, cuando este tipo de textos y las estrategias para su abordaje, no se asumen como objeto de enseñanza en el área de lenguaje.

Con respecto a los resultados del grupo G2 al aplicar el cuestionario inicial, se encontró que algunos estudiantes de nivel medio y bajo no lograron reconocer el título y subtítulos del texto, así como la información que estos brindan, refiriéndose a los mismos a partir de algunos contenidos del texto; por ejemplo el estudiante E1B expresó *“el título y subtítulo es su dieta principalmente esponjívora mantiene las poblaciones de esponjas bajo control”*, respuesta que da cuenta de una de las ideas del texto; mientras el E2B respondió: *“el título es distribución ecológica y la información que nos brinda es que conozcamos todo lo relacionado con esta tortuga”*, ejemplo en el que se nota que el estudiante no reconoce el título, ni lo que aporta en la comprensión del tema, pues tal como lo plantea Solé (1996), los títulos y los subtítulos son muy importantes en la comprensión de los textos expositivos ya que dan pistas claras al lector de lo que se va a tratar el texto.

A pesar de esto, la mayoría de los estudiantes reconoció otros elementos del texto diferentes a lo que estaba escrito; así por ejemplo, los estudiantes E1B, E2B y E1M se refirieron a la imagen de la tortuga de carey, mientras los estudiantes E1A, E2A y E2M mencionaron que además del texto escrito habían otros elementos en la infografía que llamaban su atención, como por ejemplo *“hay imágenes, páginas, letras y objetos que brindan más datos”* (E1A). En ambos casos, los estudiantes no ofrecieron alguna explicación acerca de la información que estos recursos aportan a la información contenida en el texto.

Algunos de los hallazgos expuestos coinciden con las respuestas de los estudiantes del G2 en la entrevista (E), pues cuando se les indagó acerca de los pasos que ellos siguen cuando leen, se centraron más en identificar la estructura de los textos, que en otros elementos lingüísticos y paratextuales; por ejemplo, el E1M respondió: *“Primero leo la introducción luego el nudo y después el desenlace del cuento”*. En este punto es relevante analizar como el estudiante se

refiere a los componentes de la estructura del texto narrativo (a excepción de la introducción), lo cual, probablemente tenga que ver con el privilegio de este tipo de textos en la enseñanza del lenguaje (Mejía y Sarmiento, 2019; Iglesias, 2016), y a algunas prácticas desde las que se considera que conocer la estructura es suficiente para comprender un texto (Pérez, 2003; Solé, 1998).

Sin embargo, algunos estudiantes de nivel alto y medio se refirieron a la importancia de identificar el título y los subtítulos, y la información que brindan, además de tener en cuenta otros elementos paratextuales; así por ejemplo, el estudiante E2M expresó *“Primero observo el texto si tiene imágenes y luego leo el título después leo el desarrollo luego el final y así hasta terminar todo el texto”*, así mismo el E1A manifestó, *“Leo primero el tema o título, leo el inicio y luego el final, leo las imágenes que también me ayudan a saber más o menos de que trata del texto”*, respuestas que indican que los estudiantes reconocen otros elementos del texto, diferentes al escrito, en los que se pueden apoyar para comprenderlo.

De igual manera, en la Guía de Observación (O), se notó que a los estudiantes en su mayoría se les dificultó identificar el título y subtítulos del texto, pero indagaban para saber de qué se trataba y por esto decidieron retomar varias veces la lectura; así mismo otros (E2B, E2B y E1M) preguntaron para que servían las imágenes e indagaron por palabras desconocidas, como espongióforas, arrecifes, UICN, entre otras.

Los avances en esta subcategoría se evidenciaron durante el desarrollo de la SD, y de manera puntual en los resultados de la entrevista (E) y la guía de observación (O). Así, el G1 en su mayoría tuvo en cuenta en el paso a paso que se debe llevar a cabo en el proceso lector, los títulos, las imágenes y los cuadros, entre otros. Por ejemplo, el E1A expresó: *“Primero, me fijo en el título, y me llama la atención las imágenes, después leo los subtítulos”*; así mismo el E2M

mencionó: *“Yo empiezo a leer el título, luego las palabras en colores”*. Es importante resaltar que no todos los estudiantes tuvieron progresos en esta subcategoría como sucedió con el E2B quien respondió: *“Comienzo la lectura de una vez hasta el final”*, lo que da entender que no hace uso de los recursos paratextuales que ofrece el autor para guiar al lector.

En este punto vale recordar que los textos expositivos cumplen una función directiva mostrando en detalle el asunto o problema del análisis, ampliando nueva información de manera objetiva, la cual se evidencia en la configuración mental del lector y en las particularidades lingüísticas y textuales del texto (Álvarez, 2009).

Los avances en la subcategoría se encontraron también en la guía de observación (O), donde se pudo notar un marcado interés de todos los estudiantes, al momento de abordar la lectura de textos expositivos, ya que se fijaron en los títulos, subtítulos, imágenes, marcas topográficas y los cuadros que contenían las informaciones. Así, algunos preguntaron qué significaba las líneas punteadas conectadas a la imagen central del texto, a lo que un estudiante respondió que tal vez ofrecía datos importantes acerca de la tortuga. Otros preguntaron por las franjas de color naranja acompañadas de palabras de color blanco, en mayúsculas y tamaño más grande que la de los cuadros, inquietud frente a la que otros estudiantes opinaron que se refería a informaciones del mismo texto.

Los estudiantes del G2, en especial los de nivel alto y medio, también mostraron progresos, puesto que en la entrevista al describir el paso a paso de lo que hacen cuando leen un texto incluyeron aspectos que antes no tenían en cuenta, como iniciar con el reconocimiento del título y los subtítulos, además de analizar otros elementos como las imágenes; por ejemplo, el E2M refiere que primero observa el texto, se detiene en las imágenes y luego lee el título; después lee los subtítulos y así hasta el final, releendo cuando lo considera necesario. A pesar de los

avances, se evidenció que los estudiantes de los tres niveles siguieron presentando dificultades en el reconocimiento y función de los recursos paratextuales.

De igual manera, en la Observación se notó que los estudiantes demostraban mucho más interés por la lectura de los textos expositivos, como sucedió mientras leían los diferentes textos propuestos durante la SD, y preguntaban por las características de los mismos. Esto se evidenció especialmente en la sesión N°7 cuando nuevamente leyeron la infografía ¿De dónde viene el Carey? En este momento la mayoría de estudiantes daban cuenta de los títulos, subtítulos, y las imágenes. No obstante y a pesar de los progresos, aun se presentaban dificultades para identificar los recursos paratextuales y las imágenes, como ocurrió con el E1M, quien solo reconoció el título, los subtítulos y la imagen de la infografía. Con relación a esto Pérez y Roa (2010) señalan que los estudiantes requieren aprender a reconocer y analizar esos elementos que hacen parte de las prácticas sociales del lenguaje, por lo que la escuela debe favorecer su enseñanza porque de lo contrario se estaría formando solo decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto.

Al final de la SD, los instrumentos aplicados dieron cuenta de un avance notorio en el G1, ya que los estudiantes de los niveles alto y medio lograron identificar los aspectos que hacen parte de esta subcategoría. Por ejemplo, frente a las preguntas del cuestionario (C ) que indagaban al respecto, se pudo evidenciar que reconocían el título y subtítulos que habían en el texto y la información que estos brindaban; así, el E1A expresó: *“El título es La iguana verde y los subtítulos son: coloración, comportamiento, reproducción, distribución, medidas, amenazas”*, mientras que los estudiantes E2M y E1B, dieron una respuesta similar aunque les faltó mencionar algunos de los subtemas, como se ve en el siguiente ejemplo: *“La iguana verde y los subtítulos son: coloración, comportamiento, reproducción”*(E2M y E2B).

Con respecto a los elementos paratextuales, la mayoría coincidió en que las imágenes aportaban información valiosa, por ejemplo, el E1A dijo: *“Las imágenes, ellas nos brindan información”*, el E1M *“Las imágenes grandes, la iguana macho, la iguana joven, pequeña. Por ejemplo, los huevos significan que pueden tener huevos”* y el E2B *“Las dos imágenes de arriba (Iguana joven y adulta)”*. En este caso se observa que el estudiante de nivel alto reconoce que las imágenes aportan información, pero no precisa cual, mientras los estudiantes de nivel medio y bajo aclaran que las imágenes les permiten diferenciar el sexo y la etapa en la que se encuentran las iguanas. Precisamente Álvarez (2009) se refiere al papel tan relevante que juegan las imágenes en la lectura de este tipo de textos, ya que facilitan al lector comprender e interpretar el texto al ampliar información acerca del objeto de estudio, de este modo, *“las ilustraciones articulan la información lingüística e icónica”* (p. 77).

Estos resultados concuerdan con lo registrado en la guía de observación (O), en la que se pudo ver que los estudiantes fueron más cuidadosos al momento de leer, ya que se fijaron con más atención, no solo en los elementos lingüísticos del texto sino también en los paratextuales, lo que permitió mejores respuestas. De manera puntual, al leer la infografía *La Iguana Verde*, los estudiantes observaron con atención las imágenes grandes y pequeñas desde el principio hasta el final, y se fijaron en que el tamaño de las letras, así como el color, daban cuenta de los títulos y subtítulos, lo cual les ayudó a comprender la información más importante del texto.

De igual manera en la entrevista (E) se encontraron progresos importantes en esta subcategoría, ya que los estudiantes tenían en cuenta elementos que anteriormente excluían, tal vez porque desconocían la importancia que tienen los recursos lingüísticos y paratextuales en la comprensión de esta tipología. Por ejemplo, el E1A expresó *“Bueno, aparte de leer el título y los subtítulos, también le echo una miradita a las imágenes, y los cuadros que están desde el inicio*



*hasta lo último”, el E2M “Me fijo, en los dibujos y en las letras diferentes tamaños y colores” y el E2B “Miro las letras más grandes y luego las medianas, también me fijo en las imágenes y los cuadros”.*

En síntesis, se puede decir que los principales avances del G1 en esta subcategoría se dieron en la identificación de elementos como los títulos, subtítulos e imágenes, pero que aún persisten dificultades en el reconocimiento de cuadros, y otras marcas tipográficas, que hacen parte de los elementos paratextuales. También se resalta que los estudiantes que más avanzaron fueron los de nivel alto y medio.

Con respecto al G2 se encontró que al final de la SD, momento en que se aplicó de nuevo un cuestionario de comprensión lectora, todos los estudiantes coincidieron en que el título del texto era *“La iguana verde”*, además la mayoría logró identificar los subtítulos, como ocurrió con los estudiantes E1A, E2A, E2M y E1B, quienes aportaron respuestas similares a la del siguiente ejemplo: *“subtítulos: comportamiento, reproducción, distribución, amenazas y rol ecológico”*(E1A), aclarando que estos *“brindan información de que se va tratar el tema, el asunto básico y los subtítulos nos muestra los elementos del tema”* (E1A). A pesar del avance del grupo, los estudiantes E1B y E1M, no evidenciaron progresos en este aspecto.

Así mismo, cuando se les indagó en el cuestionario por otros elementos del texto, diferentes a lo que estaban escritos y que brindaran información al lector, los estudiantes lograron reconocer el papel de las imágenes y otros recursos, como lo hizo el E1A: *“otros elementos del texto son las imágenes, líneas y si le brindan información al lector porque se puede conocer más sobre el tema en este caso la iguana, ver su color forma y otros”*. Ahora bien, los estudiantes del nivel bajo no reconocieron otros recursos paratextuales como color, tamaño de letras, cuadros, gráficos, los cuales juegan un papel muy importante en la comprensión.

Igualmente en la entrevista final, se evidenciaron progresos en esta subcategoría ya que cuando se les indagó nuevamente acerca de los pasos que ellos siguen cuando leen, los estudiantes del G2 lograron reconocer la importancia del título y subtítulo en los textos e identificaron otros elementos que brindan información, por ejemplo, el E2A manifestó *“al enfrentarme con un texto primero leo el tema principal o título si tiene subtítulos y si tiene imágenes, tablas, cuadros, etc. los leo también, luego leo todos los párrafos hasta terminar toda la lectura, pero si no logro entender me regreso de nuevo hasta entenderlo”*, y el estudiante E1M mencionó, *“Al leer un texto lo primero es mirar que tipo de texto es, luego leo el título, subtítulos, si hay grafica como imágenes, cuadros los leo seguidamente leo todo el texto hasta el final y si no comprendí el texto lo vuelvo a leer hasta comprenderlo”*. Así mismo en la guía de observación (O) se pudo ver que los estudiantes de nivel alto y medio estuvieron más interesados que al inicio de la SD en los títulos, subtítulos y en las imágenes de los textos expositivos que leyeron, ya que mientras algunos leían en voz alta, otros señalaban con el dedo estos elementos, claves para un buen proceso de comprensión textual.

Para concluir el análisis del G2 se puede decir que los principales avances en esta subcategoría se dieron en el reconocimiento de los títulos, subtítulos e imágenes, pero que aún persisten algunas dificultades para identificar recursos paratextuales, como los tipográficos. También se resalta que los estudiantes que más avanzaron fueron los de nivel alto y medio y los que menos avanzaron fueron los del nivel bajo.

En resumen, ambos grupos en los tres niveles (aunque de manera más notoria en los de nivel alto y medio) lograron transformaciones importantes en esta subcategoría, especialmente en el reconocimiento de los subtítulos y los recursos paratextuales que aportan información adicional al lector, esto sí se tiene en cuenta que al principio, los estudiantes identificaban el título de los

textos expositivos, pero no los otros elementos, los cuales fueron apropiando con el desarrollo de la SD, constituyéndose en herramientas para mejorar la comprensión de lectora. Cabe anotar que en lo que respecta a los elementos paratextuales, los estudiantes de los tres niveles hicieron énfasis en el uso de las imágenes, al referirse a otros elementos, tales como: cuadros, gráficas, colores, tamaño de la letra, y no mencionaron por ejemplo, los guiones, comillas, subrayados, entre otros.

Estos avances se pueden explicar porque durante la SD se brindaron andamiajes para ayudar a los estudiantes a comprender este tipo de textos, razón por la cual antes de leer se realizaron preguntas de anticipación, las cuales activaban los esquemas de conocimientos necesarios para interactuar con la información del texto. Durante la lectura se llevaron a cabo subrayados, marcaciones de ideas claves de títulos y subtítulos, promoviendo de manera permanente la reflexión acerca del papel que juegan los elementos paratextuales como las imágenes, colores, cuadros, entre otros, en la comprensión lectora. Por ejemplo, en la sesión N° 4 “**Conociendo más sobre los flamencos rosados a partir de diferentes textos expositivos**” se leyeron y compararon varios textos pertenecientes a esta tipología, respecto a sus características, que incluían los elementos de la presente subcategoría. Así mismo, en la sesión No. 5 “**Continuando la ruta expedicionaria... Otras Aves en Peligro!**”, se les invitó a leer algunas noticias: ¿Qué animales en Colombia están amenazados? y “Rescatan flamencos rosados que tenían como mascotas en Fusagasugá”, y con base en estas se analizaron los recursos lingüísticos y paratextuales presentes, mediante los siguientes interrogantes:

¿Qué información aportan las imágenes?

¿Qué información aportan el título y los subtítulos?

¿Qué otros elementos diferentes a lo que está escrito, observan en el texto?

¿Para qué se usan estos elementos?

En este sentido se puede decir que la secuencia didáctica favoreció el proceso de comprensión de textos expositivos, a partir de acciones intencionadas, relacionadas entre sí, con las que se pretendía desarrollar aprendizajes específicos (Camps, 2003).

Es importante decir que para la planificación de actividades se partió de asumir la comprensión lectora como una elaboración activa de significado que hace un lector a partir de diferentes claves, en función de lo que busca en un texto (Jolibert 2002), y de abordar el lenguaje desde unidades completas de sentido, y no de manera fragmentada, como se hace usualmente desde prácticas tradicionales en la enseñanza de este proceso, tal como lo mencionan en su investigación Cardozo y Mercado (2019), quienes encontraron resultados similares en su estudio en el que llevaron a los estudiantes a analizar diferentes aspectos de los textos expositivos, que generalmente no se abordan en la clase de lenguaje, para lo cual leyeron y compararon, de forma individual y grupal, diferentes tipos de textos, teniendo la posibilidad de trabajarlos desde los intereses y el contexto real de los estudiantes.

A partir del análisis presentado, se puede concluir que las principales transformaciones en la categoría Comprensión lectora de textos expositivos, se dieron en las subcategorías Enunciador y Recursos lingüísticos/paratextuales, ya que los estudiantes al final pudieron identificar al autor del texto y la posición de este frente al tema; así mismo reconocieron la información que aportan los títulos, subtítulos y las imágenes, y en algunos casos, los cuadros, tamaño y tipo de letra, entre otros; para esto aplicaron estrategias claves trabajadas en el desarrollo de la SD como la relectura, el subrayado de palabras o frases relevantes, el uso de organizadores gráficos, el análisis de diversos tipos de textos, entre otros. Por su parte se encontraron persistencias en la subcategoría “propósito”, principalmente en los estudiantes de nivel bajo, quienes al final no

lograron dar cuenta de la finalidad para la cual fue escrito este tipo de textos. Es de resaltar que los estudiantes que más avanzaron en la categoría fueron los de nivel alto y medio y los que menos avanzaron fueron los de nivel bajo.

#### **4.2. Animales de la región en vía de extinción**

Se considera que un animal está en peligro de extinción, cuando todos los miembros con vida de su especie están en peligro de desaparecer del planeta Tierra. Para el caso de La Guajira, se han identificado varias especies en estas condiciones: La iguana, la tortuga Carey, el jaguar, el flamenco rosado, el cardenal guajiro, entre otros. Esta categoría está conformada por las siguientes subcategorías: características de los animales de la región, causas/consecuencias y soluciones al problema.

##### **4.2.1. Características de los animales**

El departamento de La Guajira se destaca por la gran variedad de ecosistemas, entre los que se encuentran: desérticos, selva seca y húmeda de montaña, territorios en los que habitan especies en peligro de extinción como algunas aves (flamencos rosados, cardenal guajiro), reptiles (iguana), anfibios (tortuga de carey), entre otros, especies de los que se esperaba que los estudiantes reconocieran las principales características físicas, de hábitat, rol ecológico, alimentación, reproducción, entre otros.

Al aplicar los instrumentos en el primer momento, y de manera puntual el cuestionario (C) inicial, se encontró que los estudiantes del G1, en su mayoría lograron identificar las principales características físicas de la tortuga de Carey, como el color y las partes de su cuerpo, pero no mencionaron el estado de amenaza en que se encuentra y otro tipo de información que igualmente se hallaba en el texto, como el rol ecológico y la distribución; adicionalmente algunos de los estudiantes se refirieron a las causas por las que estas se encuentran en peligro de

desaparecer más que a las características como sucedió con el estudiante E1A quien respondió *“Se encuentran en peligro de extinción y en amenaza por la caza ilegal, la venta y consumo de su carne”*, mientras que los demás estudiantes mencionaron sus características, por ejemplo: *“Su caparazón es de color negro y marrón. Su cabeza pequeña, sus patas y cabeza son manchadas* (E1M) y *“Se encuentran en peligro de extinción, tiene aletas planas, ojos pequeños y es rústica”* (E1B). Es de resaltar que la mayoría no incluyó características relacionadas con el hábitat, el rol ecológico, alimentación y el uso del caparazón.

Estos resultados concuerdan con la información registrada en la observación (O), donde se notó que los estudiantes en su mayoría se fijaban en la imagen de la tortuga, que les brindaba información precisamente acerca de características físicas como el color y partes que la conforman, dejando de lado los contenidos que brindaba el texto respecto al hábitat, rol ecológico, distribución y uso del caparazón. Tales resultados sugieren que los estudiantes no tenían claro que para comprender textos discontinuos como la infografía, es necesario considerar las relaciones entre el código escrito y los demás elementos que aportan en la construcción del significado como la imagen, los colores, los subtítulos, el tamaño de la letra, etc. Al respecto, Valero (2000) menciona que los elementos iconográficos y tipográficos aportan a la comprensión de la información que brinda este tipo de textos.

Con respecto a los resultados de la entrevista en las que se les indagaba *¿Qué sabes acerca de los animales de tu comunidad o departamento que se encuentran en peligro de desaparecer?* la mayoría de los estudiantes conocen muy poco acerca de los animales de su contexto en estado de amenaza, ya que en sus respuestas se refirieron a algunas especies que se encontraban en esta situación, pero que no eran propios de la región, por ejemplo, *“He escuchado acerca de los tigres de Siberia”* (E1A), y *“En noticias, las iguanas las cazan por sus carnes y otros animales*

como el canario” (E2M). Otros estudiantes como el E1B manifestaron no saber sobre el tema “Casi no he escuchado acerca del tema”. En este contexto cobra relevancia la lectura de textos expositivos, ya que mediante estos los estudiantes pueden comprender la realidad de manera contextualizada (Bustamante, *et al*, 2019).

