


# Incidencia de los textos expositivos relacionados con temas de electromagnetismo en los componentes afectivos de los escolares

*Rodolfo Antonio Padilla Berdugo*

*Fundación Centro Educativo Mixto Galapa, Colombia*


ropaber7@yahoo.es

 <https://orcid.org/0000-0002-5433-4626>

*Fernando Segundo Iriarte Díaz-Granados.*

*Universidad del Norte, Colombia*


firiarte@uninorte.edu.co.

 <https://orcid.org/0000-0003-1528-4723>

*Jorge Alberto Amador López*

*Institución Educativa Liborio Bataller, Colombia*

Jaalua@hotmail.com.


 <https://orcid.org/0000-0002-6173-8370>

*José Luís Olivo Franco*

*Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez*

*Romero, Colombia*

jolivofrancis@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7781-1261>

PANORAMA vol. 18 núm. 34 77 2024

Politécnico Grancolombiano  
Colombia

Recepción: 21 Julio 2023  
Aprobación: 11 Diciembre 2023

**Resumen:** En esta investigación se analizó la incidencia de los textos expositivos relacionados con temas de electromagnetismo en los componentes afectivos de los escolares. Para ello, se seleccionaron y validaron tres textos relacionados con la pila, el alternador y el timbre eléctrico y como parte de la muestra fueron escogidos 80 estudiantes de 7 y 8 grado del nivel de educación secundaria de una institución educativa de naturaleza privada y carácter mixto ubicada en el área metropolitana de Barranquilla-Colombia, los cuales fueron distribuidos por muestreo simple y sistemático en 4 grupos experimentales. Después de la lectura de los textos, se aplicó un test de comprensión de textos expositivos, cuyos resultados permitieron la conformación de unos grupos focales para que a través de un cuestionario y una entrevista semiestructurada se pudieran recolectar datos. Con el uso del software NVivo se conoció que el estrés, la motivación/desmotivación, la curiosidad, el asombro, la satisfacción, el aburrimiento y el interés/desinterés, estuvieron presentes durante la lectura de los textos. Es menester considerar estos resultados; pues, de hecho, los textos expositivos por sus características tienen incidencias sobre el aprendizaje del estudiantado.

**Palabras clave:** Textos expositivos, dominio afectivo, comprensión textual, aprendizaje socio emocional, autorregulación.

**Abstract:** In this research, the incidence of expository texts related to electromagnetism topics on the affective components of schoolchildren was analyzed. For this, three texts related to the battery, the alternator and the electric bell were selected and validated and 80 students from 7th and 8th grade

of the secondary education level of a private educational institution of a mixed nature were chosen as part of the sample. located in the metropolitan area of Barranquilla-Colombia, which were distributed by simple and systematic sampling in 4 experimental groups. After reading the texts, an expository text comprehension test was applied, the results of which allowed the formation of focus groups so that data could be collected through a questionnaire and a semi-structured interview. With the use of the NVivo software, it was known that stress, motivation/demotivation, curiosity, astonishment, satisfaction, boredom and interest/disinterest were present during the reading of the texts. It is necessary to consider these results; Well, in fact, expository texts due to their characteristics have an impact on student learning.

Keywords: Expository texts, affective domain, textual comprehension, socio-emotional learning, self-regulation.

Resumo: Nesta pesquisa, analisou-se a incidência de textos expositivos relacionados a temas de eletromagnetismo nos componentes afetivos de escolares. Para isso, foram selecionados e validados três textos relacionados à bateria, ao alternador e à campanha elétrica e escolhidos para fazer parte da amostra 80 alunos da 7ª e 8ª séries do ensino médio de uma instituição privada de ensino de natureza mista. localizadas na área metropolitana de Barranquilla-Colômbia, que foram distribuídas por amostragem simples e sistemática em 4 grupos experimentais. Após a leitura dos textos, foi aplicada uma prova expositiva de compreensão textual, cujos resultados permitiram a formação de grupos focais para coleta de dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada. Com o uso do software NVivo, percebeu-se que estresse, motivação/desmotivação, curiosidade, espanto, satisfação, tédio e interesse/desinteresse estiveram presentes durante a leitura dos textos. É necessário considerar esses resultados; Bem, de fato, os textos expositivos por suas características têm um impacto na aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Textos expositivos, domínio afetivo, compreensão textual, aprendizagem socioemocional, autorregulação.

## INTRODUCCIÓN

El texto es una unidad comunicativa compleja desde diferentes puntos de vista, puesto que incorpora recursos léxicos, redacción variada, conectores lógicos, intencionalidad y elementos que permiten la coherencia y la cohesión. Sin embargo, puede decirse que uno de los textos más difíciles de abordar por su léxico, objetivo y funcionalidad es el texto expositivo. Así, en este orden de ideas, para poder definir lo que es esta tipología textual, es menester partir de sus características principales, las cuales se enfocan hacia la constante ampliación de información nueva, la búsqueda de la objetividad y la exactitud conceptual; con la que se hace imprescindible su comprensión, la interpretación de los conceptos o los objetos de estudio (Agudelo, 2020). Para Bustamante., et al (2019) el texto expositivo es

una tipología textual, que muestra información fáctica para intercambiarla de manera objetiva y evidenciar hechos reales, ideas propias o conceptos de contenidos, ya sean estos dirigidos a un grupo en específico o simplemente una temática idónea para desarrollar preparaciones puntuales; poseen características y una estructura determinada que puede brindar estrategias para hacer posible el desarrollo de procesos cognoscitivos avanzados, que ayudan a mejorar las habilidades de los estudiantes y por ende de las pruebas de estado (p.833).

Igualmente, puede decirse que, el uso de estos textos es muy común en las aulas de clase; ellos, están presentes en libros de textos escolares y trabajos escritos. Su función es la transmisión de información nueva sobre un tema en particular, generalmente desconocido por el lector (Suárez y Arizala 2019). Peña (2018), también sostiene que, un texto expositivo tiene como finalidad transmitir información relevante al lector que le sirva para integrar nuevas ideas y enriquecer su conocimiento respecto a un tema. Este debe estructurarse para cumplir con unos propósitos encaminados a la comunicación asertiva, la búsqueda de asimilación de la misma en los receptores y la reflexión dentro de un contexto específico. De acuerdo con Córdova (2019) debe existir una interacción constante entre lector, texto y contexto mucho más profunda y exhaustiva, ya que muchas veces resulta de difícil acceso por sus características inherentes.

Por otra parte, los textos expositivos relacionados con temas de electromagnetismo, van a influir en los intereses y en unas actitudes, sean a favor o en contra de lo leído o de lo que se pretende leer. Molina- Ruiz y González- García (2020) ponen el énfasis en que los estudiantes experimentan un mayor número de emociones negativas en lo concerniente a los contenidos asociados con la química y la física. Las autoras consideran que la biología escolar es mucho más cercana a lo concreto, mientras la química y la física están asociadas a lo abstracto. Esto, en pocas palabras, ratifica la necesidad de que exista

una aproximación a la enseñanza de las ciencias naturales con la vida de los estudiantes a través de un proceso de autorregulación. Por lo antes mencionado, y de acuerdo con Vicente y Barroso (2019), los estudiantes autorregulados se caracterizan por poseer conciencia y regular sus emociones para alcanzar sus metas, sin distraerse.

Ante lo expuesto con antelación, puede decirse que estos textos pueden convertirse en un impedimento para un control de la misma comprensión en los escolares, pues de acuerdo con Bustamante., et al (2019) este texto es tomado como parte de una temática a tratar y un logro por cumplir sin tener en cuenta un enfoque pedagógico, ya que ofrece unas características y una estructura determinada que, además de brindar unas estrategias para el desarrollo cognoscitivo, pueden contribuir a una mejora de las competencias.