Los resultados del G2 en este primer momento, mostraron que al aplicar el cuestionario inicial, los estudiantes en su mayoría no lograron identificar las características del animal del que se habla en el texto, como el estudiante E1B quien refirió “*de donde viene la tortuga carey*”, confundiendo las características con el título del texto y el E2M quien respondió, “*la característica es que es una tortuga especial*”. Así mismo algunos de los estudiantes se refirieron a las características de manera general, como sucedió con el E1A quien expresó: “*es una tortuga marina de las siete especies en el mundo, es la arquitecta de los arrecifes, su dieta es esponjívora, su rol ecológico, el uso de su caparazón su principal amenaza y tips para identificarlo*”.

Al contrastar los resultados anteriores con la guía de observación (O), se evidenció que algunos estudiantes no se centraron en reconocer las características de la tortuga carey, limitándose a responder las preguntas del cuestionario. No obstante, dos de ellos manifestaron interés por identificar tales aspectos, como se deduce de las siguientes preguntas: *¿En qué partes del texto puedo identificar las características de la tortuga carey?* (E1M) y *¿características es lo mismo que describir?* (E1A).

Las dificultades expuestas también se vieron reflejadas en las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista (E) cuando se les indagó acerca de los animales de la comunidad o departamento donde ellos viven, que se encuentran en peligro de desaparecer, ya que la mayoría de ellos, como el E1B, el E2M y el E1A, respondieron que no tenían conocimiento al respecto.

Otros estudiantes se refirieron a los animales domésticos como el E2M quien expresó: *“conozco el chivo y la vaca porque se las comen los humanos”*. Solo el E2A demostró tener conocimientos sobre la problemática en cuestión al manifestar: *“Sé que el guacamayo verde, está en peligro de extinción porque es el guacamayo más grande, por la hermosura de sus plumas, ya que hacen objetos de artesanías y también hoy en día los animales los tienen como doméstico. El cunaguaro, también está en peligro de extinción por su piel suave, personalmente me encanta. El delfín rosa o rosado está en peligro de extinción, ya debido que sus aguas su hábitat natural ha sido infectado, por líquidos que dejan algunos barcos, o basuras que infectan sus aguas y ellos viven mayormente en aguas dulce”*. La respuesta de este estudiante, en contraste con las de sus compañeros, ratifica que la lectura juega un papel fundamental para el aprendizaje, el conocimiento de la realidad y por consiguiente, para desenvolverse en la vida. En este sentido Cassany (2013) asume que la lectura es una práctica social, en la que el lector juega un papel vital, adoptando una actitud crítica ante la verdadera significación de lo leído.

Durante el desarrollo de la SD, se aplicaron de nuevo la entrevista y la guía de observación, instrumentos que permitieron evidenciar los avances de ambos grupos en esta subcategoría. De manera particular en el G1, los principales progresos se dieron en los estudiantes de nivel medio y alto, quienes manifestaron haber conocido más acerca de la problemática y mencionar animales que pertenecen a la región caribe, a pesar de precisar sus características. Por ejemplo, frente a la pregunta *¿Qué has aprendido hasta ahora acerca de los animales en peligro?* se encontraron las siguientes respuestas: *“He aprendido más sobre los animales como los flamencos, el rey guajiro; si desaparecen sería fatal para el medio ambiente”* (E2A); *“Los animales necesitan de cuidados, y también salvarlos de los peligros”* (E2M) y *“He aprendido acerca de su hábitat, alimentación, y otras cosas”* (E2B). Estas respuestas sugieren que si bien los estudiantes avanzaron en el



reconocimiento de algunas especies de su entorno que se encuentran en amenaza, no lograron precisar los aspectos que los distinguen.

Adicionalmente, en la guía de observación (O) se notó que los estudiantes estaban más interesados en conocer sobre los animales de la región y sus características, lo que se hizo evidente no solo en la sesión en que se aplicaron de nuevo los instrumentos, sino también en el desarrollo de la SD en la que se llevaron a cabo actividades orientadas a este propósito: lectura de diversos tipos de textos, tales como noticias, infografías y textos escolares; observación de videos, recorrido físico y virtual por algunos sitios tales como, el santuario de flora y fauna los flamencos, Montes de Oca y el uso de la cartografía, entre otras. De este modo los estudiantes mostraron mucho interés cuando se les pedía por ejemplo, dibujar el animal con sus características o responder a interrogantes después de leer los textos como: ¿Cuáles son las características del animal?, como sucedió en la sesión No. 5 **“Otras aves en peligro”** con la que se pretendía avanzar en la ruta expedicionaria; en esta sesión se realizó la presentación de un vídeo sobre el recorrido realizado por el Santuario de Los flamencos con la guía de un experto (ornitólogo), por parte de las docentes y algunos estudiantes que representaron a ambas instituciones. Luego, debían diligenciar varias fichas con la información de las diferentes aves que habitan la región, para luego socializarlas y concluir de manera conjunta, acerca de las principales características de estos animales.

<b>Nombre del ave</b> _____	
<div style="border: 1px solid green; padding: 5px; display: inline-block;">           Imagen         </div>	
Nombre común	Cardenal guajiro

Características generales	Ave endémica de Colombia, rojo brillante...
Alimentación	Semillas, frutos,
Categoría de conservación	Vulnerable (VU)
Causas por las que está desapareciendo y las consecuencias que esto puede generar	
Posibles soluciones para hacer que no desaparezca	

Con respecto al G2, los estudiantes de los tres niveles lograron reconocer algunos animales de su comunidad o departamento que se encuentran en peligro de desaparecer; por ejemplo, el E2B refirió *“he aprendido que aquí en mi departamento hay muchos animales en peligro de desaparecer, como el flamenco rosado que por cierto no sabía de su existencia”* (E); así mismo el E2M expresó *“he aprendido que la guacamaya está en peligro de extinción, el cardenal guajiro, se dónde viven, como son, que características tienen y descubrí más aves en peligro de extinción”* (E); de manera similar el E2A mencionó *“hasta el momento he aprendido muchos temas interesantes como por ejemplo la iguana yo no sabía que estaba en peligro de extinción, como el flamenco tampoco, no se me paso por la mente, yo si los había visto hace rato pero nunca me había interesado así como ahorita”*(E).

Si bien, lo expuesto da cuenta de algunos de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes durante el desarrollo de la SD, estos no lograron precisar sus características, a excepción del E1A

quien manifestó *“he aprendido mucho de los flamencos rosados, como su coloración rosa la recibe del alimento que come, su largo cuello, su distribución es en la costa del Caribe en Colombia y Venezuela y en islas Galápagos, está amenazada por caza, destrucción de su hábitat, cambio climático y su hábitat es en las costas marinas como humedales y lagos de agua salobre”*.

Así mismo, en la guía de observación, se evidenció que hubo avances en los estudiantes de los tres niveles, pues lograron reconocer que en su comunidad o departamento hay animales en peligro de desaparecer, de los cuales mencionaron algunas de las características como hábitat, alimentación, causas y consecuencias de las amenazas, lo cual se hizo evidente cuando los estudiantes leían y analizaban los textos expositivos y se interesaban por conocer las características de los animales en peligro llegando a plantear interrogantes como los siguientes: *“¿Una característica es una cualidad del animal?”* (E2M), *“¿las características permiten identificar las cualidades físicas?”* (E1M). El conocimiento acerca de esta problemática es muy importante, pues investigaciones como la de Jordan et al. (2009) mostraron que el desconocimiento sobre este tema, sumado a limitaciones en el conocimiento ecológico y ambiental, contribuyen a que los niños se alejen de la naturaleza, de la conservación y del entorno natural inmediato que los rodea.

Al final de la SD, los resultados obtenidos a partir de los tres instrumentos aplicados, dieron cuenta de los avances de los estudiantes del G1 en la subcategoría. Así, en el cuestionario (C) todos lograron reconocer las características físicas de la iguana, como se observa en la respuesta dada por el E1A, quien expresó: *“Su color es verde, son herbívoras, viven en los árboles, ponen huevos, miden 2 mts, pesan 3 kg están en peligro porque las cazan para agarrar sus huevos y carne”*, mientras que el estudiante E1M mencionó *“Son ovíparos, territoriales, trepan, pesan 8*

*Kg, cambian de color naranja y café*”; y el E2B refirió *“Miden 2 mts, son ovíparos, pesa 8Kg, son grandes y de color marrón”*. Al comparar estos resultados con los del cuestionario inicial, se observa que esta vez no se limitaron a mencionar las características observadas en las imágenes, sino que se apoyaron también en el texto escrito, lo que les permitió ofrecer una descripción más amplia de las mismas.

Con respecto a la entrevista (E) todos coincidieron en que la iguana, es una especie que se encuentra en cierto grado de amenaza, por lo que expresaron la importancia de cuidarla y evitar todo tipo de maltrato, tales como: la caza, destrucción de su hábitat, domesticación, etc. Además, se refirieron a sus características, aunque sin lograr precisarlas, como se observa en la respuesta del E1A: *“Aprendí mucho, de cómo se reproducen, qué comen, dónde viven y que las personas no deben maltratarlos”*. Estos resultados muestran como los estudiantes fueron ampliando sus conocimientos sobre el tema durante el desarrollo de la SD. En ella, se realizaron diversas lecturas, lo que permite afirmar que establecieron relaciones entre los conocimientos que ellos poseían y los que les ofrecían los textos, asunto que es clave en la comprensión textual (Lomas, 2003).

En la guía de observación (O), fue notorio el interés de los estudiantes, principalmente los de nivel alto y medio, en las lecturas que se abordaron, ya que preguntaban si la información que leían era cierta, pues algunas de las especies o las características de las que allí se hablaba eran desconocidas por ellos a pesar que pertenecen a su comunidad. Por lo tanto, decidieron retomar la lectura varias veces y preguntaban por el significado de palabras nuevas como, por ejemplo: *exotérmico, arborícolas, sedentarios*.

En suma, todos los estudiantes del G1, evidenciaron avances en la subcategoría, resultados en los que probablemente contribuyeron las actividades desarrolladas durante la ejecución de la SD, orientadas a la implementación de estrategias claves para la comprensión de los textos expositivos. Esto permitió que al finalizar, un estudiante de nivel alto lograra reconocer en su totalidad las características de la iguana, mientras que el resto de los estudiantes identificó la mayoría de ellas.

Resultados similares se hallaron en la aplicación del cuestionario final al G2, ya que los estudiantes en su mayoría reconocieron las características del animal del que se hablaba en el texto; así, los estudiantes E1M, E2M, E1A y E2A, coincidieron en responder: *“las características de la iguana verde es que solo las crías son de un verde brillante y al crecer el color se transforma, son reptiles arborícolas, diurnos y sedentarios, son herbívoros. Además, son ovíparos y está amenazada por su caza ilegal y destrucción de su territorio”*. Sin embargo, los estudiantes E1B y E2B, mostraron dificultades para identificar las características de la iguana al responder *“la característica de este animal no lo veo en la lectura”* (E1B) o *“no sé”* (E2B).

Los progresos igualmente se observaron en la entrevista (E), específicamente cuando se les preguntó: *¿Qué fue lo que aprendiste de los animales de tu comunidad o departamento que se encuentran en peligro de desaparecer?, pues en este caso la totalidad de los estudiantes demostraron tener conocimiento sobre las características de algunos de estos animales, como sucedió con el estudiante E2M quien respondió: “aprendí mucho sobre los animales de mi región, sus características, de donde vienen, sus plumajes, sus colores, sus hábitat y porque algunos animales están en peligro de desaparecer como la tortuga y otras tortugas, el flamenco, el cardenal guajiro la iguana”*

Así mismo, en la guía de observación (O) final, la mayoría de los estudiantes evidenció progresos en el proceso de identificar en los textos las características de los animales en peligros de desaparecer, avances reflejados en el interés mostrado por los estudiantes de los niveles altos y medio, en conocer más de los diferentes animales en amenaza de su región, lo que no sucedió con los estudiantes de nivel bajo, quienes presentaron dificultades al respecto.

Como colofón, en el grupo G2 se lograron avances en esta subcategoría, especialmente en los estudiantes del nivel alto y medio, puesto que mejoraron en reconocer las características de los diferentes animales que se encuentran en peligro de desaparecer, no obstante, no se puede decir lo mismo de los estudiantes de nivel bajo puesto que en estos persistieron dificultades al momento de identificar las características, y no se les noto interés por ampliar sus conocimientos sobre los animales en peligro de extinción.

Los progresos observados en los estudiantes pueden estar relacionados con las estrategias que las docentes aplicaron durante la SD, tales como: la activación de conocimientos previos, la motivación constante para aprender sobre el tema a lo largo del proceso y la interacción con diferentes tipos de textos expositivos, orientados a lograr aprendizajes significativos; esto en coherencia con los planteamientos de Solé (1998) para quien es fundamental que el lector tenga claro los propósitos de la lectura y establezca relaciones entre las ideas previas y las que ofrece el texto, mismas que fueron exploradas desde la sesión No. 1, en la que se invitó a los estudiantes a dibujar un animal de su región y posteriormente responder a interrogantes relacionados con las características mediante un organizador gráfico que debían socializar al final con los compañeros y docente.

Asimismo, durante el desarrollo de la ruta expedicionaria tuvieron la oportunidad de conocer acerca de los animales de la región que se encuentran en peligro de desaparecer; por ejemplo, en

la sesión No. 7 los estudiantes tuvieron la oportunidad de analizar a profundidad la infografía utilizada en el cuestionario inicial, la cual tenía como objetivo identificar las características de la tortuga de Carey; para esto, se invitó a los estudiantes a observar un video acerca de esta especie y comparar los conocimientos previos que tenían respecto a los interrogantes : ¿En qué lugares podemos encontrar las tortugas Carey? ¿Qué características tiene?, ¿Qué papel cumple en el lugar donde vive?, ¿Para que la pescan los seres humanos?, ¿Qué pasaría si estas desaparecieran?, contexto en el que se les ofreció pistas para el abordaje de la lectura, como por ejemplo, la observación detallada de las imágenes y la información que aportaban acerca de las características de las tortugas.

En síntesis se puede decir que, las estrategias descritas, en el marco de una SD con una tarea integradora contextualizada, demostraron ser pertinentes para afianzar las habilidades de lectura como práctica social y entender su papel en la construcción del conocimiento y la transformación de la realidad.

A continuación se presenta el análisis de las subcategoría “causas y consecuencias”.

#### **4.2.2. Causas y consecuencias**

Se refiere a las situaciones que han conllevado a la disminución considerable de los miembros de algunas especies propias de la región (destrucción de sus hábitats, caza indiscriminada, comercialización de sus carnes, piel, plumas, huevos) y a los efectos que esto ha generado. En este sentido, se esperaba que los estudiantes identificaran las principales causas y consecuencias asociadas a la disminución de los individuos de las especies abordadas en la SD.

Los resultados obtenidos por el G1 en la aplicación del cuestionario inicial (C), mostró que los estudiantes de los tres niveles lograron identificar entre una y dos causas por las cuales la tortuga Carey se encuentra en peligro de desaparecer, como se evidencia en las siguientes

respuestas: *“Son cazadas de forma ilegal para vender y consumir su carne”* (E2A), *“Las personas las cazan para agarrar su carne, huevos y caparazón”* (E2M), y *“Las cazan y destruyen su hábitat para usar el caparazón”* (E2B). Ahora bien, al responder acerca de las consecuencias que esta situación puede ocasionar, solo un estudiante de nivel medio logró acercarse a la respuesta cuando expresó *“En el mundo no existiría Carey, ni corales marinos”*(E1M), mientras que los demás estudiantes tuvieron dificultades para hacerlo, como se nota en la respuesta del E2A: *“Desaparece la población de esponjas”*, el E2M: *“No habrá oxígeno en el mar”* y el E1B: *“El planeta quedaría sin agua y se contaminarían los océanos por la basura”*.

La identificación de las causas y consecuencias fue menos clara en la entrevista como se desprende de las respuestas dadas por los estudiantes cuando se les consultó acerca de los animales de su comunidad que se encuentran en peligro de desaparecer pues la mayoría de ellos expresaron que no tenían conocimiento al respecto, como sucedió con el E2A quien manifestó *“No conozco nada”* y el E1B *“Casi no he escuchado acerca del tema”*; a pesar de esto un estudiante de nivel medio mostró tener alguna idea del tema al responder *“En noticias, las iguanas las cazan por sus carnes y a otros animales como el canario”* (E2M).

De igual forma, cuando se realizó la observación (O), los estudiantes dejaron entrever su preocupación por conocer el significado de las palabras desconocidas más que las causas y efectos del problema planteado, a excepción de un estudiante de nivel medio (E2M) quien demostró tener inquietudes con relación a la problemática al manifestar: *“¿Están siendo maltratadas las tortugas? ¡No debería ser! ¿Y están en peligro?”*. Tal vez esto se deba a la manera cómo se ha enseñado la comprensión textual en la escuela, que muchas veces se reduce al reconocimiento de las palabras desconocidas, con el convencimiento de que esto es suficiente



para asimilar las ideas principales del texto. Este aspecto indudablemente es necesario en la comprensión lectora, y se ubicaría en lo que Cassany (2013) denomina leer las líneas, asegurando que es importante que el lector descubra cómo funcionan en cada discurso los diversos elementos léxicos y gramaticales, como por ejemplo, el significado o el valor sociolingüístico de cada palabra que se mencione en el texto; pero es necesario tener en cuenta que la comprensión va más allá de lo que dice el texto en su superficie.

Con relación a los resultados del G2, se encontró que en la aplicación del cuestionario los estudiantes E1M, E1A, E2A, lograron reconocer las causas por las que la tortuga carey se encuentra en peligro de desaparecer, como se puede ver en la respuesta del estudiante E1A: *“La tortuga carey se encuentra en peligro crítico de extinción debido a la caza ilegal, su consumo de carne y huevos, la destrucción y contaminación de su hábitat, uso de su caparazón para hacer objetos artesanales, pesca incidental, y el cambio climático”*, aspectos que no fueron reconocidos por los estudiantes E1B, E2B, E2M, a pesar de expresar que este animal se encuentra en peligro crítico de extinción. Al respecto, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN, 2008) menciona como las causas más importantes de esta situación, la caza ilegal, el consumo de carne y huevos, la destrucción y contaminación de su hábitat, el uso de su caparazón para hacer objetos artesanales, la pesca incidental y el cambio climático.

Así mismo se evidenciaron dificultades para identificar las consecuencias de la posible extinción de la Tortuga de Carey, ya que solo dos estudiantes de nivel alto lograron hacerlo, como sucedió con el estudiante E1A quien respondió, *“Si la tortuga carey desapareciera no se mantuviera el ecosistema saludable y la población de esponjas no estuviera bajo control porque acabarían con los corales y otros animales de su medio”*, mientras que los otros estudiantes, uno

de nivel bajo y los dos de nivel medio no pudieron dar cuenta de los posibles efectos, los cuales confundieron con las causas, como se observa en la respuesta del E2B *“las consecuencias que esto traería serían la pesca incidental, la contaminación y el cambio climático”* y del E1B quien manifestó *“no sé”*.

Dichas dificultades se hicieron presentes al momento de aplicar la entrevista, si se tiene en cuenta que los estudiantes de los tres niveles cuando se les indagó acerca de los animales de su comunidad que se encuentran en peligro de desaparecer, mencionaron no tener conocimiento del tema, como sucedió con el estudiante E1B quien manifestó *“no sé”* y el estudiante E2M quien expresó *“no conozco el tema”*; solo un estudiante de nivel alto mostró tener un conocimiento de las causas, más no de las consecuencias que esto traería si llegasen a extinguirse, como se nota en su respuesta *“Sé que el guacamayo verde está en peligro de extinción porque es el guacamayo más grande, por la hermosura de sus plumas, ya que hacen objetos de artesanías y también hoy en día los animales los tienen como doméstico. El cunaguaro, también está en peligro de extinción por su piel suave, personalmente me encanta. El delfín rosa o rosado está en peligro de extinción, ya debido que sus aguas su hábitat natural ha sido infectado, por líquidos que dejan algunos barcos, o basuras que infectan sus aguas y ellos viven mayormente en aguas dulce”* (E2A).

Al contrastar estos resultados con los obtenidos en la O, se pudo notar que ninguno de los estudiantes se preguntó acerca de las causas y las consecuencias que traería la desaparición de la tortuga carey, realizando una lectura muy superficial y rápida del texto, lo que puede deberse a la falta de experiencia con los textos expositivos, los cuales, de acuerdo con diversas investigaciones (Cardoso y Mercado, 2020; Quintero y Aguirre, 2014) no se enseñan a

comprender de manera intencionada, a pesar de ser los más frecuentes en la escuela, dando prelación a los textos narrativos.