Ahora, un entorno de lectura que tome como epicentro un aprendizaje socio emocional es un gran desafío para la educación de este siglo, ya que lleva al desarrollo de competencias útiles en la formación integral, pues los alumnos regulan las conductas específicas relacionadas con la comprensión lectora y otras más generales del comportamiento, haciendo uso de estrategias en las que es fundamental gestionar recursos, manejar el tiempo de estudio, esforzarse para realizar la tarea, buscar ayuda cuando sea necesario y controlar el estado de ánimo (Gaeta, 2015) y estos aspectos deben tenerse presentes en cualquier ambiente de lectura y por encima de cualquier área del currículo.

Asimismo, un aspecto que suma de manera positiva al proceso de comprensión textual es la empatía del maestro, que según lo afirma Baca (2016) es una respuesta afectiva cognitiva activada por el estado de necesidad de otra persona; así como también es requerido que los docentes se actualicen sobre técnicas de animación y comprensión lectora, pues de acuerdo con Bautista (2023) esto es fundamental para que los estudiantes comprendan y efectúen las actividades que poseen los textos, intercambien ideas e inquietudes y puedan desarrollar las habilidades cognitivas en la enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, cabe mencionar que, a pesar de que existen una serie de subprocesos semánticos, sintácticos, léxicos, pragmáticos y unos preconceptos o ideas previas útiles para facilitar la comprensión e interpretación en los lectores, es primordial desde este estudio poder hacer énfasis en los textos expositivos relacionados con temas de electromagnetismo y sus repercusiones en el aprendizaje socio emocional de los escolares, pues todo lo descrito anteriormente, involucra como parte del problema que encierra la lectura y comprensión de un texto; no solamente su complejidad, sino también la importancia que tiene este desde el campo de las ciencias, específicamente en lo concerniente a temas relacionados con el entorno físico. Esto, en efecto, conlleva a tener en cuenta algunas definiciones y explicaciones respecto al componente o dominio

afectivo, el aprendizaje socioemocional y su relación con los textos expositivos.

Componentes afectivos, aprendizaje socio emocional y textos expositivos

El afecto, es comprendido como una categoría superior en la que, como marco referencial de la emoción, actúan el sentimiento y el estado de ánimo (García, 2022); mientras que según Gutiérrez (2020) las ideas relacionadas con la emoción, el afecto, los sentimientos, las pasiones y los estados de ánimo, no se consideran como una clase unitaria, sino como nociones que hacen parte de un grupo heterogéneo.

Los componentes afectivos se relacionan, según Martínez (2005), con el sentir, pues se dan a conocer a través de las emociones y los sentimientos individuales que pueden ser de aceptación o rechazo. Estos se activan ante la presencia del objeto, persona o situación de acuerdo a la motivación que genera dicha actitud. En este componente juega un papel importante el valor que el sujeto le atribuye a dichos objetos. Así mismo, a los dominios afectivos puede sumarse un componente comportamental, que según afirma Millán (2011) se constituye en la conducta observable, propiamente dicha, es decir, como un conjunto de comportamientos. En consecuencia, a lo expresado con antelación y, para ahondar en un tema de mayor complejidad como las emociones es indispensable tratar desde distintas perspectivas sus definiciones.

La emoción ha sido estudiada desde distintas disciplinas y desde múltiples enfoques, teniendo siempre clara su importancia en las relaciones sociales, personales y, por qué no, desde el ambiente académico. Scandar y Irrazabal (2019) hacen referencia a una perspectiva dimensional de las emociones, que ha ido cobrando preponderancia en las teorías propuestas en los últimos años acerca de este campo de estudio. Autores como Rovella y Brusasca (2018) ponen el énfasis en que las emociones hacen referencia a cambios, no solamente en la percepción, sino también en el pensamiento o en los juicios que se hacen acerca del mundo circundante.

Por otro lado, al hacer una clasificación de las emociones desde distintas dimensiones, García (2022) expresa que desde la dimensión fisiológica pueden mencionarse la activación/desactivación, las cuales están relacionadas con el impulso a actuar; otra desde lo afectivo, involucra experiencias subjetivas, ligadas a los sentimientos personales; asimismo, una dimensión funcional de tipo adaptativo, trae consigo aspectos relacionados con la supervivencia conductual y, por último; la expresiva, en la que se encuentran implícitas la emisión de mensajes y la inferencia de emociones.

Desde otro punto de vista, Perales (2022), basado en las teorías de las emociones académicas de Pekrun (2014), permite definir a manera

de síntesis, unas emociones académicas; las cuales son aquellas que están relacionadas directamente con las emociones de logro (tiene en cuenta el disfrute del aprendizaje, el éxito y el fracaso); las emociones epistémicas (incluyen la sorpresa, la curiosidad hacia la tarea, las situaciones de confusión y frustración provocadas por los obstáculos y la satisfacción al resolver problemas); las emociones sociales (que contiene la simpatía, la compasión, la admiración, el desprecio, la ira, entre otros) y las emociones del tema (involucra la empatía, el disfrute, la ansiedad y el disgusto). Por consiguiente; tales emociones suelen estar presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje; y requieren ser reconocidas y tenidas en cuenta como parte de la práctica docente, ante todo si desde el aula, los maestros dan relevancia a la gestión de emociones. Entonces, en otras palabras, las emociones pueden ser útiles en el apoyo del pensamiento, la estimulación y la toma de decisiones (García, 2022).

Entonces, al enfocar el estudio de las emociones desde el punto de vista educativo, es prioritario resaltar lo dicho por Sánchez et al. (2016) quien afirma que la educación debe facilitar a los educandos conocimientos acerca de las emociones y que, atendiendo a sus respectivas etapas evolutivas, puedan dar un valor a sus propias emociones y a la de los demás, a fin de que puedan adquirir un control de las mismas; al tiempo, que desde la enseñanza-aprendizaje incida positiva y críticamente en el autoconcepto, la autoestima y la autonomía personal. Contrario a este postulado, García (2021) expresa que:

la educación emocional es una respuesta de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículum académico; entendiendo como competencias emocionales al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para formar conciencia, comprender, explicar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (p.5).

Así, como parte de la toma de conciencia y de estos fenómenos emocionales es importante dar relevancia al papel de las percepciones emocionales, pues Fernández y Extremera (2005) consideran que esta habilidad está relacionada con el grado en que los individuos identifican sus emociones y sensaciones de tipo fisiológicas y cognitivas. Martínez (2013), por su parte, afirma que la competencia emocional se ubica dentro de un grupo de competencias de tipo “socioemocional”, cuyo objetivo principal es la autorreflexión, la empatía y la eficacia en la expresión de las emociones.

En este mismo orden de ideas, Palomo et al. (2018) expresa que el logro de los autores que hacen referencia a estas competencias radica en que ellos resaltan unas capacidades que les permiten caracterizarlas con mayor acierto, tales como: el reconocimiento de las emociones propias, el saber manejarlas, hacer uso del potencial existente, ser empáticos al saber colocarse en el lugar del otro y crear o tener facilidad para establecer relaciones interpersonales. Mientras que

autores como Marques et al. (2019) se refieren a esta competencia como

un conjunto de términos relacionados con una amplia gama de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, la competencia social y la autorregulación, que abarca áreas relacionadas con los procesos emocionales, las habilidades interpersonales y la regulación cognitiva. No es simplemente actitud, interés vocacional o personalidad (traducción nuestra, p.37).

De este modo, por lo que es de gran interés lo expuesto por Marqués, se hace necesario resaltar a Bolaños (2020) quien afirma que la educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento emocional, no solamente propio, sino también de los demás; partiendo de una adecuada autorregulación para favorecer las relaciones interpersonales y sociales. No obstante, Orrego y Vásquez (2020) señalan que este aprendizaje no es solo importante en la esfera afectiva, sino que también tiene impacto para el buen desempeño escolar y el bienestar general tanto de niños como de adolescentes.

Asimismo, es vital recordar que, el aprendizaje desde lo socio emocional se concibe como una serie de habilidades emocionales y sociales que involucra a las emociones del sujeto de manera individual y social (Vargas Pimentel, 2022).

Por lo tanto, también es necesario que dicho aprendizaje genere cambios en la conducta de los escolares, que les permita enfrentar retos sociales y gestionar sus emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto, en palabras de Coelho et al. (2021) significa que la necesidad de crear o establecer vínculos afectivos estables ha llevado a las comunidades educativas a integrar los aspectos socio emocionales dentro del currículo y como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de que los estudiantes puedan adquirir estas competencias. Igualmente, de acuerdo con Vicente y Barroso (2019) es importante resaltar que una de las características del modelo de enseñanza socio constructivista, es que tiene en cuenta directamente las emociones en el aprendizaje; las cuales se constituyen por la interrelación de procesos cognitivos, fisiológicos y motivacionales. El rol docente, en este tipo de aprendizaje, debe reunir unas competencias que también permitan a los estudiantes asumir actitudes frente a lo que leen. Coelho et al. (2021) atribuye al rol docente un énfasis asociado con el bienestar y las competencias socio emocionales, el manejo efectivo en el salón de clases o un clima de aula que repercuta en los resultados académicos y sociales, entre otros aspectos. En cuanto a la relación entre un aprendizaje socio emocional y los textos expositivos, Chagua y Guadalupe (2019) afirman que:

el texto expositivo debe ser empleado de forma intensiva en los colegios para que los alumnos dominen la comprensión, la producción y también sean tenidos en cuenta para analizar las distintas reacciones emocionales que pueden evocar en ellos (p.51-52).

Finalmente, Scandarb y Irrazabala (2021) afirman que los estados emocionales afectan los procesos lectores y que, al abordar desde una visión dimensional las emociones, se podrá comprender profundamente la relación que existe entre emoción y cognición. También, se puede resaltar el papel que cumple la gestión de emociones como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje; no solamente de las ciencias, sino desde cualquier área del conocimiento y como parte del quehacer docente. Es por esta razón, que desde este estudio se pretende analizar la incidencia de los textos expositivos relacionados con temas de electromagnetismo en los componentes afectivos de los escolares.

## MÉTODO

Esta investigación hizo parte de un trabajo de mayor alcance y fue clave para la culminación de una tesis doctoral. Para esta se seleccionaron como muestra 80 participantes con edades cronológicas entre 12 y 13 años, de 7 y 8 grado del nivel de educación básica secundaria de la Fundación Centro Educativo Mixto de Galapa, ubicada en el área metropolitana de la ciudad de Barranquilla-Colombia. La población estuvo conformada por todos los estudiantes (190) que reciben formación en el nivel de educación secundaria (6°-9°) y comprende todos aquellos sujetos de género masculino (88) y femenino (102). Este estudio fue orientado por el diseño transformativo secuencial con enfoque mixto (Cresswell, Planoet al., 2003). Debido a la flexibilidad y uso de este enfoque, es importante recalcar que, en este trabajo, los datos obtenidos y el análisis fueron realizados desde el enfoque cualitativo. Para el procedimiento, se seleccionó como parte de un diseño cuasi-experimental una muestra por unidades de muestreo simple y sistemático en 4 grupos distribuidos en A, B, C y D.

Se seleccionaron los temas de la pila, el alternador y el timbre eléctrico, pues los temas de electromagnetismo son tratados desde los núcleos de los estándares curriculares del Ministerio de Educación de Colombia, año 2006, en el ciclo comprendido entre 7 y 8 grado del nivel de educación básica secundaria, grados a los que pertenecen los participantes. Los textos (anexos) fueron utilizados sin ningún tipo de ilustraciones y sometidos a revisión por parte de expertos que evaluaron la macroestructura del texto, teniendo en cuenta las tres partes de un texto expositivo como la introducción, desarrollo y conclusión. Otros aspectos están relacionados con la superestructura, el modelo de organización que sigue el texto, funcionalidad y otros corresponden a indicadores relacionados con la claridad, coherencia y relevancia (Padilla Berdugo, 2020).

Por otro lado, es menester mencionar que se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas para conocer las reacciones de los estudiantes acerca de lo leído. Para la elaboración de los interrogantes se tuvieron



en cuenta las propuestas por Mella (2000) como se detalla en la tabla 1 y en la que se toma como referente los dominios afectivos, según Martínez (2005). El cuestionario es útil para la investigación cualitativa, pues permite sondear las opiniones de un grupo relativamente elevado de sujetos en un mínimo de tiempo (Herrera, 2017). Para los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas, se seleccionó una submuestra de 10 estudiantes por cada grupo experimental tomando como criterio el bajo nivel de acierto o de puntuación en términos generales, de los resultados de un test de comprensión de textos expositivos (TPC) de Martínez et al. (2008) con adaptaciones (adjunto a los textos); pues de acuerdo con Carrasco et al. (2014) “los estudiantes, al cuestionarse, atribuyen sus éxitos y fracasos a la habilidad, el esfuerzo, el estado de ánimo, el conocimiento, la suerte, la ayuda, el interés, la claridad de instrucciones, la interferencia de los demás, etc.” (p. 242), factores que de hecho son de gran interés en esta investigación. Para responder el cuestionario, se estableció un tiempo de una hora.

Los grupos focales según Meneses y Rodríguez-Gómez (2011), son un tipo específico de entrevista grupal que proporciona una oportunidad de interacción entre los miembros de un grupo, permitiendo una reflexión sobre el objeto de estudio, pero sin consenso; en cambio, la entrevista parte de un guion que busca predeterminar la información requerida con un conjunto de preguntas abiertas que posibilitan flexibilidad y mayores matices en las respuestas (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011) y permite en los grupos focales contrastar resultados (Aguilar y Barroso, 2015). Los grupos focales, se desarrollaron en cuatro sesiones por subgrupo, con una duración de aproximadamente de una hora, en un ambiente cómodo que permitiera la libre expresión y un espacio para la empatía y la emisión de respuestas espontáneas a las preguntas formuladas por el investigador, quien tuvo la labor de mantener una actitud abierta y de confianza para motivar al estudiantado a expresar sus opiniones (Rodas y Pacheco, 2020).

Para apuntar a los discursos de los escolares se anonimizó la identidad de cada participante cambiando sus nombres, de manera que GA-RaP denota que el participante hizo parte del grupo A y el aporte fue dado por el estudiante Rodolfo, teniendo en cuenta algunas letras de sus nombres y de su (s) apellido (s).

---

**Incidencias de los textos expositivos relacionados con temas de electromagnetismo en los componentes afectivos de los escolares.**

---

**P.i (inducción):** ¿Qué impresiones o sentimientos tuviste al momento de leer el texto acerca de la pila?

**P.i: i (inducción)** ¿Qué impresiones o sentimientos tuviste al momento de leer el texto acerca del alternador?

**P.i: i (inducción)** ¿Qué impresiones o sentimientos tuviste al momento de leer el texto acerca del timbre eléctrico?

**P. (transición):** ¿Qué características o elementos de los textos leídos les parecieron interesantes y cuáles no?

**P.c (clave):** ¿Los textos te motivaron a leer y a tratar de comprender los ítems del *test*? ¿Por qué?

**P.ter (término):** ¿Consideras que para poder entender los textos leídos es indispensable conocer lo que siente el lector? ¿Por qué?