Los avances del G1 en esta subcategoría, fueron evidenciados durante el desarrollo de la SD, como se desprende de los resultados obtenidos en la entrevista en la que los estudiantes dieron cuenta de los aprendizajes que habían obtenido hasta el momento, acerca de los animales que se encuentran en peligro de desaparecer; así por ejemplo, el E2A expresó: *“He aprendido más datos sobre los animales como los flamencos, el rey guajiro; si desaparecen sería fatal para el medio ambiente”*, mientras que el E1M refirió *“Hasta ahora sé que si algún animal es atacado o sacado de su hábitat entonces puede desaparecer”*. Las respuestas permiten afirmar, que si bien los estudiantes expresaron algunos de los conocimientos obtenidos, no lograron precisar las causas y consecuencias del problema. A pesar de esto, se pudo ver el interés de algunos estudiantes por conocer más acerca de esta situación, al preguntar: *¿Qué pasaría si ya no existirían los flamencos rosados?* (E2M) y *¿Si los cardenales guajiros desaparecieran...qué sucedería?* (E2B).

Cabe anotar que en el transcurso de la SD, se realizó un recorrido con algunos estudiantes por el Santuario de Flora y Fauna los Flamencos, ubicado en el municipio de Camarones, Departamento de La Guajira, en compañía de un especialista en aves, líder de la comunidad, quién de manera estratégica y con una observación detallada, les enseñó a los estudiantes no solo sobre las características más destacadas de estos animales y otras aves, sino también acerca de la importancia de su existencia en el equilibrio de los ecosistemas. Esta actividad les permitió reconocerse como expedicionarios ambientales y reflexionar acerca de la necesidad de analizar y transformar su propia realidad, con el objetivo de proteger las especies en peligro de desaparecer.

Cabe resaltar dos de las razones por las cuales se propuso llevar a cabo una expedición ambientalista:

(...) la primera de carácter práctico, la cual permite reconocer la realidad socio ambiental con el fin de implementar un plan de gestión ambiental y la segunda razón de carácter existencial, para ubicarse, reconocer y reconocerse en el espacio que se ocupa y de esta forma establecer una relación estrecha consigo mismo, como individuo de derechos y deberes y así permitir la construcción de su existencia a través de la democracia y reflexión hacia una transformación de su propio conocimiento. (Arbeláez, citado por Robledo, 2019, p.7)

Los resultados derivados de la guía de observación (O), evidenciaron un mayor interés por parte de los estudiantes en la información que aportaban los textos expositivos, al desear conocer más acerca de las especies de las que allí se hablaba y de los peligros que estas enfrentaban, por lo que procedieron a leer varias veces los textos. Además, algunos se sorprendieron cuando leían por ejemplo, que el caparazón de la tortuga Carey se usaba para fabricar objetos que ellos alguna vez han visto, pero de los cuales desconocían el verdadero origen.

Con respecto a los estudiantes del G2, se evidenció que la mayoría avanzó al reconocer las causas y consecuencias de los animales en amenaza de desaparición cuando en la entrevista se les preguntó *¿qué has aprendido hasta el momento de los animales de tu comunidad o departamento que se encuentran en peligro de desaparecer?*, pues estos dieron respuestas de acuerdo a los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de la SD, así por ejemplo, el E1A refirió *“he aprendido que hay muchas aves en peligro de desaparecer por causas de su caza ilegal, para tenerlos como mascotas y por destrucción de su hábitat y esto traería como consecuencias que ya no habría polinizadores de las flores, dispensadores de las semillas, y además ellos ayudan a eliminar a roedores, a insectos malos”*, mientras que el E1M mencionó

*“hasta el momento he aprendido que la tortuga carey está en peligro de extinción por su caparazón porque hacen objetos, por que comen su carne y huevos otras cosa más y si desaparece no se mantuviera el ecosistema saludable y la población de esponjas no estuviera bajo control”*. De otra parte, dos de los estudiantes, uno de nivel alto y otro de nivel bajo, si bien reconocen algunas de las causas, no dan cuenta de las consecuencias que traería esta problemática, como se observa en la siguiente respuesta: *“he aprendido muchas cosas sobre los animales, como el cardenal guajiro, es un animal que es de color rojo y tiene una coronilla, la guacamaya, el flamenco rosado el turpial entre otras y esas aves están en peligro de extinción porque los cazan, los ponen en jaulas como mascotas”* (E2A).

Así mismo en la Guía de Observación (O) se notó que la mayoría de estudiantes cuando leían los textos expositivos se interesaban por identificar las causas y las consecuencias de la disminución o extinción de algunos animales de la región, puesto que, al abordar la lectura de los mismos, se les observó interesados en continuar leyendo, aprender más sobre la problemática expuesta y las posibles soluciones.

Al finalizar la SD, se aplicaron de nuevo los tres instrumentos los cuales permitieron evidenciar los avances del G1. Así por ejemplo, frente al cuestionario, todos los estudiantes respondieron acertadamente cuando se les interrogó acerca de las causas por la que las iguanas están en peligro, como se observa en las respuestas de los estudiantes E2A *“Las cazan para su consumo de carne, para tenerlas como mascota, destruyen su hábitat”*, el E2M *“Destrozan su hábitat, las maltratan, las cazan, y las venden”* y el E2B *“Las agarran como mascotas, las cazan, las venden y destruyen su hábitat”*.

No obstante, al indagarles acerca de las consecuencias que ocasionaría la inexistencia de esta especie, solo dos estudiantes de nivel alto y uno de nivel medio respondieron de manera

adecuada; por ejemplo el E1A expresó *“No nacerían los árboles porque ellas esparcen las semillas”*, y el E1M manifestó *“No existen control de plagas, ¿quién se comerían los insectos?”*, mientras que los estudiantes de nivel bajo y uno de nivel medio, tuvieron dificultades para reconocer las consecuencias, como se puede observar en la respuesta del E2M quien sugiere un posible efecto, pero la idea no es clara: *“Hubiera un cambio en el medio ambiente. Ellas comen insectos y si desaparecen habría muchas hojas podridas”*. En este caso, el estudiante da a entender que se presenta un desequilibrio ecológico, pero no logra establecer la relación entre causa y consecuencia. Por su parte los estudiantes de nivel bajo respondieron *que no sabían* cuáles eran los efectos de la problemática planteada.

Ahora bien, cuando se aplicó la entrevista final y se les indagó *¿Qué fue lo que aprendiste de los animales de tu comunidad que se encuentran en peligro de desaparecer?* los estudiantes de los tres niveles reconocieron las causas por las cuales estos animales están en cierto grado de amenaza, mas no las consecuencias, ya que solo mencionaron acciones relacionadas con las causas. Por ejemplo, el E2A respondió: *Aprendí que se reproducen, cómo se alimentan, muchos animales son cazados para consumir sus carnes, por ejemplo, la tortuga carey, y también si son sacados de sus lugares*; el (E2M) expresó *“Aprendí acerca de qué se alimenta el cardenal, su hábitat, y por qué está desapareciendo”* y el (E1B) dijo *“Aprendí que no debemos tomarlos como mascotas porque están fuera de su lugar de origen y se mueren”*. Estas respuestas dan cuenta del grado de conciencia que los estudiantes desarrollaron durante la SD, en la que se asumió que una de las condiciones para ejercer la ciudadanía es leer de manera intencionada y reflexiva la información, si se tiene en cuenta que la lectura posibilita el ser reconocido en la sociedad (MEN, 1994). En este sentido, se esperaba que los estudiantes entendieran que pueden leer para comprender sus derechos y conocer sus deberes, de tal manera que su participación

ciudadana sea democrática, activa y crítica al momento de enfrentar situaciones que los insten no sólo a leer, sino también, a conversar, opinar, reflexionar, discutir, dialogar, entre otros, propósitos a los que se orientó la propuesta didáctica.

Estos resultados coinciden con la observación, puesto que todos los estudiantes se mostraron interesados en las lecturas de los diversos tipos de textos relacionados con la problemática de los animales de la región en cierto grado de amenaza, así que algunos de ellos manifestaron inquietudes, tales como: “*¡No tenía idea que mataban las tortugas solo para comer su carne!*” (E2M), “*¡es injusto mantener a los pajaritos enjaulados!*” (E2B). Sin embargo, se pudo apreciar que en ningún momento mencionaron las consecuencias que ocasiona la extinción de alguna especie animal, por lo que se deduce que aún persisten dificultades en los estudiantes para el reconocimiento de las consecuencias de la problemática abordada.

Con respecto a los resultados obtenidos por el G2 en el cuestionario (C), se encontró que la totalidad de los estudiantes logró reconocer en la infografía cuáles eran las causas de que la iguana se encontrara en peligro de desaparecer, aportando respuestas en las que coincidieron, como sucedió con el estudiante E2B: “*las causas de que la iguana se encuentre en peligro, es la pérdida de territorio, caza furtiva para comercio ilegal de mascotas o consumo humano*”, el E1M: “*las causas de que la iguana esté amenazada son el tráfico ilegal, la pérdida de su territorio, el consumo de sus carnes y huevos...*” y el E1A “*las causas que ha conllevado a este animal a estar en peligro de desaparecer son las siguientes: Pérdida de territorio, caza furtiva para comercio ilegal de mascotas o consumo humano de sus carnes y de sus huevos puesto que estos son nutritivos.*”

Así mismo, se observaron progresos en los estudiantes de los tres niveles en el reconocimiento de las consecuencias que traería la desaparición de la iguana, como se nota en lo

expresado por el E2B: *“si la iguana desapareciera pasaría que no hubiera dispersor de semillas, ni presencia de microorganismos que son la base alimenticia de organismos más grandes”*, respuesta en la que coincidieron el E2M y el E2A.

Los avances en relación con las causas se evidenciaron igualmente en la entrevista (E) final, en la que los estudiantes de los tres niveles frente a la pregunta: *¿Qué fue lo que aprendiste de los animales de tu comunidad o departamento que se encuentran en peligro de desaparecer?* respondieron de manera similar a como lo hizo el E2M quien expresó: *“aprendí sobre el cardenal guajiro, porque está en peligro de desaparecer, por su hábitat, por cacería ilegal, por usarlas como mascota encerrándolas en jaulas; la guacamaya realiza artesanías, los flamencos rosados, por la contaminación y las tortugas por su caparazón, consumo de carnes. Entre otros animales”*. Sin embargo, no se puede decir lo mismo de las consecuencias que traería si desaparecieran los animales en amenaza, puesto que los estudiantes no dieron cuenta de estas en sus respuestas, lo que ratifica que al final persistieron dificultades en este aspecto.

Los hallazgos expuestos muestran la relevancia que tiene trabajar con los estudiantes los textos expositivos, ya que una de sus funciones es mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales discursivos, como el subtipo problema solución y causa-consecuencia (Álvarez, 2010, p.22), que fueron precisamente los que se privilegiaron con los grupos de estudiantes con quienes se implementó la propuesta.

Estos resultados coinciden con los encontrados en la observación (O), la cual mostró un mayor interés en los estudiantes por reconocer en el texto las causas y consecuencias del problema de los animales de la región en peligro de extinción, como lo evidencian algunas de las preguntas que realizaron: *¿las causas son el motivo por el cual los animales están amenazados?*



(E1A), ¿la consecuencia es el resultado de las causas? (E2M), ¿las causas son todo lo que ha provocado de que la iguana esté en peligro de extinción? (E1M).

En suma, los principales avances en esta subcategoría se dieron en el reconocimiento de las causas del problema de los animales en peligro de extinción, persistiendo dificultades para identificar las consecuencias, especialmente por parte de los estudiantes del grupo 1, quienes presentaron confusiones entre antecedentes y consecuentes.

Tales progresos pueden deberse a la intervención con la SD, en la que se desarrollaron actividades encaminadas a la comprensión de algunos aspectos relacionados con esta subcategoría, como las siguientes: lectura de diferentes textos expositivos en los que se analizaron las causas por las que algunas especies de la región están desapareciendo, así como los efectos derivados de dicha situación. Para dar más claridad al respecto se usaron organizadores gráficos como el cuadro comparativo y la espina de pescado que exige alinear varias causas con su respectiva consecuencia, la cual se utilizó en la sesión No. 3 titulada: “**Iniciando la ruta de los flamencos rosados**” que tenía como objetivo identificar causas, consecuencias y posibles soluciones respecto a la problemática expuesta.

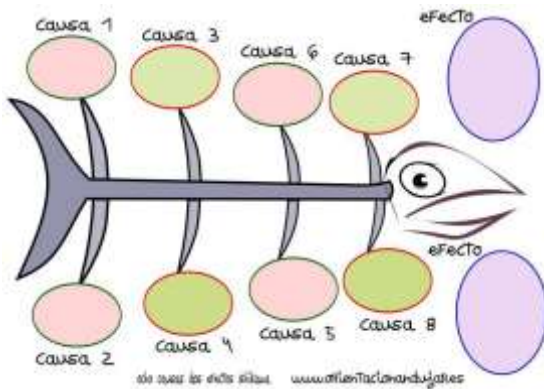


Ilustración 1. Organizador gráfico: Seis causas-dos efectos Ishikawa Espina de pescado círculos.

Fuente: Orientación Andújar-Recursos educativos

Tomado de: <https://www.google.com/search?q=espina+de+pescado+andujar>

Este organizador gráfico se trabajó después de observar el vídeo en que el Sr. José Luis Pushaina, líder wayuu y guía especializado de la Guajira, describió las aves que se encuentran en el Santuario y dio a conocer su importancia. Con base en esta información, los estudiantes debían identificar y escribir las principales causas y efectos de la disminución de especies de flamencos en la región. Al finalizar el ejercicio, los estudiantes propusieron ideas acerca de los factores que benefician o afectan la supervivencia de los animales y socializaron frente a sus compañeros de clases.

Tales avances ratifican la potencialidad que tiene la secuencia didáctica, como una propuesta que permite trascender las prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje, si se tiene en cuenta que exige partir de situaciones reales y articular las actividades alrededor de un propósito (Pérez y Roa, 2010), asunto que es clave para “mantener estudiantes activos en contextos que les permitan construir sus aprendizajes para resolver problemas planteados en los proyectos de la escuela” (Jolibert, 2009, p.28), lo que implica proponer actividades que tengan un verdadero sentido con el fin de fortalecer las habilidades sus competencias.

A continuación se presenta el análisis de la subcategoría “soluciones al problema”.

#### **4.2.3. Soluciones al Problema**

Tiene que ver con las acciones que se proponen, desde el nivel local (escuela, barrio, comunidad), para solucionar o mitigar el problema de los animales en vía de extinción de la región, buscando fomentar la preservación de los mismos. De esta manera, el estudiante debía reconocer la solución o soluciones que se plantean a dicha situación a partir de las fuentes consultadas y trabajadas en la SD.

Los resultados obtenidos en el primer momento por parte del G1, cuando se les indagó en el cuestionario acerca de las soluciones que se planteaban en el texto, muestran que a la mayoría se les dificultó reconocerlas como se evidencia en la respuesta del E2A *“No veo las soluciones”* y el E1B *“No reconocí soluciones en el texto que leí”*; sin embargo, el E1M logró inferir una de las principales soluciones al expresar que en el texto *“Proponen no elaborar objetos en Carey”*. Así mismo, cuando se les indagó si ellos conocían otros animales de su departamento que se encontrarán en esa misma situación, se encontró que los estudiantes de nivel alto y medio coincidieron en nombrar la iguana y otros animales que no pertenecen a su región, mientras los estudiantes de nivel bajo dijeron desconocer acerca de ellos. Por ejemplo, el E2A respondió *“Conozco el oso y la iguana”*, el E2M *“El turpial y la iguana”* y el E2B expresó *“No sé”*. Estas respuestas coinciden con el planteamiento de Lerner (1985) cuando afirma que *“la comprensión del mundo por parte del sujeto es relativa, es decir, el conocimiento no se construye de una vez, sino que se realiza por aproximaciones sucesivas mediante los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado”* (p.3).

Con relación a las acciones de cuidado, los estudiantes propusieron algunas que ellos consideraban se podían emprender desde su comunidad, a excepción de un estudiante de nivel bajo que manifestó no saber qué hacer, pero que estaría dispuesto a ayudar en la solución del problema. Por ejemplo, el E2A respondió *“Enseñarles a la comunidad a través de la lectura y hablarles para que no las dañen”*, el E2M *“Propongo construir un criadero”* y el E2B *“Llevarlas a los zoológicos para que las cuiden. Hacer inspecciones en los barcos para evitar el tráfico ilegal”*.

Lo anterior se vio reflejado en las respuestas que dieron los estudiantes en la entrevista (E), cuando se les indagó acerca de las soluciones que puede aportar la lectura de textos expositivos,

encontrando que la mitad de estos, especialmente los de nivel alto y medio, creen que leer este tipo de textos contribuye a mitigar el problema de los animales en amenaza, contrario a lo que piensan los otros estudiantes, quienes dudan o desconocen acerca de su importancia. Por ejemplo, el E1A expresó *“Al leer se puede conocer más acerca de ellos, de cómo cuidarlos, y protegerlos”*, mientras que el E2B dijo: *“De pronto sí o no”*. Estos aspectos fueron trabajados en el proyecto Expedicionarios Ambientales, donde los estudiantes no sólo realizaron lecturas de textos expositivos sino que participaron en recorridos virtuales y presenciales a reservas naturales, santuarios y bosques, con una ruta trazada y de esta forma pudieron tener un contacto directo con la problemática en cuestión, haciendo de esta una experiencia vivencial, pues como lo afirma (Castedo, citado por Lerner, 1985, p.33) *“Maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comunes en tanto que atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas”*. En ese orden de ideas, Mejía y Sarmiento (2019) plantean que se debe enseñar a leer para que el estudiante aprenda a solucionar los problemas de su vida cotidiana y construya su propio conocimiento, con el fin de que pueda participar en el entorno que le rodea.

Con respecto a la Observación (O) se pudo evidenciar que los estudiantes no reconocían el significado de palabras claves, tales como: amenazas, UICN (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza), carey, las cuales daban pistas para comprender las soluciones propuestas en el texto, razón por la que la maestra les orientó acerca de los significados correspondientes. En este contexto se observó que el E2M, se cuestionó acerca del maltrato hacia las tortugas, preguntando: *“¿Están en peligro?”*; de igual manera al E1A se le notó muy interesado en el tema ya que realizó varias preguntas: *“¿Qué significa el apartado: Amenazas, -Iniciativa #Yo no compro Carey, ¿Debo realizar un afiche o un link?”*. Estos resultados muestran que es necesario enseñar a los estudiantes de manera explícita a usar estrategias de comprensión

lectora, como lo sugiere Solé (1987), siendo una de ellas descubrir el significado de las palabras según el contexto.

De igual forma, los estudiantes del G2 frente al cuestionario, mostraron en su mayoría (E1B, E2B, E1M y E1A) no identificar las soluciones que planteaba el texto para que la Tortuga de Carey no desapareciera, como se infiere de sus respuestas: “*la solución es que la tortuga carey está amenazada*” (E1M), “*la tortuga carey*” (E2B), mientras que el estudiante E1B se acercó a la respuesta al expresar: “*no matarlas*”. Ahora bien, cuando se les preguntó si conocían otros animales de su comunidad o departamento que se encontraran en peligro de desaparecer, los estudiantes E1B y E2B no respondieron, mientras que el estudiante E1A expresó “*el chivo, a él lo matan para ser consumido por la humanidad*”, respuesta que está basada en la experiencia del educando, al ser este un animal de alto consumo en la región lo que lo lleva a inferir que está en peligro de desaparecer.

De igual manera cuando se les indagó en el cuestionario ¿Qué se puede hacer desde tu escuela, casa o comunidad, para solucionar dicho problema? los estudiantes en su mayoría no plantearon soluciones frente a esta situación, como se deduce de algunas respuestas: “*darles comidas para que no se vayan*” (E1B) “*podemos salir a buscarlos*” (E2B); en este caso, solo el E1A planteó una solución pertinente: “*podemos hacer campañas de aseo para no contaminar el ambiente*”.

Ahora bien, al momento de aplicar la entrevista (E), se pudo evidenciar que los estudiantes E1B, E2B, E2M y E1A, desconocían acerca de los animales de su comunidad que se encuentran en amenaza, como se notó al indagarles al respecto: “*No conozco*” (E2M), “*no tengo conocimiento del tema*” (E1A). A pesar de esto, el estudiante E1M mencionó que sabe sobre el

tema, pero no se refirió a alguna especie: *“He visto en las noticias que hay muchos animales que están en peligro de desaparecer”*.