---

Tabla 1

Cuestionario aplicado a los participantes.

Elaboración propia a partir de Mella (2000) y Martínez (2005).

Para codificar las respuestas se utilizó el software NVivo y se da conocer a través de columnas la categoría o componente a codificar; luego, las dos letras iniciales que corresponden al nodo, el número que corresponde a la pregunta y las frases de los estudiantes que se constituyeron como unidades de análisis, en este caso, la representación significativa de las diversas respuestas de los participantes, es decir, las palabras más repetidas por grupos de preguntas, y por último la codificación por componente. Así como, por ejemplo, CAMOP5 denota: Componente Afectivo, Motivación, Pregunta 5.

## RESULTADOS

En la Tabla 2 se muestran nueve nodos que emergieron a partir de los aportes dados por los escolares, los cuales representan su sentir. Estos son: motivación/desmotivación, curiosidad, asombro, interés/desinterés, estrés, aburrimiento y satisfacción.

**Tabla 2**  
Categorías emergentes.

Categoría	Nodo	Preguntas	Unidad de análisis	Cód. Unidad
Componente Afectivo	Motivación	5	Sí porque si no entendía volvía y lo leía para... <i>"leí como 4 veces para .....". "lo leí otra vez y entendí, "Pues porque si te gusta leer mucho puedes entender las cosas de mejor manera".</i>	CAMOP5
	Desmotivación	5	<i>"No hubo ningún sentir. 5 "no me gusta leer". "leer nunca ha sido agradable ...".</i>	CADESP5
	Curiosidad	6	<i>Me sentí intrigado por la manera que funcionaban los ...</i>	CACUP6
	Asombro	1	<i>impresioné porque no sabía qué hacer y no sabía que era... " Súper impresionado, ya que ... " "Estee..., uno queda impresionado porque ..."</i>	CAASP1
	Aburrimiento	1	<i>me genera aburrimiento... ". "si tienes aburrimiento puedes ....., no prestarle atención... ". "Me pareció aburrido, me aburrí mucho ". "No, se veía un poco aburrido y sin sentido..."</i>	CAABP1
	Interés	4	<i>Interesante la pila y el timbre.Me pareció interesante que nos enseñaran para que...</i>	CAINP4
	Desinterés	4	<i>"Ninguna pareció interesante, ya que ... " "La verdad no sentí nada"</i>	CADEP4
	Estrés	2	<i>"es más compleja que lo que pensaba, tuve estrés y ... ". "A veces yo me estreso cuando..." " .. no comprendí nada ...estaba un poco estresada " "confusión, ya que no entendí muy bien".</i>	CAESP2

	Satisfacción	3	<i>me sentí bien de leer el texto de... “es más fácil”, “se entiende mejor el tema”. “si el texto no me genera emociones, no podré entender” “Soy muy apasionada por lo que leo...”</i>	CASAP3
--	--------------	---	---	--------

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del procesamiento de la información en Nvivo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, puede decirse que en lo relacionado con las preguntas 1, 2 y 3, el texto de la pila causó mayor asombro y en algunos escolares provocó aburrimiento. En cambio, el texto correspondiente al alternador fue el que más generó estrés, con algunas reacciones en las que predominaba el aburrimiento. Por el contrario, a lo anteriormente mencionado, el texto del timbre fue el que causó mayor satisfacción, ya que, en algunas oportunidades, los participantes mostraron expresiones muy parecidas a la alegría o al goce, pero que en realidad no se pueden determinar de esta forma aún.

Por otro lado, con respecto a los cuestionamientos realizados a los participantes, se pueden dar ciertos aportes significativos. En primera estancia, en relación con la pregunta 4 existió un interés/desinterés por las características de los textos; contrario a las respuestas asociadas a la pregunta 5, donde se evidenció motivación y desmotivación por la lectura de los textos y; finalmente, en la pregunta 6, los estudiantes atribuyeron la importancia del sentir al leer los textos por la curiosidad o intriga que generan los mismos.

Teniendo presente el texto de la pila, puede decirse que este hace referencia a un objeto utilizado casi como el timbre en el entorno de los escolares. En cambio, el alternador, por su parte, es de poco uso cotidiano y, esto relacionado con el lenguaje científico, técnico y/o tecnológico que acarrea los textos expositivos tiende a complejizar su comprensión.

A continuación, se expresa en este apartado el sentir de los escolares por grupos, a fin de fortalecer las interpretaciones que emergieron. Se toma como evidencia las respuestas más significativas extraídas de los cuestionarios y las intervenciones en grupos focales (GF) que permitieron realizar contrastaciones.

En el Grupo A, las impresiones y sentimientos de los estudiantes acerca de la lectura del texto de la pila estuvieron marcados por un interés amplio, aun cuando en más de tres ocasiones se tuvo que repetir la lectura para poder entenderlo; situación ocurrida en (GA-SaM) al manifestar que “Yo sentí que algo me decía que siguiera leyendo el texto de la pila, en lo general a mí me pareció interesante, entonces yo recuerdo que lo leí como 4 veces para entender más”. Uno de los argumentos de (GA-SaM) en los GF fue que “leí cuatro veces porque o sea me interesó mucho saber más de eso y entenderlo más” en cuanto al test “mis aciertos fueron pocos porque era muy

complicado”. Lo expresado por la estudiante guarda relación con lo expuesto por Vicente y Barroso (2019) al referirse a la autorregulación, pues permite a los escolares tomar conciencia y regulación emocional cuando se trata de alcanzar una meta. La actitud de (GA-SaM) fue perseverante frente a los retos que exigen vencer obstáculos, y esto lo demostró al intentar dar mejores respuestas ante el test, aunque no lo logró, pudo reconocer su esfuerzo y su interés por comprender lo leído.

Ciertas respuestas como las de (GA-ManO) dan muestra de la presencia de la autorregulación en los procesos lectores y esto se puede afirmar cuando expresó que “A la hora de leer el texto me di cuenta que eran temas de los cuales he escuchado muy poco y mi control sobre estos no es tan grande y gracias a esto podría aprender más sobre estos temas”, esta actitud permite reconocer el papel de las competencias emocionales que, según García (2021), además de estar relacionada con un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades tiene en cuenta actitudes necesarias para la toma de conciencia, la comprensión, la explicación y la regulación de forma apropiada de los fenómenos emocionales. Lo que más se destaca en (GA-ManO) es su capacidad de autorregulación, la cual en los GF explicó.

“Yo a la hora de leer esto lo que trataba de decir es que a pesar de que, aunque no supiera bastante de estos temas o no haya leído muy constantemente, pude haber entendido todo o una parte de lo que decía este tema y así poder aprender más”.

Al preguntarle ¿O sea que sentiste que no abarcaste lo que tu querías para asimilarlo todo? Respondió que “Bueno, se podría decir que no al cien por ciento, ya que por ejemplo había palabras o algún tipo de oraciones que, pues, no los entendía completo, pero siempre trataba de entender lo que decía todo el tema”.

(GA-JeFe) expresó “Tuve el sentimiento de nervios y después de leer me fui calmando porque ya sabía qué hacer”. Al preguntar en GF a qué se debían esos nervios respondió que “Bueno, porque al principio yo no sabía, no entendía, ya después de leerlo más, ya yo entendí y me empecé a calmar porque ya había entendido”, pero ¿Cómo se manifiestan esos nervios? ¿Qué sientes? “Este eh, se me acelera el corazón, empiezo a temblar y eso”. Tomando lo expuesto por (GA-JeFe) permite analizar lo afirmado por Vicente y Barroso (2019) quienes afirman que la relación entre el aprendizaje y las emociones se constituyen por procesos no solamente cognitivos y motivacionales, sino también fisiológicos. Lo dicho por (GA-JeFe) es un ejemplo de cómo lo emocional tiene grandes incidencias sobre lo fisiológico y esto lo expresó cuando dijo que “el latido de su corazón se aceleró, sintió temblor y otras reacciones”. (GA-MtCao) manifestó que al leer era “muy difícil y me provocó estrés”. Al preguntar en GF ¿Cómo se manifiesta el estrés en ti cuando estás leyendo cosas que no

entiendes? Respondió: “empiezo a temblar y miro para todos lados para ver si encuentro algo que me inspire”.