Algunos de los hallazgos expuestos coinciden con las respuestas de los estudiantes del G1 en la entrevista (E), cuando se les indagó acerca de la manera como ellos creían que leer textos expositivos podía ayudar en la solución del problema de animales en amenaza, puesto que las respuestas se centraron en las soluciones pero no establecieron relaciones entre estas y la lectura de los mismos; así por ejemplo, E2B manifestó *“no matarlos, ayudarlos y no venderlos”*, el E2M expresó *“ayudarlos y protegerlos”*, y el E1A mencionó *“ayudarlos a cuidarlos, protegerlos de las personas malas y no contaminar su ambiente”*; solamente el E2A reconoció como este tipo de textos aporta información valiosa al respecto, como se puede ver en su respuesta: *“estos textos sí pueden ayudar a la solución de este problema, porque nos informa de la situación... nos enseñan mucho cuáles son sus amenazas y nos dan soluciones para que nosotros podamos con nuestra voluntad ayudar a esos animales y al medio ambiente”*.

Probablemente las dificultades descritas tengan que ver con el poco conocimiento que tienen los estudiantes del texto expositivo y de cómo este en su función de modificar el estado del conocimiento del lector le permite ampliar la información y adquirir otra nueva (Álvarez, 2010), asunto que lleva reflexionar acerca de la necesidad de acercar a los estudiantes a este tipo de discurso al ser tan valioso en la construcción del conocimiento y al contener información real del entorno en el que estos se desenvuelven (Valencia y Rincón, 2016).

Así mismo, en la Guía de Observación (O) se notó que la mayoría de los estudiantes no reconoció lo que se planteaba en el texto para que el animal que allí se mencionaba no desapareciera, además pocos mostraron conocer acerca de otros animales de la región en peligro de desaparecer y las acciones que se podían implementar desde la comunidad. Ahora bien,

algunos (E1B, E2M, E1A) indagaron para saber de qué se trataba y por esto decidieron retomar varias veces la lectura, lo que les permitió plantear algunas alternativas para mejorar la situación.

Los avances del G1 en esta subcategoría se evidenciaron durante el desarrollo de la SD cuando se aplicó la Entrevista (E), ya que en su mayoría los estudiantes de los tres niveles, mostraron algunos de los aprendizajes obtenidos acerca de los animales en condición de amenaza que pertenecen a su departamento, como se ve en la respuesta del E2A: *“He aprendido más datos sobre los animales como los flamencos, el rey guajiro; si llegaran a desaparecer sería fatal para el medio ambiente, lo bueno sería que nosotros hiciéramos lo que dice las lecturas para solucionar este problema, por ejemplo, no dañar el lugar donde viven las aves”*, el E2M: *“Los animales necesitan de cuidados, y salvarlos de los peligros, de las personas que los matan, pero también es importante hacer algo para que no se mueran. Cuando leía varias veces me di cuenta que si se pueden salvar y dejar de cazar o no comérselos”* y el E2B *“He aprendido acerca de su hábitat, alimentación, y otras cosas, pero no permitir que maten los animales o que los enjaulen, podemos hacer campañas y hablar con los vecinos para que ellos”*.

Esto demuestra que la lectura es el camino para adquirir nuevos conocimientos, proceso en el que el docente debe ser orientador con el fin de facilitar a los estudiantes herramientas que potencien sus habilidades en el desarrollo y construcción de conocimientos, pero sobre todo, que disfruten de la lectura (Solé, 1998).

Ahora bien, en la Guía de Observación (O) se pudo apreciar un mayor interés por parte de los estudiantes de los tres niveles durante la lectura de varios tipos de textos (noticias, afiches, infografías), quienes se fijaron en las imágenes y el contenido de cada texto; además, algunos de ellos retomaron la lectura hasta tres veces, preguntando si era importante la información en la parte inferior del texto o en las imágenes de diferentes tamaños, lo que les permitió realizar

inferencias y darle importancia a toda la información que brindan los diferentes tipos de textos. A pesar de esto, algunos estudiantes de nivel bajo no mostraron el mismo interés, ni indagaron más allá de la información que ofrecía el texto, lo que conllevó a que sus aprendizajes no fueran tan significativos.

Al aplicar la entrevista (E) en el G2, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes, especialmente los de niveles alto y medio avanzaron en esta subcategoría, ya que al responder a la pregunta en la que se les indagaba acerca de lo que habían aprendido hasta el momento acerca de los animales de su comunidad o departamento que se encontraban en amenaza, mostraron tener conocimientos acerca de estos; por ejemplo el E1A manifestó: *“he aprendido mucho sobre los animales en especial de los que se encuentran en peligro de extinción como la guacamaya, el cardenal guajiro, el flamenco rosado, el turpial y muchas más...”*; así mismo el E2M respondió *“he aprendido bastante de los animales que la guacamaya está en peligro de extinción, también el cardenal guajiro, de sus características, su amenaza, el flamenco rosado no lo conocía, y es de mi departamento y está en peligro de extinción”*. Ahora bien, al indagarles *¿De qué manera crees que los textos expositivos que hemos leído pueden ayudar en la solución del problema de los animales en peligro de desaparecer?* la mayoría de los estudiantes de nivel alto y medio lograron reconocer que este tipo de textos contribuye en la medida que aporta información que puede orientar acciones de mitigación, como lo sustentó el E1M *“Sí, porque en los textos expositivos se pueden informar cómo ayudar a los animales de no extinguirse, estos informan sobre soluciones, como protegerlos, no contaminar su hábitat, cuidarlos de las personas que quieren hacerles daño”*. Sin embargo, los estudiantes de nivel bajo no avanzaron en esta subcategoría puesto que no lograron reconocer la importancia de estos textos y como pueden ayudar en la problemática abordada.



Estos resultados coinciden con los encontrados en la Guía de Observación (O), instrumento que evidenció como los estudiantes de los tres niveles se enfocaron en reconocer las posibles soluciones de los animales de su región que se encuentran en amenaza, sus características, su hábitat, su alimentación, su rol ecológico, las posibles soluciones, además de observarse un mayor entusiasmo e interés por la lectura en general, y por los textos expositivos en particular, lo que ratifica la necesidad de asumir la lectura como una práctica sociocultural, esto es, que tenga relación con la vida de los estudiantes, que ayude a solucionar problemas de su entorno, como lo afirma Cassany (2013) quien desde la perspectiva sociocultural plantea que el lector asume un papel fundamental, al adoptar una actitud crítica ante la verdadera significación de lo leído.

Al finalizar la SD, se aplicaron nuevamente los tres instrumentos en los que se evidenciaron transformaciones en el G1, reflejadas en el cuestionario (C), ya que los estudiantes de nivel alto, lograron inferir una de las posibles soluciones que planteaba la infografía leída, como se observa en la respuesta del E1A quien manifestó *“No cazarlas porque mantienen la estructura de la comunidad ecológica”*, mientras que los estudiantes E2M y E2B, expresaron: *“En el texto no aparece la solución”*.

El cuestionario permitió ratificar que los estudiantes habían adquirido nueva información sobre los animales de su entorno en peligro, lo que llevó a que estos propusieran soluciones pertinentes, además de reconocer otras especies de la región en amenaza, como se observa en algunas de las respuestas: *“el cardenal guajiro, jaguar, flamenco rosado, tortuga Carey, son animales que se encuentran en peligro y propongo elaborar un folleto que dé a conocer las causas por qué no cazar los animales y las consecuencias de que desaparezcan”* (E2A); *“La Tortuga Carey, el Jaguar, el Rey Guajiro, la Guacamaya, Camaleón, Azulejo son los animales en extinción; además una de las soluciones puede ser que cuidemos su hábitat, evitemos el*

*humo, y trabajaría con los ambientalistas, también realizaría protestas” (E2M), y “Algunos animales que conozco y que se encuentran en peligro son El Jaguar, el Flamenco, la Tortuga Carey, el Rey Guajiro; una de las soluciones pueden ser que dejemos reproducir a las iguanas y, no tomarlas como mascotas” (E1B).*

Durante la Observación (O) se pudo notar que los estudiantes de los tres niveles se concentraron en los detalles de la infografía, y esta vez se fijaron, no sólo en las imágenes sino también en otros elementos que aportaban información, como el texto escrito, los subtítulos, marcas topográficas, entre otros; algunos marcaron con su lápiz palabras e ideas claves, lo que indica que empezaron a hacer uso de estrategias pertinentes para la comprensión de este tipo de textos como el subrayado. Al respecto, Paradiso (1996) afirma, que atribuir significado a las palabras y oraciones, además de jerarquizar, seleccionar y organizar las ideas, contribuye a mejorar la comprensión lectora.

Los resultados de la guía de observación final (O) coinciden con las respuestas obtenidas en la entrevista final (E) al responder ¿Qué aprendiste? y ¿De qué manera los textos expositivos pueden ayudar a solucionar el problema de los animales en peligro de desaparecer? ya que los estudiantes de los tres niveles dieron cuenta de sus aprendizajes respecto al tema trabajado; por ejemplo, el E2A mencionó: *“Aprendí que se reproducen, cómo se alimentan, son cazados para consumirlos y las noticias, por ejemplo, reportan que los animales se encuentran en peligro de extinción y se conocen para así ayudarlos a que no se extingan”*, el E1M respondió: *“Aprendí acerca de qué se alimenta el cardenal, su hábitat, porque está desapareciendo; además, pienso que se puede crear una fundación para que rescatar algunos animales. Y también crear sitios donde los animales lastimados se puedan recuperar y luego dejarlos en libertad”*, y el E2B refirió *“Aprendí que no debemos cazarlos por diversión, ellos sufren mucho y que las infografías*

*me muestran cómo son esos animales y qué podemos hacer para ayudarlos*". Respuestas que dan cuenta de los avances obtenidos durante el desarrollo de la SD.

Esto permite afirmar que los estudiantes de los tres niveles del G1 mostraron cambios importantes en la subcategoría, proceso en el que resultó esencial la lectura y puesta en común de las comprensiones, para llegar a acuerdos respecto a las ideas más importantes de los textos expositivos trabajados en la SD, esto en relación con lo planteado por Lomas (2003) quien afirma que "una de las actividades claves en el aprendizaje de la lectura radica en la discusión grupal que a su vez, enriquece la comprensión lectora, desarrollo del pensamiento crítico y el refuerzo de la memoria a largo plazo" (p.64).

Con respecto al G2, se evidenciaron igualmente avances en esta subcategoría puesto que al aplicar el Cuestionario (C) los estudiantes lograron reconocer algunas de las soluciones para que la iguana no se extinguiera y que se podían inferir del texto, por lo que en su mayoría coincidieron con la respuesta dada por ejemplo el E1A quien manifestó "*La solución para que no desaparezca la iguana es no destruir su territorio, evitar la caza furtiva para comercio ilegal de mascotas y no consumir sus carnes y huevos*". Así mismo, la mayoría de los estudiantes reconoció otras especies de su región en amenaza, además de proponer ideas para disminuir dicha problemática, como se evidenció al indagar si ellos conocían otro animal de su comunidad o departamento que se encontrara en la misma situación; así, por ejemplo, el E1M expresó "*los animales de mi departamento que están en peligro de desaparecer son la tortuga carey, otras tortugas, el flamenco rosado, el cardenal guajiro, la guacamaya, el jaguar y otros, además unas de las soluciones es cuidar su hábitat, no contaminar su ambiente y no tomar las iguanas como mascotas ni consumir sus carnes y huevos*".

Del mismo modo, la mayoría de los estudiantes propuso acciones que se podían implementar desde la escuela, casa y comunidad, como se nota en la respuesta del E1M *“yo podría desde mi escuela, casa y comunidad ayudar a solucionar este problema realizando campañas, charlas, foros, asambleas con los líderes y autoridades de mi comunidad wayuu, para hablar del cuidado y protección de estos animales, de las causas y las consecuencias”*.

Los progresos del G2 también se evidenciaron en la entrevista final (E), ya que cuando se les indagó nuevamente acerca de lo que habían aprendido sobre el problema planteado, pero desde el contexto regional, los estudiantes mencionaron algunos de estos animales, haciendo alusión a sus características como el hábitat y la alimentación, además de plantear soluciones para minimizar dicha situación. Al respecto, el E1A refirió *“aprendí a cómo proteger esos animales se encuentran en peligro de desaparecer como, el cardenal guajiro, la guacamaya, la tortuga carey, el jaguar y otros. Además, podemos ayudar a no contaminar el ambiente no dañar su hábitat”*.

Asimismo, en la Guía de Observación (O) se notó que los estudiantes de los tres niveles estuvieron mayormente interesados que al inicio de la SD, en las solución o posibles soluciones para que los animales no se extinguieran, como sucedió con los estudiantes E2B, E1M y E2M quienes leyeron varias veces el texto y plantearon algunas soluciones para mitigar la problemática. De este modo, en la implementación de la SD, los estudiantes lograron reconocer el propósito del autor del texto, que en el caso del texto expositivo tipo problema/-solución es el de explicar un problema, sus consecuencias y brindar posibles soluciones (Álvarez, 2010).

En síntesis, se puede decir que las transformaciones del G2 en la subcategoría, se dieron principalmente en los conocimientos adquiridos acerca de los animales de la región que se encuentran en peligro de extinción, y de algunas acciones que pueden ayudar a minimizar esta

problemática, aspectos que no se daban antes de implementar la SD. Estos resultados coinciden con los de la investigación llevada a cabo por Bustamante, *et al* (2019), quienes demostraron que utilizar los textos expositivos como estrategia de aprendizaje transversal, fortalece los niveles de lectura y potencia el desarrollo del pensamiento crítico, con el cual los estudiantes pueden comprender e identificar la realidad de manera contextualizada.

Para lograr las transformaciones expuestas se llevaron a cabo en la SD, diversas actividades como en la sesión No. 1 **“Conociendo la ruta expedicionaria”**, momento en el que se presentó un video, con base en el cual los estudiantes debían organizar la información con respecto a las principales características de los animales, y responder al interrogante: ¿Qué acciones preventivas se pueden llevar a cabo para minimizar la problemática de los animales en riesgo de desaparecer?

Para la sesión No. 2, se solicitó a los estudiantes llevar diferentes tipo de textos expositivos, tales como: noticias, infografías, folletos informativos, etc., que trataran sobre la problemática propuesta, con el objetivo de que reconocieran las principales características de esta tipología, e identificaran las ideas principales, mediante un cuadro que posteriormente debían socializar a través del grupo de WhatsApp.

<b>Cuál es el título</b>	<b>Qué tipo texto es</b>	<b>Qué características tiene ese texto</b>	<b>Cuál es el tema y las ideas más importantes</b>

En la sesión No. 3 **“Iniciando la ruta de los flamencos rosados”**, los estudiantes a partir de un video en el que se mostraba el recorrido hecho con algunos compañeros de clase por el

santuario de los flamencos, debían identificar las causas, consecuencias y posibles soluciones con relación al problema expuesto, y escribirlas en el siguiente cuadro:

Qué sabía antes de la clase sobre los flamencos	Qué aprendí	Cómo puede mi comunidad contribuir a solucionar el problema

Así mismo, durante la sesión No. 5, **Continuando la ruta expedicionaria... ¡Otras Aves en Peligro!**, los estudiantes debían proponer acciones preventivas para la protección de las aves, por lo que después de presentarles el vídeo informativo acerca del recorrido en el Santuario, en el que se observaron otras aves además de los flamencos, se les encargó diligenciar una ficha de trabajo, en las que debían registrar, además de las características, las causas, consecuencias y posibles soluciones.

Por otra parte, en la sesión No. 6, se motivó a los estudiantes para que diseñaran un afiche publicitario, en forma física o con ayuda de herramientas digitales como Canva o Power Point, y que tuviese como principal propósito convencer a la comunidad acerca de la necesidad de proteger la vida silvestre de la región Caribe. Por último, en la sesión No. 10 los estudiantes debían diseñar y construir un Libro-álbum con el fin de proponer alternativas diversas para las situaciones que presentan los animales en amenaza.

Es de resaltar que en muchas de estas actividades participaron las familias de los estudiantes, lo que contribuyó a que estos tuvieran un alto grado de motivación y compromiso con las actividades realizadas.

Con base en el análisis anterior se puede concluir que los avances en la categoría “Animales en vía de extinción”, se dieron principalmente en la subcategoría Características, pues los estudiantes de los tres niveles lograron al final mencionar las características más sobresalientes de los animales de la región en peligro de desaparecer, en lo que contribuyó la tarea integradora a partir de la cual se realizaron consultas en diferentes fuentes como los textos expositivos, que se contrastaron con experiencias reales de su propio contexto. Ahora bien, en el aspecto en el que menos progresos se observaron fue en las consecuencias (que hace parte de la subcategoría causas y consecuencias), especialmente en los estudiantes del G1, en quienes persistieron dificultades para diferenciar entre antecedentes y consecuentes, a pesar de las estrategias implementadas orientadas a su reconocimiento. En la subcategoría Soluciones, también se identificaron algunas dificultades especialmente en el G2, quizás porque las acciones propuestas para enfrentar el problema se encontraban de manera implícita en los textos leídos, lo que conlleva a reflexionar acerca de la necesidad de seguir enseñando a los estudiantes estrategias de comprensión para leer entre líneas.

## 5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones derivadas del proyecto de investigación que se llevó a cabo con el objetivo de comprender las transformaciones en la comprensión lectora de textos expositivos, acerca de los animales que se encuentran en peligro de extinción, durante una expedición ambientalista realizada con estudiantes de grados 5° y 6° de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba y el Centro Etnoeducativo No 14 Kamuchasain.

Las conclusiones se presentan a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos en cada uno de los tres momentos, describiendo los principales hallazgos en términos de avances y dificultades, con el fin de resaltar las subcategorías en las que más y menos avanzaron los estudiantes, y los niveles en los que fueron más evidentes las transformaciones en la comprensión lectora.

Antes del desarrollo de la SD, se hallaron dificultades en todas las subcategorías que componen la primera categoría, pero principalmente en el enunciador y el propósito, ya que al momento de abordar la lectura les fue difícil a los estudiantes de los tres niveles, reconocer el autor y la posición de este frente al tema, además de no lograr identificar para qué fue escrito el texto leído. Es posible que estas dificultades estén relacionadas con prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, desde las que no se considera necesario trabajar con los estudiantes el reconocimiento de los elementos de la situación de comunicación, de la que hacen parte el enunciador, el enunciatario, el propósito, entre otros, tal como lo propone Jolibert (1995), elementos que en los textos expositivos pueden ser más complejos de identificar porque el autor se presenta la mayoría de veces, mediante una voz colectiva que representa a una entidad, organización, etc.



En esa misma categoría, también se presentaron dificultades en la subcategoría Recursos lingüísticos y paratextuales, pero estas fueron menos evidentes que en las ya mencionadas, pues los estudiantes identificaron los títulos y subtítulos, así como la información que estos contienen; sin embargo, al reconocer los elementos paratextuales, no lograron argumentar porque la que imágenes, cuadros y otros elementos pueden aportar valiosa información al lector. Las falencias expuestas probablemente radican en el desconocimiento que tienen los estudiantes acerca de las estrategias para leer y analizar textos expositivos, en los que predominan algunos recursos que incluyen además del texto escrito, imágenes, gráficas, cuadros, colores, herramientas que son claves para la comprensión lectora, como lo han demostrado diversas investigaciones (Cardozo y Mercado, 2019; Mejía y Flórez, 2012; Suarez y Arizala, 2019, entre otros).

Con respecto a la categoría “Animales en Vía de Extinción”, se encontraron mayores dificultades en la subcategoría Soluciones, siendo más marcadas en los estudiantes de los niveles alto y bajo, tal vez, porque estas no se presentaban de manera explícita en el texto sino que debían inferirse de una de las causas del problema, y del hashtag # *Yo no compro carey* ubicado en la parte inferior de la infografía. Estos resultados probablemente son el reflejo del escaso abordaje que se hace de los textos expositivos en el aula de clases, que se caracterizan por poseer diversas formas de organizar la información (FOS), siendo una de ellas, la de problema/solución, pues estas varían en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan (Cooper, 1990). Además, como lo han mostrado diversas investigaciones, la enseñanza de la lectura se enfoca en aspectos superficiales de los textos, esto es, al reconocimiento de la información explícita, por lo que los estudiantes presentan falencias para hacer inferencias de lo que está implícito, a lo que se añade que los textos que se proponen para el trabajo en el aula, tienen poca relación con los intereses y los contextos socioculturales de los estudiantes (Grajales,

2017; Valencia y Rincón, 2016; Tabares, 2017; Parra, 2018; Iglesias, 2016; Palacios, 2013; Cardozo y Mercado, 2019).

Por su parte, la subcategoría en la que se evidenciaron menos dificultades al inicio fue “Características de los animales”, pues los estudiantes lograron dar cuenta de las características físicas de algunos de ellos, así como de las principales amenazas; esto quizás se deba a que los estudiantes tenían algunos saberes previos respecto al tema, al tratarse de animales que eran cercanos a su contexto. A pesar de esto, algunos estudiantes se refirieron a características de especies propias de otras regiones o que no se encontraban en riesgo de desaparecer.

Durante el desarrollo de la SD, cuando se volvieron a aplicar los instrumentos se encontró que los principales avances en la categoría Comprensión de textos expositivos, se presentaron en la subcategoría Enunciador, especialmente en los de nivel alto, ya que los estudiantes al describir el paso a paso que ellos consideran se debe tener en cuenta al leer, incluyeron al autor y su posicionamiento como un aspecto relevante, lo que se ratificó en el interés que mostraron los estudiantes por explorar en los textos la parte donde se podía encontrar esta información, surgiendo preguntas como las siguientes: *¿el autor del texto puede ser una fundación? ¿El autor del texto está en la parte de abajo del texto? ¿El autor no es un nombre de persona, sino que puede ser una página?*

En esta misma categoría, la subcategoría que menos progresos evidenció fue recursos lingüísticos – paratextuales, pues si bien la mayoría de los estudiantes mencionó que cuando leían tenían en cuenta los títulos, subtítulos y las imágenes, solo algunos se refirieron a otras marcas topográficas, las cuales fueron evidenciadas en las preguntas de algunos estudiantes quienes indagaron por el papel que cumplían en los textos expositivos las líneas punteadas, los colores y el tamaño de los cuadros, entre otros. A pesar de los avances se puede decir, que en el

momento intermedio los estudiantes de los tres niveles siguieron presentando dificultades en el reconocimiento de los recursos paratextuales y su función.

Con relación a la segunda categoría, Animales en vía de extinción, los resultados mostraron avances en las tres subcategorías, principalmente en los estudiantes de nivel medio y alto, quienes dieron muestras de los aprendizajes obtenidos acerca de los animales que pertenecen a la región caribe y que se encuentran en peligro de desaparecer, aunque no lograron precisar sus características; así mismo se observaron progresos en las acciones que propusieron los estudiantes para mitigar dicho problema y en el reconocimiento de las causas, más no de las consecuencias, que fue una de las dificultades que persistieron, especialmente en el G1.

Los resultados alcanzados para este segundo momento muestran que los estudiantes llevaron a cabo estrategias claves para la metacomprensión, es decir, que aplicaron de manera consciente actividades cognitivas y metacognitivas para la autorregulación de la comprensión lectora, en los momentos antes, durante y después de la lectura, tal como lo expone Solé (1987), y que además aprendieron a realizar algunas actividades con los textos expositivos que antes no podían hacer, como extraer y seleccionar la información de un tema, identificar los temas y subtemas a partir de las claves lingüísticas y paratextuales, advertir las relaciones informativas que se presentan sobre el mismo, resultados que coinciden con los de la investigación de Gallego (2020).

Al final de la SD, se evidenció que las principales transformaciones en la categoría Comprensión lectora de textos expositivos, se dieron en las subcategorías Enunciador y Recursos lingüísticos- paratextuales, especialmente en los niveles alto y medio, ya que los estudiantes pudieron identificar al autor del texto y la posición de este frente al tema; así mismo reconocieron la información que aportan los títulos, subtítulos, imágenes cuadros, tamaño y tipo de letra, entre otros, aplicando estrategias claves como el subrayado de palabras o frases

relevantes, inferencias, uso de conocimientos previos en los diferentes momentos de la lectura. Por su parte se encontraron persistencias en la subcategoría “propósito”, principalmente en los estudiantes de nivel bajo, quienes al final no lograron dar cuenta de la finalidad para la cual fue escrito este tipo de textos.

Los avances en la categoría Animales en vía de extinción, se observaron principalmente en la subcategoría Características, en los estudiantes de los tres niveles, pues estos dieron cuenta de las principales características de los animales de la región en peligro de desaparecer, en lo que contribuyó el trabajar sobre una problemática cercana a su contexto, así como la información obtenida de las diferentes fuentes consultadas como los textos expositivos leídos. Ahora bien, la subcategoría en la que menos avanzaron, especialmente los estudiantes de los niveles medio y bajo fue Soluciones, quizás porque las acciones propuestas para enfrentar el problema se encontraban de manera implícita en los textos leídos, siendo esta una dificultad que no lograron superar los estudiantes.

Estos resultados coinciden con los de la investigación de Bustamante, *et al* (2019), en la que se demostró que utilizar los textos expositivos como estrategia de aprendizaje transversal, fortalece los niveles de lectura y potencia el desarrollo del pensamiento crítico, de modo que los estudiantes pueden comprender la realidad de manera contextualizada. De acuerdo con esto, “el texto expositivo se constituye como una estrategia de actualización de la información y de contextualización de los saberes, pues son los contextos los que contienen más información real del medio en el que se desenvuelve el estudiante” (Valencia y Rincón, 2016, p.21).

Los hallazgos expuestos permiten ratificar la potencialidad que tiene la SD, para desarrollar las habilidades comunicativas, y de manera puntual, las competencias lectoras en contextos auténticos de comunicación, ya que en esta se proporcionaron actividades desde situaciones

reales en las que los estudiantes asumieron el rol como Expedicionarios ambientales, que les permitió entender como mediante la lectura se puede comprender y transformar la realidad, además de formarse como ciudadanos con pensamiento crítico.

La propuesta implementada en el marco de la tarea integradora, exigió a las docentes confrontar sus propias prácticas, al enfrentarse a la necesidad de planear actividades articuladas, intencionadas y contextualizadas, que las llevó a asumir la lectura desde una perspectiva interactiva, y a entender que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben conectar con la realidad, lo que hace necesario trascender el aula de clase, como se pudo vivenciar en los recorridos que se hicieron de manera virtual y presencial con los estudiantes. Además, se reflejaron aprendizajes desde las prácticas de aula al entender que como maestras, se puede aportar en la transformación de la realidad, y que en este proceso el lenguaje juega un papel fundamental.

## 6. Recomendaciones

En este apartado se presentan algunas recomendaciones obtenidas de los resultados del presente proyecto, que podrían llegar a ser útiles para docentes del área y futuros investigadores interesados en el campo de la didáctica del Lenguaje.

- Se recomienda a los maestros y maestras implementar SD para la enseñanza del lenguaje, ya que esta exige partir de situaciones discursivas auténticas, y por ende considerar los intereses y realidades de los estudiantes. Además, la planificación articulada y claramente intencionada al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, posibilita aportar en la formación de estos como lectores y escritores competentes.
- Trabajar la lectura de textos expositivos como la Infografía, la noticia, el folleto, entre otros es una práctica fundamental, y no solo desde el área de lenguaje, si se tiene en cuenta que este tipo de textos genera en los estudiantes nuevos conocimientos y que posibilita el ejercicio de la transversalidad, tan necesario para lograr aprendizajes significativos.
- Es necesario enseñar a los estudiantes de manera explícita, el uso de estrategias para la comprensión lectora de los textos expositivos, ya que estos son complejos al presentar diferentes estructuras textuales y un léxico que muchas veces es poco familiar para los estudiantes, quienes tienen una mayor experiencia en el trabajo con los textos narrativos. En este sentido, se recomienda trabajar a mayor profundidad los textos con FOS causa/consecuencia y problema/solución, pues uno de los aspectos en los que persistieron dificultades, fue en el reconocimiento de las consecuencias de un problema.

- El trabajo realizado permitió ratificar la potencia que tiene el lenguaje para comprender y transformar la realidad, por eso se invita a los agentes educativos a hacer uso de este valioso instrumento para concientizar a las comunidades acerca de la importancia del cuidado de los animales en particular, y del medio ambiente general, pues este es esencial para mantener la armonía y equilibrio de la naturaleza, tarea en la que el que cada uno como ciudadano autónomo y con pensamiento crítico tiene de ser veedor de la biodiversidad del planeta Tierra.
- Finalmente, se recomienda seguir impulsando el desarrollo de proyectos de investigación como el presente, pues indudablemente contribuye de forma significativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en las habilidades comunicativas y en el mejoramiento de las prácticas docentes.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguirre, P. A., & Quintero, Y. A. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. (Tesis de Maestría).
- Álvarez, T. A. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro, 2010.
- Álvarez, T. A. (2010). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 41.
- Álvarez, T. A., & Ramírez, R. B. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios, núm. 32, julio-diciembre*, 73-88. doi:0123-4870
- Andrade, M. G. (2011). Estado del conocimiento de la biodiversidad en Colombia y sus amenazas. Consideraciones para fortalecer la interacción ciencia-política. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. vol.35 no.137*, 137.
- Arbeláez, E. (2009) Las expediciones ambientales. Instituto de estudios ambientales-IDEA-Sede Manizales.
- Arias, G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Boletín Redipe, 7(1)*, 86-94.
- Baena, G. P. (1990). *Géneros periodísticos informativos*. Editorial Pax México.
- Bisquerra, R. A. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla SA.
- Bodmer, R., & Aquino, R. (1996). Evaluando el uso sostenible de pecaríes en el nor-oriente del Perú: evaluación poblacional y manejo de *Tayassu pecari* y *Tayassu tajacu* en la Amazonía Peruana.



- Bustamante, M. E., Hernández Moreno, S., Restrepo Higueta, M. V., & Ríos Escobar, P. A. (2019). Textos expositivos, una práctica de lectura para fortalecer la comprensión lectora.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 47-50). Barcelona: Graó.
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., & Caro Lopera, M. Á. (2011). Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos.
- Canelón, M. (23 de julio de 2020). *Partes de un folleto y sus características (estructura)*. Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/partes-folleto/>.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cardozo Ortíz, L. A., & Mercado Sánchez, E. Y. (2019). El mar, un lugar maravilloso para descubrir: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos expositivos descriptivos, con estudiantes de quinto grado, de la institución educativa rural Miguel Pinedo Barros.
- Castedo, M. (1995) Construcción de lectores y escritores, en *Lectura y Vida*, año 16, núm.3
- Cassany, D. (2002). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia* (en proceso de publicación)
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2010). *Diez claves para aprender a interpretar*. Leer.es.
- Cassany, D. (2010). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*.  
<[http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicas\\_letradas/presentacion\\_DanielCassany.pdf](http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/presentacion_DanielCassany.pdf)>

- Cassany, D., & Fabra, P. (2013). Leer en los tiempos de internet. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 106-107.
- Cooper, J. (1990) Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid. Aprendizaje Visor/MEC
- Corpogujaira. (12 de Abril de 2018). *Corpogujaira*. Obtenido de Corpogujaira:  
<https://corpogujaira.gov.co/wp/140-especies-se-rehabilitan-en-el-centro-agroecologico-y-ecoturistico-de-jerez/>
- Dubois, M. E. (1987). El proceso de lectura: De la teoría a la práctica. La didáctica de la lengua materna.
- Ennen, J. R., Agha, M., Sweat, S. C., Matamoros, W. A., Lovich, J. E., Rhodin, A. G., ... & Hoagstrom, C. W. (2020). Turtle biogeography: Global regionalization and conservation priorities. *Biological Conservation*, 241, 108323.
- Flórez Salazar, E., & Mejía Correa, M. Y. (2012). Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización super estructural descriptiva, en niños y niñas del grado quinto de la institución educativa el Pital de Combia.
- Gallego, O, J. P. (2020). Entre imágenes y textos: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para el fortalecimiento de la comprensión lectora de texto expositivo discontinuo tipo infografía de estudiantes de grado noveno.
- González, G. (22 de Febrero de 2020). *Lifeder*. Obtenido de Lifeder:  
<https://www.lifeder.com/caracteristicas-de-un-folleto/>
- Grajales, A, I. C. (2017). Viajemos al mundo de la alimentación en las plantas a través de las letras: una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos.

- Gutiérrez Villegas, M., & Puente Parra, J. C. (2007). Ingeniería de papel creación modelo Guacamayo Rosado especie en vía de extinción.
- Husserl, E. (1982). La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones, trad. de Manuel GARCÍA-BARÓ.
- Hymes, D. (1972) Acerca de la competencia comunicativa.
- ICFES, (2017) Informe de resultados nacionales saber 3°, 5°, 9° 2012-2017 Gobierno de Colombia 2018.
- Iglesias, S. (2016). *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos* (Doctoral dissertation, Tesis para optar el título profesional de: Maestría en Educación]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://core.ac.uk/download/pdf/71399568.pdf>.
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores y productores de textos. *Chile, Hachette*.
- Jolibert, J. (1995). Formar niños lectores de textos.
- Jolibert, J. (1995). Formar niños lectores/productores de textos: propuesta de una problemática didáctica integrada. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (5), 81-91.
- Jolibert, J.; Sraïki, C., (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.
- Jordan, R., F. Singer, J. Vaughan, and A. Berkowitz. 2009. *What should every citizen know about ecology?* *Front Ecol Environ* 7:495-500
- Lerner, D. Z. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*, 6 (4).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1-6). México: Fondo de cultura económica.

- Lomas, C. (1994) La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori
- Lomas, C. (1999) Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse. Barcelona; Paidós.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67.
- Mancera Rodríguez, N. J., & Reyes García, O. (2008). Comercio de fauna silvestre en Colombia. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 61(2), 4618-4645.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Martínez, M. (2004) El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? *Revista lenguaje* No. 32 Cali, Colombia.
- Mejía Hinojosa, C. A., & Sarmiento Guerra, I. E. (2019). Incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos-descriptivos en los estudiantes de los grados quinto y sexto de la institución etnoeducativa Sierra Nevada.
- Mejía, M y Flórez, E. (2012). Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva, en niños y niñas de grado quinto de la institución educativa el Pital de Combia. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación. Pereira, Colombia.
- Meyer, B. J. (1985). Prose Analysis: Purposes, procedures, and problems. En BK Britton y JB Black (Eds.) *Understanding Expository Text*, Hillsdale. LEA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. *Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.
- Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos Curriculares Lengua castellana, 1994

- Ministerio de educación, Gobierno de España (2012). La noticia y el reportaje. Proyecto Mediascopio. La noticia y el reportaje en el aula. CIDES. Guía y talleres No. 2.
- Minambiente. (21 de mayo de 2019). *Colombia, el segundo país más biodiverso del mundo, celebra el Día Mundial de la Biodiversidad*. Obtenido de Minambiente: <https://www.minambiente.gov.co/bosques-biodiversidad-y-servicios-ecosistemicos/colombia-el-segundo-pais-mas-biodiverso-del-mundo-celebra-el-dia-mundial-de-la-biodiversidad/>
- Ocampo Trilleras, L. H., & Tangarife Patiño, M. (2019). ¿Por qué llora el planeta? una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos expositivos, con estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Rodrigo Arenas Betancurt y de grado quinto del centro educativo Enrique Millán Rubio de la ciudad de Pereira.
- Palacio Machado, G. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C, de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, de la ciudad de Pereira.
- Paradiso, J. C. (1996). Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 12(2), 167-177.
- Parra, M. (2018). El Zanjón lavapatatas está vivo! Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos descriptivos, con niños de grado primero. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. *Bogotá: Ministerio de Educación Nacional*.

- Pérez, M. Roa, C. (2010) Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Plataforma Intergubernamental sobre Biodiversidad y Servicios Ecosistémicos
- PISA. (3 de Mayo de 2018). *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. Obtenido de OECD:  
[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Primack, R. B. (1993). *Essentials of conservation biology* Sinauer Associates. *Inc.*, *Massachusetts*.
- Primack, R.B.(2002). *Introducción a la Base de la conservación*. Ariel ciencia, Barcelona. España.
- Reinhardt, N. (2010). Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (31), 119-191.
- Robledo, P. L. (2019). *Las expediciones ambientales*. Instituto de estudios ambientales-IDEA- Sede Manizales
- Rodríguez, M. (2001) *La entrevista periodística y su dimensión literaria*. Madrid, Tauro Ediciones.
- Salazar, M. L. P. (2018). ¡El zanjón lavapatas está vivo! Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos descriptivos, con niños de grado primero.
- Schutz, A. (1932), *Fenomenología del mundo social*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Said Hung, E. M., & Valencia Cobo, J. A. (2014). *Resultados de las pruebas de estado en la Región Caribe colombiana 2009-2012*.

- Sandín, M. E., & Paz, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones*. Editorial McGraw Hill. SAU, Madrid.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación General: Cerlalc-Unesco, 5.
- Severiche, C. S., Gómez, E. B., Jaimes, J. M. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 266-281.
- Sistema de Información sobre Biodiversidad de Colombia - SiB. (04 de Septiembre de 2020). *Lista de especies silvestres amenazadas de la diversidad biológica continental y marino-costera de Colombia - Resolución 1912 de 2017 expedida por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible*. Obtenido de SIB:  
[https://ipt.biodiversidad.co/sib/resource?r=resolucion1912-2017mads&request\\_locale=en](https://ipt.biodiversidad.co/sib/resource?r=resolucion1912-2017mads&request_locale=en)
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. 6ta. España: Ed. Graó.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*, 8ª. Ed., Madrid, Graó, 69.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, SL.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: Graó.
- Suarez Gordon, S., & Arizala Quiñones, E. (2019). Energías renovables la fuerza que mueve al mundo: una secuencia de enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa Bolivariano.

- Tabares Salgado, P. J. (2017). “Yo, primero comprendo” incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión del texto expositivo descriptivo, enunciado del problema matemático en estudiantes de grado sexto.
- Usma, S. (04 de octubre de 2021). *www.wwf.org.co*. Obtenido de *www.wwf.org.co*:  
<https://www.wwf.org.co/?300414/122Despecies2Dmas2Damenazadas2DColombia>
- Valencia Echeverry, C. L., & Rincón Navia, Y. (2016). Naturaleza, conservación y vida: Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en EBP.
- Valero, J (2000). La infografía de prensa. *Revista Latina de Comunicación social*. Vol. 3, Nùm.30, junio, 2000. Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos análisis de comunicación social. Canarias, España.
- Van Dijk, T. A., & Gal, G. (1990). *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información* (pp. 21-260). Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (2008). Pensamiento y lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, México. *Ediciones Quinto Sol*.
- Yanes, R. M. (2003). La noticia y la entrevista Una aproximación a su concepto y estructura. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (9-10).
- Zebadúa, V. M. D. L., & García, P., E. (2011). Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases.



## Anexos

### Anexo No. 1. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_,

quien participará de una investigación, acerca la comprensión de textos expositivos de los animales en vía de extinción del Departamento de La Guajira, durante una expedición ambientalista.

La presente investigación está siendo desarrollada por las docentes Yamiris Altamiranda Mendoza y Yanelis Enith Ibarra Gouriyú, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es **“Interpretar las transformaciones en la comprensión lectora acerca de los animales que se encuentran en peligro de extinción, durante una expedición ambientalista realizada con estudiantes de grados 5° y 6° de la Institución Educativa Técnica Roig y Villalba del municipio de Fonseca y el Centro Etnoeducativo No.14 Kamuchasain del municipio de Riohacha”**, propuesta en la que se leerán y analizarán textos relacionados con los animales en peligro de extinción del Departamento de La Guajira, con el fin de mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes y reflexionar sobre la problemática expuesta.

Si usted acepta a que su hijo(a) (o acudido) participe de este estudio, se le pedirá responder preguntas de comprensión lectora, mediante tres cuestionarios, uno antes de iniciar la

implementación de la secuencia didáctica, otro durante el desarrollo de la misma, y otra al finalizar la aplicación de la propuesta; así mismo se le pedirá participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la comprensión de textos expositivos. En algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Las respuestas a los cuestionarios serán anónimas y con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones a las Instituciones Educativas, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, el cual durará aproximadamente, seis meses. Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por los docentes, Yamiris Altamiranda Mendoza y Yanelis Enith Ibarra Gouriyú, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que responder tres cuestionarios y que participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la comprensión de lectura, mediante una propuesta que durará aproximadamente, cuatro meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi hijo o acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando este proyecto.

---

Nombre del acudiente o padre de familia

C.C.

---

Firma acudiente o padre de familia

---

Nombre del estudiante

---

Firma del estudiante

Fecha: \_\_\_\_\_

**Anexo No. 2. Secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos sobre animales en vía de extinción.**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS  
SOBRE ANIMALES EN VIA DE EXTINCIÓN**

**IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

- **Instituciones:** Institución educativa Técnica Roig y Villalba-Centro Etnoeducativo No.14 Kamuchasain
- **Nombre de las asignaturas:** Lengua castellana-Ciencias naturales-Competencias ciudadanas
- **Nombre de las docentes:** Yamiris Altamiranda Mendoza- Yanelis Enith Ibarra Gouriyu
- **Grupo o grupos:** 5° y 6°
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Julio de 2021

**FASE I**

**PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO**

**NOMBRE DEL PROYECTO:**

Expedicionarios ambientales, un llamado a la preservación de la fauna de la región Caribe.  
Propuesta didáctica para la comprensión lectora de textos expositivos acerca de los animales en peligro de extinción, con estudiantes de grados 5° de la Institución Educativa Técnica Roig y

Villalba del municipio de Fonseca y estudiantes del grado 6° del Centro Etnoeducativo No.14  
Kamuchasain del municipio de Riohacha.