Otras reacciones fueron de “estrés por tanto texto” según (GA-MrVpa) y esto lo ratificó en el GF al decir que “no hubo ningún sentir respecto a lo leído, pues desde un inicio se sintió inconforme por no haberse quedado mejor en el aula para seguir recibiendo sus clases” y esto es lo que desde aportes de Martínez (2005) se considera como el valor que un sujeto le atribuye a algo, en este caso existió un rechazo frente a la actividad realizada porque en los GF manifestó “no me gusta leer”. Los interrogantes formulados en GF a (GA-MrVpa) fueron: ¿por qué estabas tan aburrido ese día? ¿Verdaderamente era por la lectura de los textos?, ¿por la prueba o por qué no estabas dispuesto ese día a nada? Ante estos respondió: “Por la prueba, ya que como al principio nos dijeron que no iba a ser nada o no nos iban a dar nota, entonces me pareció innecesario hacerlo, pero la cantidad de texto era bastante y quería seguir dando los demás temas de la clase”. ¿Tú querías estar en clase, no querías estar leyendo? ¿No te gusta la lectura? “No, para nada”.

Las respuestas de (GA-MrVpa) permiten traer a colación lo expuesto por Scandar y Irrazabal (2019) quien hizo referencia a un modelo discreto para referirse a la existencia de emociones básicas y universales (tales como la tristeza, la alegría, etc.), pero que en la actualidad las teorías que estudian las emociones les dan prevalencia desde una perspectiva dimensional. Entonces, prevalecen las respuestas de (GA-MrVpa) centradas en lo aburrido de los textos, su actitud apática fue justificada en los GF cuando manifestó que “leer nunca ha sido agradable para mí”.

Por otro lado, (GA-ManO) con su actitud optimista hizo hincapié que “Pues, aunque fue el más complicado para mí fue el que más interesó, ya que este tenía nuevos temas o cosas que no conocía”, dando con su respuesta relevancia a lo innovador del texto, característica muy propia de la tipología expositiva y esto, por consiguiente, reafirma lo expuesto por Agudelo (2020) al expresar que una de las características de este texto es el enfoque que tiene hacia la constante ampliación de información nueva, la búsqueda de la objetividad y la exactitud conceptual. Así, ante lo dicho anteriormente, también se reafirma en otras respuestas y está directamente relacionado con la complejidad del texto y lo novedoso, elemento atribuido por el hecho de ser para los lectores un nuevo concepto, así como lo planteó (GA-MrVpa) “El alternador eléctrico, es un tema interesante, ya que es algo nuevo, lo cual no conocía y no sabía su concepto”.

En cuanto a las motivaciones de los escolares, se hizo énfasis en lo poco interesante del texto relacionado con el tema del alternador; esto fue atribuible al no ser tan atractivo, tal como lo manifestó (GA-LinCr) “El que me pareció un poco interesante fue el alternador y el que se me dificultaba entender fue la pila”. Nuevamente en esta sesión

(GA-MtCao) expresa su preocupación por el test al decir que “Pensé que iba a hacer como el de la pila, pero nada más respondí 2 o 3 bien”, haciendo énfasis en la prueba y en los pocos aciertos que tuvo. Su interés persiste en lo cognitivo, por lo tanto, también es importante tener en cuenta como uno de los elementos claves un buen ambiente de aula que repercute en los resultados académicos y sociales tal como lo planteó Coelho., et al (2021) y que no todo gire en torno al conocimiento.

En lo concerniente a la motivación hacia la lectura y la comprensión de los ítems del test se presentaron varios factores interesantes. En el caso de (GA-Kmal) afirmaba diciendo que “Sí, porque si no entendía volvía y lo leía para entender y porque la lectura era interesante” y para (GA-EsNu) las lecturas “me ayudaron porque yo tenía una idea diferente a la que en realidad se da a entender en el texto” y esto desde la perspectiva de Bustamante., et al (2019) permite resaltar que el texto expositivo posee características y una estructura determinada para brindar estrategias que hace posibles procesos cognoscitivos avanzados, que de hecho, ayudan a mejorar las habilidades de los estudiantes, pero que a nuestro parecer lo socio emocional es un ingrediente fundamental en el proceso.

En algunos argumentos, los escolares manifestaron que los textos no motivan a leer como lo reafirmó (GA- MrVpa) “No, porque como ya lo había dicho antes me genera aburrimiento y además a la hora de pensar que no me daría nota, no le presté atención”; respecto a estas actitudes, Millán (2011) hace referencia a un componente comportamental, que se constituye en la conducta observable y que debe ser vista como un complemento de los componentes afectivos y cognitivos, en este caso lo que pudo mostrarse fue la falta de disposición que (GA- MrVpa) mantuvo a lo largo de la sesión. La insistencia de (GA-MtCao) estuvo centrada en creer que el propósito de la lectura era para ganar una prueba y esto lo afirmó al decir que “No, porque algunas cosas que estaban en los ítems no aparecieron en el texto”, en este caso es importante que prevalezca por encima de un propósito académico la necesidad de crear o establecer vínculos que integren; según Coelho et al. (2021) los aspectos socio emocionales, a fin de que los estudiantes tomen conciencia de sí mismo, se autocontrolen, adquieran habilidades relacionales y sean empáticos. Se puede evidenciar, entonces, que la autoexigencia de (GA-MtCao) está muy direccionada hacia la obtención de buenas calificaciones.

Así, los sentimientos o emociones del lector son pieza clave para poder entender un texto expositivo, tal como dijo (GA-ManO) “Yo considero que sí, porque así podemos descubrir que tanto nos llama la atención estos temas y descubrirlo de la mejor manera”. Para (GA-MtCao) son “importantes las emociones que causan las lecturas”, así para (GA-EsNu) si eso se tiene en cuenta se “puede entender correctamente lo que se lee”, dadas estas respuestas se puede destacar los aportes de Scandarb y Irrazabala, (2021) quienes afirman que

existen fuertes evidencias a favor de considerar que los estados emocionales afectan los procesos lectores, sin embargo, (GA-MrVpa) en sus expresiones renuentes dijo que “si tienes aburrimiento puedes tender a lo malo, no prestarle atención”. Desde un punto de vista más estético (GA-Kmal), asegura que para un lector es “algo bonito porque si a un lector le gusta leer una historia y la lee le gustará mucho”. Estas respuestas permiten reconocer que existen unas actitudes en la que se puede ratificar lo afirmado por Suárez y Anaya (2004) al resaltar que existe un vínculo entre componentes afectivos y cognitivos, pues, por un lado, existe un deseo de aprender para descubrir y, por otro, sale a relucir cómo las emociones pueden incidir en una comprensión de lo leído y cómo sin atención, no será posible la comprensión.