### **LECTURA DEL CONTEXTO**

#### **a. Institución Educativa Técnica Roig y Villalba**

- **Lectura del contexto extraescolar**

La institución educativa técnica Roig y Villalba es una entidad de carácter pública ubicada en la zona urbana del municipio de Fonseca, La Guajira. Cuenta con cinco sedes, de las cuales tres corresponden a la sección de primaria, una a secundaria, y otra al preescolar; además, se labora en la jornada nocturna con docentes vinculados mediante el sistema de horas extras.

La población que se atiende es muy diversa, ya que algunos pertenecen a la etnia indígena wayuu, otros provienen de fincas aledañas, también hay un grupo de inmigrantes que llegan desde Venezuela, y de otras ciudades del país. Las familias de los estudiantes pertenecen a estratos cero (0) y uno (1); de estas familias, un 80% carece de un nivel de escolaridad básico. Los ingresos por familia son escasos, debido a que sus empleos corresponden a actividades independientes de tipo informal. Además, los niños y niñas se vieron afectados por algunos factores tales como: la pandemia provocada por el Covid-19, fallecimiento de familiares, situaciones económicas difíciles, falta de empleo por parte de los adultos responsables, entre otros, que afectan su estado emocional.

- **Características personales de los estudiantes:**

**Total, de estudiantes:** (35) Niños: 28 y Niñas: 17

**Acceso a internet:**

Wi-fi: 5 estudiantes

Datos: 27 estudiantes

Computador: 2 estudiantes

Tablet: 1 estudiante

Celular: 32 estudiantes

**Medios de conectividad para desarrollar la clase**

-Classroom: 0

-Envían actividades por WhatsApp: 33

-Encuentros por meet: 0

- Encuentros por WhatsApp: 33

-Trabajo con guías de aprendizaje: 2

- Material de apoyo en casa: 0

**Etnias o grupo social:**

- Afro 2.85% : 1 estudiante
- Indígenas 5.71%: 2 estudiantes
- Alijunas 62.8%: 22 estudiantes
- Campesino 14.2%: 5 estudiantes
- Desplazado 5.71%: 2 estudiantes
- Venezolanos 8.5%: 3 estudiantes
  
- **Lectura del contexto intra-extraescolar**

La institución Educativa Técnica Roig y Villalba trabaja por un modelo de sociedad que respeta los Derechos Humanos y atiende los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media, considera al estudiante el centro del proceso educativo, quien

desarrolla sus competencias y talentos, descubre e incide en la construcción de un proyecto de vida colectivo, interactúa a nivel tecnológico, social y cultural para el mejoramiento de su calidad de vida.

A pesar de los esfuerzos que realiza la institución, los resultados en las Pruebas Saber de lenguaje del 2017, mostraron dificultades de los estudiantes en aspectos de la comprensión lectora que tienen que ver con evaluar información explícita e implícita de la situación comunicativa, recuperar información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos, identificar información de la estructura explícita del texto, entre otros; desempeños distribuidos en los niveles insuficiente (14%), mínimo (57%) y satisfactorio (29%). Al parecer, una de las posibles causas que reflejan estos resultados es el desconocimiento de las estrategias para la comprensión lectora por parte de los docentes, razón por la cual, la Institución Roig y Villalba ha tomado algunas medidas para mejorar estos resultados, teniendo en cuenta las orientaciones del MEN, y los referentes curriculares, a partir de los que se han propuesto acciones de mejoramiento para fortalecer las competencias comunicativas, proceso en el que se cuenta con el acompañamiento del PTA en el área de Lenguaje.

b. Centro Etnoeducativo No.14 Kamuchasain

- **Lectura del contexto extraescolar**

El centro Etnoeducativo No. 14 Kamuchasain se encuentra ubicado en la comunidad indígena Kamuchasain, en el kilómetro 6 vía Valledupar al margen izquierdo; para llegar a la escuela se lleva alrededor de media hora desde el distrito de Riohacha. Es una zona de difícil acceso, cuyos moradores son indígena wayuu; cuenta aproximadamente con 250 familias, predominando el wayuunaiki como lengua materna. A pesar de que la escuela se ubica en un contexto indígena,

este es un escenario multicultural, puesto que también asisten a la institución estudiantes afrodescendientes y occidentales (alijunas) provenientes de los barrios de la ciudad de Riohacha, cercanos a la comunidad. Este establecimiento pertenece al distrito turístico y cultural de Riohacha La Guajira.

Aquí se encuentra una de las comunas más vulnerables, la comuna 10 que cuenta con la mayor cantidad de barrios del distrito y por ende, la mayor cantidad de habitantes son jóvenes, adolescentes, niños y niñas. Una de las problemáticas a las que se enfrentan a diario es precisamente la estigmatización que se les hace por el solo hecho de ser habitantes de dicha comuna. Las familias están compuestas en su mayor parte por madres solteras, viudas, desplazadas, abuela, padres que no tuvieron oportunidades de terminar sus estudios y les toca trabajar de manera informal ganándose el día a día.

Los miembros de la comunidad son de los clanes Sijona, Bouriyu, Epieyu, Uriana entre otros, los cuales no cuentan con el sustento diario para satisfacer las necesidades básicas, además su nivel académico es bajo en comparación con los alijunas, su integración al sistema productivo les permite realizar labores menores de pastoreo, caza y agricultura y la realización de otras actividades diarias.

**Características personales de los estudiantes:**

**Total, de estudiantes:** (32) Niños:14 y Niñas: 18

**Acceso a internet:**

Wi-fi: 1 estudiantes

Datos: 25 estudiantes

Computador: 2 estudiantes

Tablet: 4 estudiantes



Celular: 20 estudiantes

**Medios de conectividad para desarrollar la clase**

- Classroom: 0 estudiantes
- Envían actividades por WhatsApp: 26 estudiantes
- Encuentros por meet: 0 estudiantes
- Encuentros por WhatsApp: 26 estudiantes participan
- Trabajo con guías de aprendizaje: 6 estudiantes
- Material de apoyo en casa: 0

**Etnias o grupo social:**

- Afro 6.25% : 2 estudiantes
- Indígenas 34.3% : 11 estudiantes
- Alijunas 37.5% : 12 estudiantes
- Campesino 0% : 0 estudiantes
- Desplazado 6.25% : 2 estudiantes
- Venezolanos 15.6% : 5 estudiantes

- **Lectura del contexto intra-extraescolar**

Esta institución se identifica con los modelos pedagógicos: constructivista, romántico, conductista, tradicional, aunque se ha construido un modelo pedagógico constructivista sin desconocer la directriz del Ana' akuaipa en la básica primaria, y el enfoque del aprendizaje significativo.

En la básica primaria la planificación, organización y el desarrollo de la práctica educativa y actividades escolares se hacen bajo los fundamentos y lineamientos del proyecto Etnoeducativo para la nación Wayuu ANA>AKUAIPA mientras que para la secundaria se hace es con la POSTPRIMARIA con Metodología ESCUELA NUEVA.

El centro educativo posee 20 aulas en buenas condiciones, 19 aulas típicas y una más que cumple dos funciones: como sala de informática y biblioteca; cuenta con baños en buenas condiciones, un restaurante escolar que no está óptimo para su funcionamiento, y un molino de viento que beneficia a la comunidad y al establecimiento educativo. Respecto al cuerpo docente lo conforman 23 educadores, de los cuales 12 son de primaria y los 15 restantes del bachillerato, mientras que el número de estudiantes es de 747: 255 de la básica primaria y el resto de la secundaria.

A pesar de los esfuerzos que realiza la institución, los resultados en las Pruebas Saber de lenguaje del 2017, mostraron que los estudiantes de grado sexto, de manera puntual en la competencia comunicativa lectora, se ubicaron en los niveles insuficiente (29%) y mínimo (71%),%), desempeños que dan cuenta de dificultades en aspectos de la comprensión lectora que tienen que ver con evaluar información explícita e implícita de la situación comunicativa, recuperar información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos, identificar información de la estructura explícita del texto, entre otros. ..

Por lo anterior, se han implementado acciones para mejorar los resultados, estableciendo metas a corto, mediano y largo plazo que permitan llegar a unos estándares altos, teniendo como referentes, las orientaciones educativas dadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los Lineamientos curriculares, los Estándares Básicos de competencias y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), entre otros. De igual manera se ha implementado el

programa “Todos Aprender” (PTA), Programa para la Transformación de la Calidad Educativa, que tiene como finalidad mejorar el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria en el área de lenguaje y matemáticas.

**Foco de la investigación:**

La investigación del presente proyecto se enmarca en Medio Ambiente, y de manera puntual en los animales de la región en vía de extinción porque ellos hacen parte de los componentes básicos del ecosistema, y además son la base para su funcionamiento, ya que son la principal fuente de recursos e ingresos, la base de la formación del suelo, y parte esencial de la historia, cultura y tradición de los pueblos. UICN, (1996)

**ESTABLECIMIENTO DE METAS DE APRENDIZAJE**

**2.1. Conceptos centrales**

**Comprensión lectora**

Leer es enfrentar directamente un texto, interrogarlo, es decir, que el lector construya de manera activa un significado, en función de sus necesidades, y/o proyectos, proceso en el cual el lector hace uso de diferentes claves del texto (Jolibert y Sraiki, 2009).

**Textos expositivos**

Los textos expositivos se caracterizan por profundizar constantemente y de forma precisa y objetiva la información nueva de un objeto de estudio con el fin de comprender e interpretarlos. Con relación a la estructura los textos expositivos están formada por tres ejes fundamentales: Introducción, desarrollo y conclusión. La introducción presenta el tema al que hace referencia el texto, sus antecedentes y contexto. El desarrollo señala la explicación del tema y los subtemas. La fase de resolución en la que se utilizan expresiones como: porque...

está compuesto de..., se presenta como... En la conclusión se encuentra la fase evaluativa, se cierra la exposición, resaltando aspectos relevantes: en resumen..., como conclusión..., en síntesis... (Álvarez, 2010)

### **Animales en vía de extinción**

Se entiende por extinción la desaparición de una especie por completo de la faz de la Tierra. La extinción es local, cuando una especie ya no se encuentra en un área que alguna vez habitó, pero aún se encuentra en otras regiones (Primack, 1993). En Colombia, Andrade y Gonzalo.(2011) han señalado como las principales causas de la disminución de algunas especies animales las siguientes: Distribución restringida de las especies, pesca comercial, alteración del hábitat, caza, fragmentación de las poblaciones, actividades agrícolas, deforestación, actividades ganaderas, comercio-cacería, extracción de maderera, cultivos ilícitos, contaminación, minería, destrucción de humedales, erosión, especies introducidas, animales domésticos, desastres naturales, cambio climático, entre otros.

## **2.2. Incorporación de la política educativa**

### **LENGUAJE**

#### **Estándar Básico de Competencia (Comprensión e interpretación textual)**

- Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

#### **Derecho Básico del Aprendizaje**

- Comprende el sentido global de los mensajes a partir de la relación entre la información explícita e implícita.

#### **Evidencias de aprendizaje:**

-Asume una postura crítica y respetuosa frente a los mensajes que circulan en su medio.

- Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.

-Aplica estrategias de comprensión a distintos tipos de texto que lee para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos del mismo.

## **CIENCIAS NATURALES**

### **Estándar Básico de Competencia**

- Valoro la utilidad de algunos objetos y técnicas desarrollados por el ser humano y reconozco que somos agentes de cambio en el entorno y en la sociedad.

### **Derecho Básico del Aprendizaje**

Comprende las relaciones de los seres vivos con otros organismos de su entorno (intra e interespecíficas) y las explica como esenciales para su supervivencia en un ambiente determinado.

### **Evidencia de aprendizaje**

Observa y describe características que le permiten a algunos organismos camuflarse con el entorno, para explicar cómo mejoran su posibilidad de supervivencia.

## **COMPETENCIAS CIUDADANAS**

### **Estándar Básico de Competencia**

- Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y de los niños.

### **Derecho Básico del Aprendizaje**

Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda).

#### **Evidencia de aprendizaje**

Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irreplicable que merece mi respeto y consideración.

Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano.

### **OBJETIVOS**

#### **Objetivo general**

- Comprender la problemática de los animales en vía de extinción de la región, mediante la lectura de textos expositivos, (tipo: noticias, afiches, folletos, infografías, artículos científicos) y el desarrollo de actividades, que fomenten la participación de la comunidad educativa.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar las principales causas y consecuencias relacionadas con el proceso de extinción de los animales en la región, así como las posibles soluciones.
- Identificar las características de los textos expositivos.
- Reconocer los elementos que contienen una noticia, afiches, folletos e infografías acerca de animales en vía de extinción.
- Analizar cómo se presentan en los textos expositivos la situación de comunicación, la progresión temática y los recursos lingüísticos/paratextuales.
- Aplicar estrategias para la comprensión de los textos expositivos

- Ampliar la información acerca de los animales de la región en vía de extinción, mediante la consulta en diferentes fuentes.
- Producir textos (álbumes, infografías, afiches) para brindar información a la comunidad educativa acerca de la problemática de los animales de la región en vía de extinción, y las posibles soluciones.

#### **ASIGNATURAS TRANSVERSALES QUE ABORDA EL PROYECTO**

- Lengua castellana
- Ciencias naturales
- Competencias ciudadanas

#### **CONTENIDOS**

##### **Contenidos conceptuales**

- Animales en vía de extinción de la región
- Ecosistemas
- Textos expositivos
- Características, función social y estructura
- Géneros discursivos expositivos: Infografías, noticias, afiches
- Situación de comunicación
- Lingüística textual

##### **Contenidos procedimentales**

- Cartografía
- Salidas de campo

- Observación y análisis de videos
- Visita al aula de expertos pertenecientes a Corporaciones y otros organismos afines a protección animal.
- Interactuar con herramientas digitales
- Lectura y análisis de textos expositivos relacionados con animales en vía de extinción.
- Entrevistas a familias y otros miembros de la comunidad
- Foro ambiental
- Elaboración de textos expositivos para concientizar a la comunidad acerca del problema de los animales en vía de extinción.

**Contenidos actitudinales**

- Valorar la importancia de conservar la vida animal.
- Respetar el trabajo de los compañeros
- Demostrar responsabilidad en la entrega oportuna de los trabajos
- Valorar la lectura y la escritura como prácticas sociales y como instrumentos para aprender y transformar la realidad.

**DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:**

Trabajo colaborativo

Aprendizaje experiencial

Uso de TIC

Textos expositivos diversos



Medios: Uso de guías en físico, Llamadas telefónicas, mensajes de texto, Whatsaap, vídeos, folletos, cartografía, botón o pin ambiental.

### SESIÓN N° 1:

#### CONOCIENDO LA RUTA EXPEDICIONARIA

**Objetivo:** Presentar a los estudiantes la propuesta “Expedicionarios ambientales”, con el fin de llegar a acuerdos acerca de la ruta a seguir y los compromisos de cada uno de los actores involucrados

**Indicadores de desempeño:**

- Participa del contrato didáctico
- Propone ideas para el desarrollo de la propuesta
- Respeto las opiniones de los compañeros

**Inicio:**

Se saluda a los estudiantes a través del grupo de whatsapp y/o modalidad alternancia, con el fin de presentar el objetivo de la sesión, explicándoles que van a tener la oportunidad de participar de una gran experiencia en la que van a aprender mucho, al igual que sus familias, la cual irán conociendo en el desarrollo de la sesión.

**Desarrollo:**

Se propone a los estudiantes que hagan dibujos en hojas de block o en octavos de cartulina, de los animales de la región que ellos conocen; con estos, se realiza una exposición, mostrando uno a uno los dibujos hechos en casa, mientras cada niño describe el animal que dibujó teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- a. ¿Por qué elegiste ese animal?
- b. ¿De qué se alimenta?

c. ¿Cuál es su hábitat?

d. ¿Cuáles son sus comportamientos?

e. ¿Por qué es importante este animal?

f. ¿Qué pasaría si desapareciera?

Las ideas más relevantes, serán organizadas por los estudiantes en un cuadro, en el que quedan registradas sus respuestas y al que deberán tomar fotos para socializarlo en el grupo de whatsapp.

<b>Animal</b>	<b>Características</b>	<b>En dónde habita</b>	<b>Qué función cumple</b>	<b>Qué pasaría si desapareciera</b>

Terminada la actividad, las docentes proceden a presentar un video corto a los estudiantes “10 animales en peligro de extinción en Colombia”, utilizando el link:

<https://www.youtube.com/watch?v=ll1g9M2tHyU>

Con base en éste se genera un espacio de reflexión para que los estudiantes presenten las inquietudes surgidas de la visualización del mismo, y concluyan acerca de las causas más comunes que presentan estos animales en amenaza. Además, se le facilitará la información de la UICN con respecto a los grados de amenaza.

### ESPACIO DE REFLEXIÓN

Responde:

1. ¿Qué animal te llamó la atención y por qué?
2. Menciona el nombre de los 10 animales en amenaza.
3. ¿Qué acciones preventivas se pueden llevar a cabo para minimizar la problemática?
4. Elabora un CUADRO con la información de cada uno de los animales vistos en el vídeo, siguiendo el modelo.



ANIMAL	HABITAT	ALIMENTACIÓN	CARACTERÍSTICA ESPECIAL	ESTADO DE AMENAZA	CAUSAS DE AMENAZA
1. Oso de anteojos	Bosques andinos	Comede sus semillas en árboles.	No hiberna	Vulnerabilidad	Factores humanos.
2. Titi cabeciblanco					
3. Tortugas marinas					
4. Iguana					
5. Tapir					
6. Manatí					
7. Delfín Rosado					
8. Titi Gris					
9. Jaguar					
10. Mono araña					



A continuación, las docentes presentan a los estudiantes la propuesta (Secuencia didáctica) a desarrollar durante varias sesiones, compartiendo los objetivos, actividades, formas de evaluación y los compromisos y responsabilidades de cada uno (contrato didáctico-**JURAMENTO AMBIENTAL**).

“Conociendo la gravedad y complejidad de los problemas ambientales que afectan al mundo contemporáneo, reconociendo la importancia del cuidado del medio ambiente para la calidad de vida tanto mía como de mis seres queridos y la humanidad toda, entendiendo que somos parte integral de la naturaleza y que sin ella no podemos sobrevivir, comprendiendo la riqueza inigualable del patrimonio natural mundial y en particular de mi país,

**JURO COMPROMETERME A PROTEGER LOS ECOSISTEMAS Y TODA FORMA DE VIDA MANIFIESTA SOBRE EL PLANETA MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS DE LOS PAÍSES, QUE LA NATURALEZA TRASCIENDE.**

Soy desde hoy protector de la naturaleza, de la biodiversidad, de los bienes comunes de la Tierra, comprometiéndome a adoptar y difundir hábitos y conductas que transformen la sociedad para lograr el desarrollo sustentable y la mejora de la calidad de vida de los

habitantes del planeta, resguardando el derecho de las futuras generaciones de acceder a las mismas posibilidades a las que yo accedo hoy”.

JURAMENTO DE LOS ALUMNOS CON EL COMPROMISO: SÍ, JURO / ME  
COMPROMETO.

Para esto, las docentes les harán llegar un Kit de Trabajo que incluirá: Un folleto con información (nombre y objetivos del proyecto), cartografía que describe la ruta de expedición, un botón que los identifica como Expedicionarios ambientales de la región Caribe ilustrado con la silueta del Flamenco rosado, y el contrato didáctico acordado para que ellos lo firmen y conserven durante el desarrollo del proyecto y otros materiales de trabajo.

En este contexto les menciona que ellos y las docentes van a ser “Expedicionarios ambientales” y que harán un recorrido por la región para conocer acerca de los animales en vía de extinción, las causas de esta problemática y las posibles soluciones. Este recorrido se llevará a cabo de manera virtual a través de videos proyectados al grupo de whatsapp y el uso de la página web <http://expedicionariosambientalesguajira.rf.gd/?i=2> En algunos momentos de ser posible se hará de manera presencial, pero en otros se llevará a cabo a través de la lectura de textos, entrevistas, consulta a expertos, etc., con el fin de tener un acercamiento a dicha realidad.

En este orden de ideas, les propone desarrollar una CARTOGRAFIA (en medio físico y digital en la página web), en la que van a ir haciendo registro de los animales conocidos, su hábitat, y la función que cumplen en el ecosistema, entre otros.



Tomado de: <https://www.mapasparacolorear.com/colombia/mapa-departamento-la-guajira-municipios.png>

**Cierre:**

Para el cierre de la clase la docente pregunta a los estudiantes acerca de sus expectativas frente al trabajo, sus compromisos y los aprendizajes que consideran van obtener con esta experiencia. Así mismo, se le solicita llevar para la próxima clase noticias, infografías y folletos informativos acerca de animales en peligro de extinción.

**SESIÓN N° 2:**

**PREPARÁNDONOS PARA INICIAR LA RUTA EXPEDICIONARIA**

**Objetivo:** Explorar los conocimientos de los estudiantes sobre diferentes tipos de textos expositivos y reconocer las principales ideas que en ellos se presenta acerca de los animales en vía de extinción

**Indicadores de desempeño:**

- Reconoce las principales características de los textos expositivos
- Establece comparaciones entre diferentes tipos de textos expositivos
- Identifica las ideas principales referentes a los animales en vía de extinción

**Inicio:**

Se presenta a los estudiantes, el objetivo de la sesión y se hace, junto con ellos, una retroalimentación de las actividades realizadas en la sesión anterior, recordando los principales compromisos del contrato didáctico

**Desarrollo:**

La docente inicia interrogando qué textos consiguieron los estudiantes; luego les pide que en familia, realicen inicialmente una lectura general de los mismos. A continuación, les dice que lean los textos nuevamente, y que analicen las características de estos textos, por ejemplo, como está organizada la información, qué tipo de palabras se usan, sobre qué temas trata, dónde se puede encontrar ese tipo de texto, cuál es el propósito del texto, etc.; para esto, los estudiantes con el apoyo de algún miembro de su familia, pueden ir resaltando con colores los aspectos que consideren más importantes.

Terminado el ejercicio, se hace una socialización a través del grupo de whatsapp, mientras la docente hace aclaraciones y complementa. Seguidamente, les solicita que diligencien el siguiente cuadro en un octavo de cartulina, para luego socializarlo por el mismo medio.

¿Cuál es el título?	¿Qué tipo texto es?	¿Qué características tiene ese texto?	¿Cuál es el Tema y las ideas más importantes?

Concluida la actividad anterior las docentes elaborarán un cuadro con las ideas comunes, el cual debe quedar consignado en los cuadernos de los estudiantes.

**Cierre:**

Para el cierre, la docente realiza una evaluación metacognitiva preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, qué les pareció más fácil y más difícil.

Como tarea, les propone consultar con sus familias, que conocen sobre los flamencos rosados, dónde viven cómo son, por qué son importantes, qué tanto los valora y cuidan las personas de la comunidad. Con base en lo que consulten, deben elaborar un dibujo y escribir lo que más les llamó la atención.

**Sesión No. 3**

**INICIANDO LA RUTA DE “LOS FLAMENCOS ROSADOS”**

**OBJETIVO:** Conocer acerca de una de las especies en vía de extinción: “Los flamencos rosados”, identificando las causas que han llevado a su disminución y las consecuencias que esto ha conllevado.



**INDICADORES DE DESEMPEÑO:**

- Participa aportando ideas acerca del tema de la clase.
- Socializa la consulta realizada con su familia.
- Identifica causas, consecuencias y posibles soluciones respecto a la problemática expuesta.

**INICIO:**

La docente inicia la clase a través del grupo de whatsapp presentando el objetivo de la sesión, retomando lo trabajado en la sesión anterior, y explicando las actividades a desarrollar.

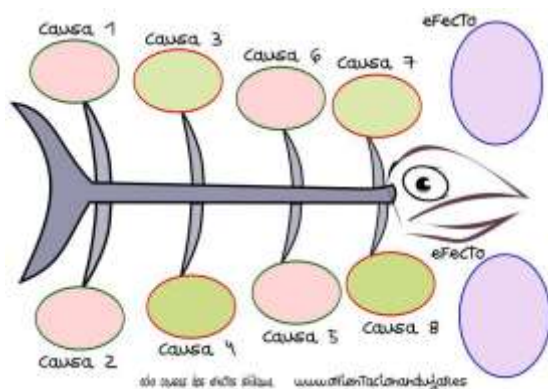
**DESARROLLO:**

En un primer momento se solicita a los estudiantes grabar un video corto con el fin de que cada uno presente a los compañeros el dibujo realizado y las ideas que escribió a partir de la consulta realizada con sus familias, acerca de los flamencos rosados.

A continuación, las docentes indagan: ¿Quiénes han ido al Santuario de Flora y Fauna Los Flamencos? y ¿Qué vieron allí?; luego les comentan que hace poco ellas pudieron ir en compañía de dos representantes estudiantiles de cada institución y el señor José Luis Pushaina, líder wayuu y guía especializado en aves del Departamento de La Guajira, perteneciente a la organización comunitaria Birding Guajira, quienes realizaron un recorrido por el Santuario Los Flamencos, ubicado en el corregimiento de Camarones y además se grabó un video el cual será compartido con el resto de la clase.

Después de presentarles el vídeo, se les pide que confronten la información que consultaron con las familias y la que observaron en el video y que propongan ideas acerca de los factores que benefician o afectan la supervivencia de los animales en dicho territorio.

Seguidamente, se les pide que organicen la información mediante un organizador gráfico, denominado: Espina de pescado, con el fin de que escriban allí las principales causas y efectos de la disminución de especies de flamencos.



Al concluir el ejercicio los estudiantes presentan su organizador y entre todos, con la mediación del docente, padres de familia y acompañantes concluyen sobre las principales causas y consecuencias, en torno al problema propuesto.

Para finalizar, los estudiantes toman su mapa y ubican el lugar (Municipio de Camarones) donde se encuentran Los Flamencos, dibujándolos en su entorno.

#### **CIERRE:**

Los estudiantes responden las siguientes preguntas:

¿Qué sabías antes de la clase sobre los flamencos?	¿Qué aprendí?	¿Cómo puede mi comunidad contribuir a solucionar el problema?

Como tarea, se solicita a los estudiantes buscar diferentes tipos de textos expositivos (Infografía, noticia, folleto, afiche, álbum, informe) sobre los flamencos para llevarlos a la clase.

#### **Sesión No. 4**

### **CONOCIENDO MÁS SOBRE LOS FLAMENCOS ROSADOS A PARTIR DE DIFERENTES TEXTOS EXPOSITIVOS**

**Objetivo:** Afianzar los conocimientos sobre los flamencos rosados, mediante el análisis de diferentes textos expositivos noticias, infografías, álbum, folleto, informe

**Indicadores de desempeños:**

- Valora la importancia de la diversidad de la fauna silvestre de su región.
- Reflexiona acerca de las consecuencias que sus acciones pudieran tener en la fauna.
- Identifica algunos elementos que hacen parte de los textos expositivos.

**Inicio:**

Se da inicio con la presentación de los objetivos de la sesión a los estudiantes.

Seguidamente, la maestra recuerda lo trabajado en la clase anterior acerca de los flamencos, especialmente, las causas y consecuencias de la disminución de los miembros de su especie, y procede a explicar las actividades centrales que se van a desarrollar en la sesión.

**Desarrollo:**

La docente les dice a los estudiantes que compartan por el grupo de whatsapp el texto que escogió sobre los flamencos (noticia, folleto, infografía, álbum, informe, etc) y les pide leer algunos de ellos. Con base en el texto seleccionado, les solicita desarrollar el siguiente taller:

### Taller: Conociendo sobre los flamencos



#### Nombre de los integrantes del grupo:

1. Título del texto:
2. Qué tipo de texto es; cómo lo saben
3. Qué características tiene ese tipo de texto
4. El tema central del texto es: \_\_\_\_\_
5. El propósito principal es: \_\_\_\_\_
6. Los subtemas que se pueden identificar son:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cuando los grupos terminen el taller, lo presentan en una plenaria, mientras la docente, recoge las ideas más importantes, por un lado, respecto a los textos expositivos, y por el otro lado, sobre los flamencos rosados, haciendo uso de dos cuadros así:

INFORMACIÓN

INFORMACIÓN SOBRE

Cuando la docente haya organizado la información en los cuadros, se los presenta al grupo y se los comparte por el whatsapp

**Cierre:**

Al finalizar la sesión, los estudiantes deberán responder las siguientes preguntas:

-¿Qué tipo de textos expositivos te llamaron la atención? ¿Por qué?

-¿Cuál es el propósito de los textos expositivos?

-¿Qué similitudes y diferencias encontraron en los diferentes textos expositivos que se trabajaron en la sesión?

-¿Qué información nos brindaron los textos expositivos sobre los flamencos rosados?

Para la próxima sesión, se les solicita a los estudiantes llevar noticias referentes a las aves de la región Caribe en vía de extinción, por ejemplo: el cardenal guajiro, el cóndor, la guacamaya, etc.

**SESIÓN No. 5**

**CONTINUANDO LA RUTA EXPEDICIONARIA... Otras Aves en Peligro!**

**Objetivo:** Identificar otras aves de la región que se encuentran en peligro de extinción, mediante un recorrido virtual y el análisis de noticias, que den cuenta de las acciones que ponen en riesgo estas aves silvestres.

**Indicadores de desempeño:**

-Valora la importancia de proponer acciones preventivas para la protección de las aves.

-Identifica las principales causas de desaparición o amenaza de las aves en la región.

-Reconoce la situación comunicativa de la noticia, así como algunos aspectos lingüísticos y paratextuales

**Inicio:**

Se inicia la sesión elaborando con los estudiantes un ave en origami y se les interroga acerca de las aves que ellos conocen y las que más les llaman la atención, argumentando el por qué. Luego, se realiza una retroalimentación de lo trabajado en la sesión anterior y se presenta el objetivo de la clase, el cual tiene que ver con avanzar en la ruta expedicionaria, para conocer acerca de otras aves de la región que se encuentran en peligro de extinción.

**Desarrollo:**

Previo al desarrollo de la sesión se realizará una grabación de una expedición por el bosque seco de la reserva Santuario Flora y fauna Los flamencos, dirigido por las docentes encargadas, el líder wayuu José Luis Pushaina y 2 estudiantes representantes de cada institución. Antes de presentar el video al grupo, se indaga qué saben ellos acerca de las funciones principales de un ornitólogo. Las docentes harán su explicación respectiva.

Después de observar el vídeo, se le pide al grupo elaborar una ficha para cada ave observada incluyendo la imagen de cada especie. Por ejemplo:

<b>Nombre del ave</b> _____	
<div style="border: 1px solid green; padding: 10px; margin: 0 auto; width: 80%;">           PEGAR AQUÍ LA IMAGEN DEL AVE         </div>	
Nombre común	Cardenal guajiro
Características generales	Ave endémica de Colombia, rojo brillante...
Alimentación	Semillas, frutos,
Categoría de conservación	Vulnerable (VU)
Causas por las que está desapareciendo y las consecuencias que esto puede generar	
Posibles soluciones para hacer que no desaparezca	

Las fichas diligenciadas, se comparten por whatsapp para que los estudiantes construyan un álbum de aves de la región Caribe, complementando con la información suministrada por la docente; de esta manera podrán conocer más de estas especies y socializar los álbumes en familia, enviando un video de esta actividad por el grupo de whatsapp, especificando además, qué ave les llamó más la atención y por qué?

Seguidamente, se pide a los estudiantes responder las siguientes preguntas:

- ¿Crees que es bueno tener aves enjauladas? ¿Por qué?

- ¿Cuál es la importancia o beneficio que otorgan las aves al medio ambiente y al ser humano?

Se invita a los estudiantes a que en compañía de sus padres y /o acompañantes lean en voz alta la noticia que consiguieron para la clase. La docente les orienta acerca de la estructura de este tipo de texto, para que puedan en familia, resolver en un pliego de papel bond, con marcadores o colores los siguientes interrogantes, que dan cuenta de cada uno de los elementos de la noticia, y que debe ser presentado en la siguiente clase:



Tomado de <https://sites.google.com/site/periodiconazari/el-mundo-en-6-preguntas-1>.

#### **Cierre:**

Se solicita a los estudiantes ubicar la imagen del cardenal guajiro en el mapa o cartografía que corresponde a la ruta expedicionaria.

Luego, la docente realiza un ejercicio de reflexión sobre lo aprendido en clase:

- ¿Qué características tienen las noticias?
- ¿Cuál es su finalidad?
- ¿Quién las escribe?
- ¿Qué información aportan las imágenes y los subtítulos?
- ¿Qué otras aves están en peligro de extinción?
- ¿Cuáles son las causas y consecuencias de esta problemática?



¿Qué podemos hacer desde la escuela, la casa, el barrio para solucionar el problema?

¿Qué acciones propones para la conservación de las aves de tu región?

La maestra comenta a los estudiantes que existen otros animales en peligro. Para aprender sobre estos, les solicita que en compañía de sus acudientes busquen afiches en físico o digital relacionados con dichos animales, con el fin de presentarlas en la próxima clase.

### **SESIÓN 6.**

#### **AVANZO MI RUTA HACIA LA RESERVA NATURAL: Montes de Oca**

**Objetivo:** Conocer acerca de la importancia y el cuidado de la fauna silvestre , mediante la lectura, análisis y elaboración de afiches publicitarios que invitan a la conservación de los animales de la región Caribe:

#### **Indicadores de desempeño:**

- Reconoce la importancia de conservar la fauna silvestre.
- Identifica las características de un afiche como texto argumentativo y tiene en cuenta los elementos para la elaboración del mismo.
- Reconoce la importancia de la creación de obras literarias y artísticas y por ende la importancia del respeto al derecho de autor.

#### **Inicio:**

La docente realiza una retroalimentación del tema y da a conocer el objetivo de la clase relacionado con el avance de la ruta expedicionaria, esta vez a la reserva natural Montes de Oca, ubicada en el corregimiento de Carripía, entre los municipios de Albania y Maicao al extremo norte de la Serranía del Perijá; esta reserva natural alberga alrededor de 200 especies de plantas, 67 mamíferos, 45 anfibios y 177 clases de aves. Para esto se realiza previamente un recorrido en compañía del señor Armando Acevedo, Guía ambientalista de la zona,

perteneciente a Corpoguajira, y se hace un video del mismo, en el que se podrá apreciar todo tipo de animales: mamíferos, reptiles, aves, anfibios, y la diversidad de flora.

**Desarrollo:**

Antes de presentar el video y contarles a los estudiantes acerca del recorrido por la reserva de los Montes de Oca, se les pregunta: ¿Haz visitado alguna vez una reserva forestal natural? Si es así, ¿Cuál es y qué sabes de ella? Seguidamente se indaga si conocen la Reserva Natural Montes de Oca, y se les pregunta cómo se la imaginan, por qué creen que se llama así y qué tipo de animales hay allí.

Luego se presenta el video y se hace el recorrido virtual, en el que se les muestra a los estudiantes qué es una reserva natural y en qué consiste, y por qué se llama así.

Después de observar el vídeo, los estudiantes tendrán en sus manos un cuadro que deberán diligenciar con base a lo que vieron en el mismo.

<b>RESERVA NATURAL MONTES DE OCA</b>
<b>Cómo es la reserva natural:</b>
<b>Cuál es la importancia de esta reserva:</b>
<b>Qué animales viven allí, cómo son:</b>
<b>Qué opinas acerca de las funciones que cumple la reserva con respecto a la conservación de la fauna silvestre:</b>

Cuando los estudiantes hayan realizado el ejercicio se socializan las respuestas, mientras la docente hace aclaraciones y complementa. Asimismo les pide ubicar en el mapa, donde queda la reserva y dibujar el animal que seleccionaron.

Seguidamente, se pide a los estudiantes que expongan la tarea que debían realizar en casa acerca de las noticias que compartieron con sus familias, y se concluye acerca de las características de este tipo de texto y la información que brindan.

En este contexto, la profesora les dice que hay otro tipo de texto, que es el afiche, y les pregunta que saben sobre este, qué características tiene y con qué propósito se elaboran.

Con base en las respuestas de los estudiantes, la docente les aclara que este tipo de texto, además de brindar información, sirve para convencer a las personas sobre sus puntos de vista. Es decir, que comparte con los textos expositivos que han leído, el brindar algunas explicaciones, pero que busca principalmente convencer al lector, por lo que es un texto argumentativo.

Seguidamente indaga si ellos encontraron un anuncio publicitario acerca de algún animal que se encuentre en peligro de extinción, y si es así, les pide compartirlo por el whatsapp, explicando:

¿De qué tema trata?

¿Cuál es el mensaje principal y en qué parte del afiche lo encontraron?

¿Quién es el autor del afiche?

¿Cuál es el propósito del afiche?

A través de una nota de voz expuesta en el grupo de whatsapp, la docente les pide enviar un mensaje claro y corto, acerca de la necesidad de proteger las especies animales.

**Cierre:**

A modo de cierre y retroalimentación de la clase, la docente les pregunta qué fue lo que más les llamo la atención del recorrido virtual, qué aprendieron de este y les pide recordar las características del afiche.

Luego los motiva a diseñar y elaborar un afiche publicitario, ya sea de manera física o con ayuda de herramientas digitales como Canva o Power Point, y que tenga como principal propósito convencer a la comunidad de la necesidad de proteger la vida silvestre de la región Caribe.

Para esto, los estudiantes con la ayuda del cuadro informativo, elegirán el animal que más les llamó la atención del video visto acerca de la Reserva Natural de Oca y tendrán en cuenta la estructura y elementos para la elaboración del afiche.

Una vez hayan elaborado el afiche deben ubicarlo en una zona clave de su comunidad y compartirlo en el grupo de whatsapp, a familiares, en redes sociales como Facebook, instagram, entre otros.

Así mismo les pide que con ayuda de sus familias o acudientes busquen infografías acerca de animales marinos que se encuentren en peligro de extinción, dando pistas para identificar este tipo de texto, y no confundirlo con el afiche.

## **SESIÓN 7.**

### **LIBERANDO LAS TORTUGAS CAREY**

**OBJETIVO:** Identificar las características de la tortuga de Carey, los riesgos en los que se encuentra, y algunas medidas para su preservación, mediante la lectura y análisis de infografías, así como de las experiencias personales.

#### **INDICADORES DE DESEMPEÑO:**

-Reflexiona sobre las causas y consecuencias de algunas acciones humanas que atentan contra la vida de los animales marinos, como la tortuga de Carey.

-Identifica la estructura de las infografías

-Utiliza elementos lingüísticos y paratextuales de la infografía para identificar los temas, subtemas y relaciones entre estas

-Promueve campañas que aportan reflexiones e ideas a la comunidad para proteger las tortugas de Carey.

### **INICIO**

Se saluda a los estudiantes y se le presenta el objetivo de la clase, procediendo a socializar la actividad de los afiches, que debían elaborar y pegar en algunos lugares de su comunidad.

### **DESARROLLO:**

Se procede a explorar acerca de los conocimientos que ellos tienen sobre la tortuga de Carey y se les cuestiona sobre lo siguiente:

¿En qué lugares podemos encontrar las tortugas Carey?

¿Qué características tiene?

¿Qué papel cumple en el lugar donde vive?

¿Para que la pescan los seres humanos?

¿Qué pasaría si estas desaparecieran?

Después de socializar las respuestas se les comparte el siguiente vídeo:

<https://www.facebook.com/pdeandativ/videos/267197204790110/>

Se genera un espacio para que los estudiantes den sus opiniones sobre lo que vieron en el video y expresen las emociones que experimentaron al observarlo.

Para complementar el tema, y enseñar a los estudiantes además, como leer y analizar una infografía, la docente realiza una lectura de la infografía **¿DE DÓNDE VIENE EL CAREY?**



-Qué otras situaciones conoces estén contribuyendo en la desaparición de estos animales, y que otras soluciones podemos proponer para conservarlas?

Seguidamente se les pide a los estudiantes ubicar en el mapa el sitio donde se pueden encontrar las tortugas de Carey.

Con base en el ejercicio anterior, se les pide a los estudiantes realizar un análisis detallado de las infografías traídas a la clase bajo la orientación de las docentes, identificando cada uno de los elementos (título, texto, cuerpo, fuente, crédito) y las características que conforma la estructura básica del texto, con el fin de socializar al final del ejercicio.

### **CIERRE**

La docente realiza preguntas para indagar qué aprendieron y cómo lo aprendieron, así:

-Qué aprendieron sobre la tortuga de Carey, que propondrías tu como estudiante para salvarla

-Qué aprendieron sobre la infografía, qué características tiene, para que sirve

Además les propone elaborar en familia, infografías con la ayuda de bocetos y herramientas digitales, seleccionando uno de los animales que se han encontrado en la expedición ambientalista, con el fin de explicar a la comunidad las características de esta especie, los peligros a los que se enfrentan por las acciones humanas y algunas de las soluciones que se pueden implementar para protegerla.