En el Grupo B, las impresiones o sentimientos que tuvieron los miembros del grupo al leer el texto de la pila pudo conocerse a través del estrés y los nervios que estuvieron presentes en (GB-AMarc) quien consideró que esto se debió a la complejidad del texto de la pila, ya que “es más compleja que lo que pensaba, tuve estrés y nervios”. En GF se le preguntó: ¿Por qué estabas estresado cuando leíste acerca de la pila? A lo que respondió: “A veces yo me estreso cuando empiezo con un tema nuevo, pero cuando ya le llevo el toque al tema me relajo poco a poco” ¿Pero tuviste estrés porque no lo entendías? “No tanto estrés, porque yo soy una persona que tiene bastante paciencia”. En el cuestionario tú escribiste que estabas estresado porque te parecía muy difícil el tema de la pila ¿Cómo se te manifestó ese estrés? “Se me manifestó porque yo no entendía cómo funcionaban los circuitos de la pila, ya que no tenía una imagen clara sobre el circuito de la pila” ¿Tú consideras que era importante tener una imagen o una ilustración que acompañara el texto para poder entenderlo, o sea una imagen de una pila? “No, porque ahí en el texto nos podría decir cuáles son las partes de la pila y ahí podía ya entender cómo funciona la pila”.

Por otro lado, el texto del alternador generó sentimientos negativos en (GB-AMarc), ya que en sus apreciaciones manifestó “Tuve estrés y nervios”. (GB-MxVar) se sintió “Superimpresionado, ya que sabía que existía el timbre, más no sus componentes en profundidad”. En GF (GB-MxVar) respondió que estaba impresionado porque “muy poco se llega a conocer sobre eso y muy poco se lee, o sea solamente se conoce lo común, o sea el funcionamiento en la vida cotidiana” y luego dijo: “Estee..., uno queda impresionado porque uno conoce solamente lo básico, y no como llega a funcionar ese elemento. Eso es importante en la vida común, tantas cosas que usamos, tantos artefactos, equipos tecnológicos, pero no nos preocupamos por revisar y averiguar o saber cómo funcionan ellos”. Lo expuesto por (GB-MxVar) se relaciona con el uso del lenguaje en contexto, en situaciones comunicativas concretas, con hablantes e interlocutores que crean significado en interacción social, tal como lo expresó Félix-



Brasdefer (2018). Esto, en resumidas cuentas, permite explicar cómo el contexto ejerce influencia en la comprensión y la interpretación de los significados, aspecto que debe ser útil y que se hace evidente a través de los preconceptos o ideas previas de los escolares.

La actitud de (GB-KArru) permite ahondar en sus respuestas, pues para ella “Ninguna pareció interesante, ya que no me llamó la atención ningún tema” y esto sirve para ratificar lo expuesto por Molina-Ruiz y González-García (2020), al afirmar que existen emociones negativas que los estudiantes experimentan cuando se trata de leer temas de física. Ello se debe a lo abstracto del lenguaje y complejidad de los conceptos. Sin embargo, en GF, este estudiante argumentó que todo se debía a “problemas en mi casa que me están haciendo sentir mal”. Esto permite enfatizar que esta emoción de tipo social incluye unas reacciones de disgusto por situaciones del entorno, lo que hace que incida negativamente hacia las actividades académicas y que son manifiestas a través del descontento, tal como lo planteó Perales (2022).

Se debe tener en cuenta el sentir del lector al leer en este tipo de textos, pues para (GB-MiUc) “es más fácil”, “se entiende mejor el tema”. (GB-JSilverz) Considera que “así puedo saber más sobre mis sentimientos y cómo expresarlos”. Lo expresado por (GB-JSilverz) es lo que Sánchez (2016) dijo acerca de la educación emocional, pues lo que sobresale es la capacidad del estudiante para dar valor a sus emociones, lo que va a incidir en un control de estas positivas y críticamente; así como en el autoconcepto, la autoestima y la autonomía personal. En cambio (GB-KArru) respondió que “No considero importante lo que siento”, a esta participante se le interrogó durante los GF: Dices que todos estos textos te parecían comunes, que era algo muy común, pero si era algo tan común ¿por qué no acertaste en el test? “Simplemente, yo no siento nada, no sentí nada, siento que era porque no me interesaba el tema, no me interesa ese tipo de temas, la verdad” ¿No te gustan los temas de física, de ciencias? ¿No te atraen? “Bueno, depende de cuál sea el tema”. La reacción de (GB-KArru) según Martínez (2005) es lo que se da a conocer a través de las emociones y los sentimientos individuales, la aceptación, o rechazo, en este caso el rechazo hacia la lectura de este tipo de textos, pero (GB-KArru) hizo claridad que todo depende del tema.

En el Grupo C, las impresiones o sentimientos que tuvieron los miembros del grupo al leer los textos se dieron a través de emociones. Esto se pudo escuchar en expresiones tales como “Tuve una impresión de asombro”, así como lo sintió (GC-DerLob), de insatisfacción por parte de (GC-DaDoA) “Me pareció aburrido, me aburrí mucho” y lo dicho por (GC-LunAArz) quien consideró que la lectura le causó “confusión, ya que no entendí muy bien”. Las impresiones alrededor del texto del alternador giraron en torno a los argumentos de (GC-AJVillm) “Este lo entendí un poco, pero tenía inseguridad sobre las respuestas que iba a poner”. En GF a esta estudiante se le preguntó

¿Verdaderamente era inseguridad? Y ella respondió: “Había mucho ruido y no podía concentrarme” ¿Entonces quieres decir que es falta de concentración? “Sí”.

Los sentimientos de asombro y de confusión estuvieron acompañados de estrés en la lectura del texto del timbre. (GC-SayPOr) manifestó que “Para ser sincera, en este texto no comprendí nada porque ya estaba un poco estresada y decidí responder al azar”. En GF, al interrogar a (GC-SayPOr) clarificó que “el estrés se me manifestó con ansiedad y escalofríos”. La falta de conexión con lo leído y el sentirse mal por parte de (GC-HkFigR) permitió argumentar que “porque no entendí casi nada”. Por otro lado, las apreciaciones de (GC-AJVillm) fueron manifiestas al decir que: “No, se veía un poco aburrido y sin sentido, ya que no lograba entenderlo” y (GC-DaDoA) “No estaba motivado, porque estaba distraído”. Pese a este tipo de reacciones catalogadas en un orden de negatividad, se pueden relacionar con lo expuesto por Bolaños (2020), quien considera que la educación socioemocional tiene como propósito que los escolares reconozcan no solamente sus propias emociones, sino la de los demás y pueda dar respuestas partiendo de una adecuada autorregulación.

Otras respuestas dan un reconocimiento a la necesidad de tener en cuenta el sentir de quien lee para “poder concentrarnos” según (GC-AlyO), lo mismo que expresó (GC-SayPOr) “Sí, porque si el texto no me genera emociones no le prestaré atención a la lectura y no comprendo las ideas del texto”, de ahí la importancia de la lectura y de poder permitir al estudiante que exprese sus percepciones, sus pensamientos y su juicio respecto a todo lo que le rodea y esto es lo que Rovella y Brusasca (2018) definió como emoción.

De esta forma, es claro que si no hay una lectura eficaz no se podrá responder el test, pero lo preeminente en este momento es que (GC-SayPOr) manifestó que “Sí, porque si el texto no me genera emociones, no le prestó atención a la lectura y no comprendo las ideas del texto”, en los GF (GC-SayPOr) expresó que “Soy muy apasionada por lo que leo, lo que me quedó en la mente es lo que escribo. Los profesores no lo hacen, no preguntan cómo nos sentimos al leer. Es importante hacerlo”. Tomando como referente las respuestas de (GC-SayPOr) se puede traer a colación lo afirmado por Orrego y Vásquez (2020) quienes, respecto al aprendizaje socio emocional, manifestaron que no es solo importante en la esfera afectiva de los estudiantes, sino que también tiene impacto para el rendimiento escolar, el bienestar y las trayectorias de desarrollo. Además, desde la práctica pedagógica se debe tener en cuenta lo afirmado por Martínez (2013) quien hizo referencia a que el objetivo principal son las competencias socioemocionales y la importancia de la empatía en la práctica docente; lo cual, en palabras de Fernández y Extremera (2005) está relacionado con la identificación de las emociones, los

estados y sensaciones de tipo fisiológicas y cognitivas que estas traen consigo.

En el Grupo D, las impresiones o sentimientos que tuvieron los miembros del grupo al leer el texto de la pila pudieron revelar varios aspectos relevantes a tener en cuenta. Por ejemplo, para (GD-ASfMn) fue necesario leer en repetidas ocasiones para poder encontrar motivación hacia la lectura: “lo leí otra vez y entendí, a la primera pensé que era lo mismo que la batería”. Estas emociones de logro pueden considerarse que estuvieron presente en la estudiante; así como lo plantea Perales (2022); pero que también están acompañadas de emociones de tipo epistémicas, dado que situaciones de frustración pudieron cambiarse por el deseo de resolver problemas, lo que desencadenó unas respuestas de satisfacción. En cambio, para el caso de (GD-AxCpF) su interés estuvo centrado en “Conocer qué funciones tienen la pila, para qué sirve y en qué se utiliza”. Las impresiones de (ThJiLl) fueron normales “ya que conocía que la pila es un aparato cualquiera”.

En lo que concierne al texto del alternador, fue posible identificar unas respuestas negativas como la de (GD-AjRed) quien manifestó que “La verdad me aburrí un poco, pero seguí leyendo porque quería saber que pasaba que no me gustaba”, mientras que para (GD-ASfMn) “La verdad no sentí nada” al referirse a su interés por la lectura de los textos. En los GF se le preguntó ¿A qué se debe tu bajo nivel de motivación por el estudio?, a lo que respondió que “Estos temas no me interesan y si no están relacionadas con lo cotidiano menos”. La última respuesta de (GD-ASfMn) en GF develó una serie de conflictos que la estudiante ha tenido, sin embargo, es importante resaltar que de acuerdo con Vicente y Barroso (2019) se deben diseñar prácticas de enseñanza que permitan que los estudiantes participen de su propio proceso de crecimiento académico y personal; así como lo planteó Vargas (2022) al referirse a los cambios que deben generar el aprendizaje socio emocional, en los cambios de conducta, a fin de que se puedan enfrentar los retos del entorno social y gestionar emociones.

Por otra parte, se deben tener en cuenta otros intereses, puesto que permiten conocer un poco más lo que sienten los estudiantes y sus propósitos de aprendizaje, así como lo expresó (GD-AxCpF) quien quería “Conocer qué tipo de alternadores existían y para qué servía” y la reacción que tuvo (GD- AgHurA) durante la lectura por “Intriga”, término que en GF explicó que “lo escribí para querer decir que eran inquietudes y cosas por descubrir más”. El texto del timbre fue motivo de asombro para (GD- AgHurA) quien sintió “asombro e intriga al leer para saber por qué suena”.

Finalmente, como características o elementos de los textos leídos fue interesante para (ThJiLl) conocer “Los componentes que posee el timbre, la manera en que funciona y el tipo de material que lo componen” y saber “Cómo estaban hechos y formados” como lo

manifestó (GD- AgHurA). Para poder entender los textos leídos es indispensable conocer lo que siente el lector, en este caso (GD-DLeyP) respondió que “Sí, ya que no se entendían los temas y no sabía que responder”, para (GD-MtDeM) también es importante “Pues porque si te gusta leer mucho puedes entender las cosas de mejor manera”.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Tomando como punto de partida el análisis realizado, se puede decir que es vital iniciar cualquier proceso relacionado con la lectura comprensiva, teniendo en cuenta dentro de los componentes afectivos, la gestión de emociones, inicialmente por parte de los docentes y, posteriormente, por el alumnado. Así, también, reconocer que los estudiantes deben distinguir el contexto de lectura que está relacionado con la situación comunicativa de la que están participando (Medina., et al, 2018). Respecto a los tipos de textos mencionados, es necesario resaltar que estos son independientes en cuanto a estructura se refiere, por lo tanto, es importante indicar que, de acuerdo con Noriega (2020) estos pueden complementarse para mejorar la comprensión del lector. Los textos que aparecen en cantidad de libros de ciencias naturales deben ser reevaluados y los docentes del área deben mejorar los contenidos, enriquecerlos y hacerlos más motivantes.

Debe ser un hábito en el entorno de enseñanza aprendizaje establecer vínculos entre el texto y los procesos de pensamiento crítico y reflexivo, pero para ello se requiere contar con un docente que según Ogle (2001) ayude y procure que los alumnos adquieran confianza, aun cuando existan pocas estrategias que puedan transformar la “aburrida” lectura pasiva en un proceso profundo y de mayor compromiso. Ahora, ¿desde qué perspectiva debe caracterizarse a un texto expositivo como innovador? La innovación dentro de un texto es posible si hace crítico al estudiante, cuando según Hidalgo (2013, p.126) “se le permita el análisis, la criticidad y un despertar cognitivo”; pero ante esto, puede decirse que lo crítico debe ser tratado por el maestro en sus propósitos de enseñanza, métodos, estrategias, recursos y procesos de evaluación.

De esta manera, los maestros y los alumnos deben debatir como parte de los procesos de evaluación acerca de lo leído. Los estudiantes se pueden autorregular y tomar conciencia desde el autoconcepto y la autoestima, pues estas le otorgan los espacios necesarios para alcanzar dicho propósito. También es menester revisar frecuentemente la cantidad de demanda cognitiva que trae consigo la lectura de los textos; se hace necesario que se enseñe a los escolares a no conformarse con lo leído o con lo que aparece en los textos, sino a trascender a la lectura, consultando otras fuentes de información que complementen lo leído y los acerque a un nivel de criticidad más

genuino. En este mismo orden de ideas, y de acuerdo con Hoyos y Pocoví (2018), “lo que caracteriza a la naturaleza de un concepto cumple un papel fundamental en el cambio conceptual de los estudiantes” (p.112).

Entonces, se hace necesario decir que el entorno donde se halla el lector debe estar libre de cualquier distractor que impida un mejor tratamiento de la información y que, al tiempo, le permita dar respuestas de sus sentimientos y pensamientos respecto a lo que leen. Así, el aprendizaje emocional como parte de los componentes o dominios afectivos en los procesos lectores deben ser un aspecto fundamental en la autoevaluación escolar y ser tenidos en cuenta en todo currículo institucional, en los distintos momentos o sesiones de clases.

En conclusión, los textos expositivos relacionados con temas de electromagnetismo inciden en los componentes afectivos de los escolares debido a que estos tienden a ser complejos y, por consiguiente, conllevan una demanda cognitiva que exigirá a los estudiantes mayor procesamiento de la información; aspecto que en algunas ocasiones estará mediado por el interés y la motivación de los escolares. Por otro lado, es menester mencionar que esta tipología textual al contener información nueva para los estudiantes despierta su curiosidad por saber un poco más sobre aparatos electrónicos y procesos vinculados al electromagnetismo. Así mismo, otras incidencias que se deben tener presente al momento de enfrentar a los escolares a un texto expositivo son la aceptación o el rechazo a la lectura, a los tipos de textos, a los temas, el valor que les atribuye a las tareas asignadas y la manera de actuar frente a un documento de esta índole. Entonces, en este mismo orden de ideas, los sentimientos, el estado de ánimo, lo que es agradable y desagradable para los estudiantes, las distintas percepciones que estos tienen acerca de lo que leen, siempre van a jugar un papel decisivo en el complejo multidimensional de emociones; la activación/desactivación, el impulso para actuar, los preconceptos, la respuesta a lo que se aprende y la introyección de emociones se deben tener en cuenta al momento de evaluar y mejorar los procesos relacionados a la comprensión textual.