Estas infografías se irán elaborando paso a paso, teniendo en cuenta que primero tienen que ampliar la información sobre la especie seleccionada, así como las causas, consecuencias y posibles soluciones al problema de la extinción de dicha especie, para luego planear como se va a elaborar, hacer una primera versión para que los compañeros y docentes le ayuden a identificar lo que hay que corregir para que quede bien, y luego, al finalizar la expedición,

presentarla en una exposición a la que se van a invitar a miembros de la comunidad y a las familias.

Para la siguiente sesión, se les solicita consultar en Internet ¿Cuándo se celebra el Día de la Biodiversidad? ¿Qué se celebra?

### **SESIÓN 8.**

#### **CELEBRANDO LA BIODIVERSIDAD**

**OBJETIVO:** Reconocer la Biodiversidad que existe en la región Caribe y la necesidad de implementar medidas de protección, mediante el desarrollo de diferentes actividades que promuevan la reflexión desde el ámbito escolar, familiar y comunitario.

#### **INDICADORES DE DESEMPEÑO:**

- Identifica el significado del concepto de Biodiversidad y cómo esta se manifiesta en la región Caribe y en el planeta
- Propone alternativas para cuidar la biodiversidad, desde diferentes ámbitos
- Participa en las diferentes actividades, trabajando de manera colaborativa

**INICIO:** Las docentes inician con el saludo a los estudiantes con el slogan: CUIDEMOS NUESTRA TIERRA, NUESTRO HOGAR!

Se realiza una invitación especial a la comunidad educativa y en general para que sean coparticipes de la celebración al Día mundial de la Biodiversidad, mediante la presentación de un noticiero.

#### **DESARROLLO**

Los estudiantes se han reunido con anterioridad para realizar presentaciones de todo tipo con la idea de conmemorar el Día Mundial de la Biodiversidad.



En pequeños grupos realizan: monólogos, dramatizaciones, presentación de títeres, danzas, visitas a reservas naturales, entrevistas a especialistas en la rama ambiental, entre otros; con el fin de poner en práctica todo el conocimiento que han adquirido a lo largo de esta experiencia.

**CIERRE:** Visitar la emisora del municipio (Fonseca y Riohacha) para dar a conocer el proyecto que se está llevando a cabo en las instituciones correspondientes. Se escogerá un estudiante por grado en representación para que transmita un mensaje de solidaridad a su comunidad en pro de la conservación de la fauna silvestre de la región Caribe.

### **SESIÓN No. 9**

#### **RECONOCIENDO OTRAS ESPECIES EN PELIGRO DE EXTINICIÓN**

**OBJETIVO:** Identificar otras especies en peligro de desaparecer y socializar con la comunidad educativa algunas reflexiones al respecto, mediante la elaboración de un folleto informativo

#### **INDICADORES DE DESEMPEÑO:**

- Participa con algunas reflexiones sobre la protección de los animales en amenaza.
- Manifiesta actitudes de solidaridad, respeto y amor por los animales.
- Participa en la elaboración de un folleto informativo

**INICIO:** Las docentes inician con el saludo a los estudiantes y la presentación del objetivo de la sesión. Se realiza una invitación a los estudiantes para que observen una película: “Bacalar” Una historia en la que Santiago y Mariana de 12 años, fingen ser detectives hasta que accidentalmente toman a una banda de traficantes de animales en vídeo y su juego se convierte en realidad. Después de observar la película, los estudiantes responderán el

cuestionario en memos de colores, que leerán en voz alta ante el grupo y luego pegarán en un signo de interrogación tamaño familiar.


**CUESTIONARIO**


1. ¿Te gustó la historia?
2. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención?
3. ¿Crees que los protagonistas actuaron de la mejor manera?
4. ¿Cómo hubieses actuado tú ante esa situación?



**DESARROLLO:**

Para continuar con la ruta ambientalista, se presenta al grupo algunas imágenes de la iguana y el cardenal guajiro, y se les solicita que escriban en los carteles recortados previamente, las características que consultaron sobre dichos animales, y las peguen alrededor de cada uno de ellos.

<b>CARACTERÍSTICAS</b>  <b>NOMBRE DEL ANIMAL</b>	<b>CARACTERÍSTICAS:</b> alimentación, hábitat, función que cumplen en el lugar donde viven.	<b>CAUSAS POR LAS QUE ESTÁ DESAPARECIENDO</b>	<b>POSIBLES SOLUCIONES</b>
<b>LA IGUANA</b> 			

<p><b>EL CARDENAL</b></p> 			
<p><b>GUAJIRO</b></p>			

Terminado el ejercicio se socializan las respuestas, mientras las docentes completan el mismo cuadro en el tablero, a la vez que hacen aclaraciones y complementan la información.

A continuación se solicita a los estudiantes ubicar en la cartografía el municipio de Fonseca, lugar en el que la iguana y el cardenal guajiro son originarios, pero que como algunas personas desconocen la importancia de conservar estas especies se hace necesario brindar información sobre la importancia de estas mismas, para que aprendan a valorarlas y cuidarlas. Para esto las docentes orientan acerca de la definición de un folleto informativo y su elaboración, con el fin de que los estudiantes posteriormente lo puedan difundir en su comunidad para informar y concientizar sobre el tema. Pero antes, se mostrará un folleto de ejemplo para realizar el análisis de las características principales.



Se les explica que el folleto es un documento breve, de carácter informativo que se utiliza con el objeto de informar y ofrecer un servicio o un producto, pero que en este caso se elaborará con el propósito de brindar información sobre la iguana y el cardenal guajiro, resaltando su importancia, e invitando a la comunidad a cuidarlos y protegerlos. Las características principales son: Título, subtítulos, imágenes, uso de colores, distribución de la información, fuente.

Se procede a entregar hojas para que los estudiantes en grupo, elaboren un bosquejo del folleto, que será socializado para recibir observaciones de los compañeros y docentes. Luego en cartulina, proceden a elaborar el folleto, teniendo en cuenta incluir imágenes de los animales. Estos se socializan y posteriormente queda como tarea socializarlo con algunas personas de su comunidad.

**CIERRE:** Los estudiantes expresarán su opinión a través de una nota de voz, acerca de los temas trabajados en clase, dando a conocer sus principales aprendizajes.

Para el próximo encuentro se pide a los estudiantes llevar materiales necesarios para elaborar un libro-álbum, tales como: hojas de block, cartulina de colores, tijeras, pegante, foami, colores, lapicero, regla, marcadores o grafitos, lana, recortes de noticias, folletos, afiches, infografías, cuadros comparativos, cuadros informativos, los cuales se han trabajado durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

### **SESIÓN No. 10**

#### **CONSERVO LA FAUNA SILVESTRE DE MI GUAJIRA**

**OBJETIVO:** Realizar una exposición virtual de un libro-álbum que contenga los diferentes textos expositivos trabajados durante la expedición ambiental y las cartografías con la ruta ambientalista.

#### **INDICADORES DE DESEMPEÑO:**

- Participo en la construcción del libro-álbum teniendo en cuenta los elementos y características pertinentes al género.
- Propongo diversas alternativas para las situaciones que presentan los animales en amenaza de extinción.
- Valoro la importancia de la conservación de la fauna silvestre de la región Caribe a través de la exposición virtual del libro-álbum y la cartografía a la comunidad educativa.

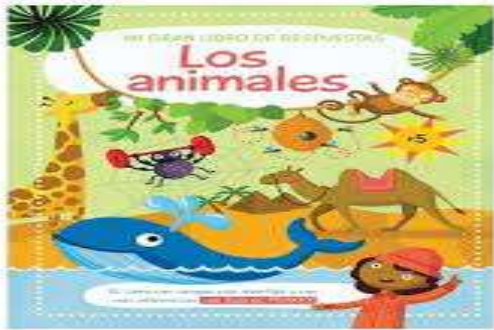
**INICIO:** Las maestras saludan a sus estudiantes e inmediatamente los invitan a formar parte de los creadores de un Libro-álbum en el que realizarán la compilación de textos

(noticias, infografías, folletos, afiches, organizadores gráficos, cuadros comparativos) y trabajos realizados durante la Expedición ambiental.

**DESARROLLO:**

Las docentes junto con los estudiantes elaborarán una línea de tiempo, en la que van registrando los textos expositivos trabajados en la secuencia didáctica, de acuerdo al orden de las sesiones, y los animales abordados en cada uno de ellos.

Posteriormente presentan algunos libros-álbum de carácter informativo y analizan de manera conjunta las características de los mismos. Las docentes realizarán explicaciones acerca de qué y para qué se utiliza el libro-álbum, sus características, pero sobre todo los pasos para su respectiva elaboración.



Se les dice que en grupo elaboren un esquema o boceto del libro-álbum que van a elaborar posteriormente con el apoyo de sus familias, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Título llamativo
- Propósito: informar sobre los textos expositivos trabajados en clase y los animales abordados en los mismos
- Destinatario: para la comunidad educativa
- Imágenes de los textos y animales
- Texto escrito que acompañará cada imagen
- Número de páginas

-Tipo de letra y otros elementos visuales que se van a utilizar

Los bocetos se socializarán para recibir retroalimentación por parte de las docentes y compañeros. Las observaciones deben ser escritas por cada uno y tenerlas en cuenta en la elaboración del libro en sus casas, con el apoyo de las familias.

Terminado este ejercicio se procede a retomar las cartografías trabajadas en la ruta ambientalista, para esto cada uno las revisa, colorea, completa y organiza. Las mismas serán expuestas junto a los libro-álbum, en un espacio al que se invitará a la comunidad educativa.

**CIERRE:** Se programa una Exposición virtual de los trabajos elaborados, con el fin de socializar a la comunidad educativa y a su vez estos puedan reconocer la importancia de proteger la fauna silvestre de La Guajira y otros lugares.

Después de la exposición virtual se genera un espacio para evaluar con los estudiantes la secuencia didáctica, retomando para esto el contrato didáctico. En este sentido se proponen las siguientes preguntas orientadoras:

- Creen que cumplimos con los objetivos? Por qué?
- Cuáles fueron los principales aprendizajes?
- Que aprendieron sobre los animales que están peligro de extinción de nuestra región?
- Qué podemos hacer para protegerlos?
- Qué características recuerdan de los textos expositivos?
- Para qué sirven?
- Qué debemos tener en cuenta para leer y comprender los textos expositivos?
- Qué fue lo que más y menos les gustó.

Es importante aclarar que la **FASE DE EVALUACIÓN** se desarrolló de manera transversal durante todas las sesiones de la SD y que en esta última sesión se preparó una



exposición virtual del proyecto con la comunidad educativa, en la que al final se generó un espacio para hacer el cierre del mismo, evaluando con los estudiantes la secuencia didáctica.

**Anexo No. 3. Formato Entrevista Semiestructurada Comprensión De Textos Expositivos.****Nombre estudiante:**

---

**Estudiante N°:** \_\_\_\_\_ **Nivel de Desempeño** \_\_\_\_\_**Institución educativa:**

---

**Grado escolar:** \_\_\_\_\_**Edad:** \_\_\_\_\_**Fecha de la entrevista:** \_\_\_\_\_**Sesión N°:** \_\_\_\_\_

**Objetivo:** identificar los modos de proceder de los estudiantes cuando abordan la lectura, así como el papel que le adjudican a la lectura para conocer y transformar la realidad

**PREGUNTAS ENTREVISTA**

1. ¿Te gusta leer? \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Qué textos lees?

\_\_\_\_\_

¿Para qué los lees?

\_\_\_\_\_

---

---

3. ¿Para qué crees que te sirve leer?

---

---

4. Descríbeme el paso a paso de lo que haces cuando lees un texto.

---

---

---

---

5. ¿Qué sabes acerca de los animales de tu comunidad o departamento que se encuentran en peligro de desaparecer?

---

---

---

6. ¿De qué manera crees que leer textos expositivos (infografías, noticias, textos escolares), pueden ayudar en la solución del problema de los animales que están en peligro de desaparecer?

---

**Anexo No. 4. Guía de observación**

**GUÍA DE OBSERVACIÓN**

**Objetivo:**


Describir, en tres momentos del desarrollo de la Secuencia Didáctica, la forma cómo los estudiantes abordan la lectura y el papel que le adjudican en la comprensión y transformación de la realidad

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Estudiante N°: \_\_\_\_\_ Nivel de desempeño: \_\_\_\_\_  
 Institución Educativa: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_ Sesión N° \_\_\_\_\_  
 Tema de la sesión: \_\_\_\_\_

Estadísticas	PROCESO DE LA LECTURA	Describir cómo aborda los textos que lee	CUALES SON LAS PREGUNTAS MÁS RECURRENTE ES CUANDO LEE	Describir cuáles son las preguntas que hace cuando se enfrenta a la lectura de textos	EN QUÉ ASPECTOS EVIDENCIA MÁS DIFICULTAD ES CUANDO LEE	Describir los aspectos o procesos en los que se evidencian más dificultades cuando lee	EN QUÉ ASPECTOS EVIDENCIA POR LA LEE CUANDO LEE	Describir los aspectos o procesos en los que se evidencian dificultades cuando lee

Anexo No. 5. Cuestionario inicial de comprensión lectora

# ¿De dónde viene el Carey?



**Tortuga Carey**  
(*Chelonia mydas*)

### AMENAZAS

La tortuga carey, se encuentra en **Peligro Crítico de Extinción** (IUCN, 2008). Al igual que las otras especies de tortugas marinas, se encuentra amenazada debido a la caza ilegal para la venta y consumo de carne y/o huevos, la pérdida de hábitat, la pesca incidental, la contaminación y el cambio climático. Sin embargo, la **principal amenaza** para las Tortugas Carey es el **uso de su caparazón** para hacer objetos artesanales, bisutería, espuelas para gallos de pélea y uñas para tocar guitarra.

### ROL ECOLÓGICO


La tortuga carey es la **arquitecta de los arrecifes de coral**, siendo indispensable para mantener estos ecosistemas saludables. **Su dieta, principalmente esponjosa**, mantiene las poblaciones de esponjas bajo control, permitiendo que el coral no se sofoque y generando espacios para que otros corales se establezcan y crezcan en el arrecife.

### DISTRIBUCIÓN


La Tortuga Carey es una de las 7 especies de tortugas marinas en el mundo. **Presenta una distribución tropical y en menor medida en aguas subtropicales** del Océano Atlántico, Índico y Pacífico.

### Tips para identificarlo


#### IMITACIÓN



**Plástico:** Textura, los marcos y patrones uniformes, no está firmes, regulares o definidos como las tortugas reales.  
Cuidar: España y Chile.




**Cow:** De color marrón en la parte superior y beige en la parte inferior. Es fácil la cámara de dicho tort.



**Caretta:** Coloración dorsal, bastante o variada. Material opaco de color negro y blanco. Corresponden a las cuerdas del pasado.


### CAPARAZÓN DE TORTUGA



**Cócaras:** Mismo tamaño, diseño y textura. Distribución jugrada con patrones asimétricos y líneas irregulares de coloración en toda la superficie.

Iniciativa

## #YoNoComproCarey



[www.fundaciontortugas.org/yo-no-compro-carey](http://www.fundaciontortugas.org/yo-no-compro-carey)  
[www.tortuzetowasx.org](http://www.tortuzetowasx.org)

**INSTRUCCIONES PARA LOS ESTUDIANTES:**

A continuación, te vamos a mostrar un texto para que lo leas, las veces que sea necesario, y con base en él, respondas algunas preguntas de acuerdo a lo que comprendes del mismo. Si tienes alguna duda puedes preguntar a tu profesora. El ejercicio no tiene una nota, ni tiene tiempo límite.

**Nombre estudiante:**

---

**Estudiante N°:** \_\_\_\_\_ **Nivel de desempeño:** \_\_\_\_\_

**Institución educativa:**

---

**Grado escolar:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Sesión N°:** \_\_\_\_\_

1. ¿Quién es el autor del texto? ¿Qué piensa el autor acerca del tema del que se habla en dicho texto?

2. ¿Cuál es el propósito principal del texto?

3. ¿Cuál es el tema principal del que trata el texto? ¿Cómo lo reconociste?

4. ¿Cuáles son las ideas principales del texto? ¿Cómo las reconociste?
5. ¿Qué título y subtítulos hay en el texto, qué información brindan?
6. ¿Qué otros elementos del texto, diferentes a lo que está escrito, le brindan información al lector? Explica la respuesta.
7. ¿Cuáles son las características del animal del que se habla en el texto?
8. ¿Según el texto, cuáles son las causas de que el animal del que se habla en el texto, se encuentre en peligro de desaparecer?

9. ¿De acuerdo al texto, si el animal que allí se menciona, desaparece, cuáles son las consecuencias, qué podría pasar?
10. ¿Qué soluciones se plantean en el texto para que el animal que allí se menciona no desaparezca?
11. ¿Conoces otros animales de tu comunidad o departamento, que se encuentren también en peligro de desaparecer?
12. ¿Qué se puede hacer desde tu escuela, casa o comunidad, para solucionar dicho problema?



## Anexo N° 6. cuestionario final de comprensión lectora.

**IGUANA VERDE**  
*Iguana iguana*

Es un animal **EXOTÉRMICO**, es decir, su temperatura corporal está regida por la temperatura ambiental.

**COMPORTAMIENTO**  
Son reptiles **ARBORICOLAS DIURNOS** y **SEDENTARIOS**. Bajo condiciones ideales son completamente **HERBÍVOROS**.

**REPRODUCCIÓN**  
Son animales **OVÍPAROS**. Pueden poner entre 10 y 30 huevos. Se reproducen una vez al año pero la hembra es capaz de almacenar esperma (por años) y tener nidadas sin copular.

**DISTRIBUCIÓN**  
Desde **VERACRUZ** hasta parte de **SUDAMÉRICA**. Prefiere los selvas tropicales, manglares y en menor grado, áreas áridas.

**MEDIDAS**  
**LONGITUD**: Hasta **2 m** desde el hocico hasta la punta de su cola.  
**PESO**: Hasta **8 kg**. Los machos son más grandes.

**AMENAZAS**  
**PÉRDIDA** de hábitat.  
**CAZA FURTIVA** para comercio ilegal de mascotas o consumo humano.

**ROL ECOLÓGICO**  
Como dispersor de semillas de frutos que se alimenta, además la presencia de microorganismos son a su vez la base alimenticia de organismos más grandes como larvas cangrejos o mil pies. Especie clave porque su presencia influye sobre el resto de especies que comparten el mismo ecosistema y vital para mantener la estructura de la comunidad ecológica.

**COLORACIÓN**  
Solo las **CRÍAS** son de un **VERDE BRILLANTE**, y al crecer el color se transforma en un patrón irregular de ondas, café, rojo y manchas. Los machos adquieren un color naranja o dorado en época de apareamiento.

**CONTACTO**  
INSTITUTO MEXICANO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS (CONACYT)  
INSTITUTO MEXICANO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS (CONACYT)  
INSTITUTO MEXICANO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS (CONACYT)

## INSTRUCCIONES PARA LOS ESTUDIANTES:

A continuación, te vamos a mostrar un texto para que lo leas, las veces que sea necesario, y con base en él, respondas algunas preguntas de acuerdo a lo que comprendes del mismo. Si tienes alguna duda puedes preguntar a tu profesora. El ejercicio no tiene una nota, ni tiene tiempo límite.

**Nombre estudiante:**

\_\_\_\_\_

**Estudiante N°:** \_\_\_\_\_ **Nivel de desempeño:** \_\_\_\_\_

**Institución educativa:**

\_\_\_\_\_

**Grado escolar:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Sesión N°:** \_\_\_\_\_

1. ¿Quién es el autor del texto? ¿Qué piensa el autor acerca del tema del que se habla en dicho texto?

2. ¿Cuál es el propósito principal del texto?

3. ¿Cuál es el tema principal del que trata el texto? ¿Cómo lo reconociste?

4. ¿Cuáles son las ideas principales del texto? ¿Cómo las reconociste?
5. ¿Qué título y subtítulos hay en el texto, qué información brindan?
6. ¿Qué otros elementos del texto, diferentes a lo que está escrito, le brindan información al lector? Explica la respuesta.
7. ¿Cuáles son las características del animal del que se habla en el texto?
8. ¿Según el texto, cuáles son las causas de que el animal del que se habla en el texto, se encuentre en peligro de desaparecer?

9. ¿De acuerdo al texto, si el animal que allí se menciona, desaparece, cuáles son las consecuencias, qué podría pasar?

10. ¿Qué soluciones se plantean en el texto para que el animal que allí se menciona no desaparezca?

11. ¿Conoces otros animales de tu comunidad o departamento, que se encuentren también en peligro de desaparecer?

12. ¿Qué se puede hacer desde tu escuela, casa o comunidad, para solucionar dicho problema?