Es relevante dar preeminencia al disfrute del aprendizaje, el fracaso al no responder asertivamente a la tarea, la curiosidad, la ansiedad, el estrés y la importancia que los docentes otorguen a la gestión de dichas emociones. Esto implica, que los escolares identifiquen sus emociones tanto fisiológicas como cognitivamente, las autorregulen respecto a lo que aprenden, sean empáticos y expresen satisfactoriamente sus emociones. Esto, sin olvidar, el bienestar y las competencias socio emocionales implementadas por los docentes que repercuten en un clima de aula que favorezca los resultados académicos y sociales de los escolares.

Además de lo mencionado anteriormente, puede decirse que otras incidencias, están relacionadas con las etapas evolutivas de los escolares, el momento que emocionalmente atraviesan y el ambiente donde este proceso se promueve. Se puede afirmar que, desde un aprendizaje socio emocional, la comprensión depende de que los estudiantes se sientan seguros, autónomos, con una mejor autoestima, sin que exista presión alguna por responder un test. Existen metas de lectura que se debe trazar el lector, tales como el hábito de lectura, la capacidad de entendimiento y el entorno. Así, que no solamente es la relación entre el lector, el autor y el texto, sino también la capacidad de autorregulación de los procesos vinculados a la comprensión lectora por parte del primero. De esta manera, la lectura no debería verse como la responsabilidad de una única área y que la falta de interés hacia esta debe mejorar desde diferentes ámbitos del currículo.

Se refleja, de esta manera, la inexistencia de un modelo de enseñanza socio constructivista y esto se pudo evidenciar porque pocos estudiantes demostraron haber adquirido un aprendizaje socio emocional en sus interacciones textuales; así como en sus expresiones dieron a conocer más sentimientos que emociones. En lo concerniente a la práctica docente se requiere poner a prueba unas competencias afectivas que permitan a los estudiantes tener una actitud de apertura hacia la lectura, por lo que no solamente se necesita saber y saber hacer, sino saber hacer con un saber, con un sentir y con una actitud.

## REFERENCIAS

- Agudelo Toro, E. L. (2020). *Transformación de las prácticas de enseñanza para la comprensión de textos expositivos, durante la implementación de una secuencia didáctica, en grado séptimo de la Institución Educativa Majestuoso Ariari, Municipio de Puerto Lleras-Meta*. <https://hdl.handle.net/11059/12642>
- Baca, P. R. R. (2016). Propiedades psicométricas del test de empatía cognitiva y afectiva en estudiantes no universitarios. *Cátedra Villarreal-Psicología*, 1(1). <https://revistas.unfv.edu.pe/CVFP/article/view/1366>
- Bautista Ruano, G. (2023). *Propuesta de animación y comprensión lectora de textos expositivos en la asignatura de Biología* (Doctoral dissertation, Ecuador-Pucese-Maestría en Pedagogía con Mención en Educación Técnica y Tecnológica). <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/3339>
- Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11,(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Bustamante, M. E., Moreno, S. H., Higueta, M. V. R., & Escobar, P. A. R. (2019). Textos expositivos, una práctica de lectura para fortalecer la comprensión lectora. *Educere*, 23(76), 831-840. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660459011>
- Carrasco, A. C., Lizarazo, J. C., & del Amo, R. G. (2014). El dominio afectivo en la resolución de problemas matemáticos: una jerarquización de sus descriptores. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 233-246. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.795>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209(240), 209-240.
- Córdova Benites, D. L. (2019). Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de 1er. grado de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 Paredes Maceda-Ventiséis de octubre, Piura. <https://hdl.handle.net/11042/3922>
- Coelho, V. A., Romão, A. M., Silva, P. R., & Saldanha, S. (2021). Un análisis a nivel nacional de la efectividad de un programa de aprendizaje socioemocional en Portugal: enfoque sobre el papel de la participación de los creadores. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.04.001>

- Chagua, C. E. J., & Guadalupe, J. J. G. (2019). El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos. *Lengua y Sociedad*, 18(1). DOI: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v18i1>
- Daza-Orozco, C. E., Caro-Gómez, C. L., Norman-Acevedo, E., & Cera-Ochoa, R. A. (2023). Diálogos investigativos: contribuciones para la apropiación social de la ciencia. *Iniciación Científica*, 1-150.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. <http://hdl.handle.net/11162/35428>
- Félix-Brasdefer, J. C. (2018). Pragmática del español: contexto, uso y variación. Routledge.
- Gaeta González, M. L. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *Red U: revista de docencia universitaria*. <http://hdl.handle.net/11162/112793>
- García Perales, N. (2022). El componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior.
- García, S. N. P. (2021). La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria. *Panorama*, 15(29), 226-247. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3075>
- Gürtler, L., & Huber, G. L. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *Liberabit*, 13(13), 37-52.
- Gutiérrez Vidrio, S. (2020). El componente afectivo de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 123-151.
- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa.
- Hoyos, E., & Pocoví, M. C. (2018). Ontología del concepto de inducción electromagnética en libros de texto universitarios. *Revista de Enseñanza de la Física*, 30, 111-118. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/re>
- Hidalgo, C. R. (2013). El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje. *Revista Educación*, 37(1), 119-129. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564006>
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Martínez, L. F. R. (2013). Competencia emocional y educación literaria. *Multiárea: Revista de didáctica*, (6), 177-224.



- Martínez Padrón, O. J. (2005). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma*, 26(2), 7-34.
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Sellés, P., & Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: el Test de Procesos de Comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 319-332. <https://doi.org/10.1174/021037008785702956>
- Medina, A. M. P., Medina, B. A. P., Mercado, L. P., & Romaña, M. C. M. (2018). El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 127-147. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a7>
- Mella, O. (2000). Grupos focales ("Focus groups"). Técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo, (3). <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8439>
- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista.
- Molina-Ruiz, N., & González-García, P. (2021). Ciencias naturales y aprendizaje socioemocional: una experiencia desde la enseñanza de las ciencias basada en la indagación. *Revista Saberes Educativos*, (6), 25-58. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60683>
- Noriega Hidalgo, T. C. (2020). *Aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima-2019*. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8178>
- Ogle, D. M. (2001). Como apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos. FASE DE PROFUNDIZACIÓN.
- Orrego, T. M., Milicic, N., & Vásquez, P. S. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Padilla Berdugo, R. (2020). *Efectos de las imágenes representadas según distintas escalas de iconicidad de Abraham Moles sobre la comprensión de textos expositivos relacionados con el electromagnetismo*. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4266566>
- Palomo, M. J. G., Sánchez, J. L. R., Herrera, S. S., Briegas, J. M., & Lucchese, F. (2018). Influencia de un programa de aprendizaje socio-emocional sobre la inteligencia emocional autopercebida.
- Peña Puescas, J. A. (2018). Estrategias didácticas de lectura basadas en el aprendizaje significativo para mejorar las habilidades de comprensión de textos expositivos de los estudiantes del iii ciclo del curso de

derecho del trabajo de la universidad católica los ángeles de Chimbote filial Sullana, año 2016. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/10380>

- Perales, N. G. (2022). El componente afectivo-emocional en entornos virtuales de aprendizaje en educación superior» (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).
- Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos focales: marcos de referencia para su implementación. *Innova Research Journal*, 5(3), 182-195. Doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Rovella, A., & Brusasca, C. (2018). El estudio dimensional de las emociones. aportes de la neurobiología. contextos de educación, (25).
- Sánchez Calleja, L., García Jiménez, E., & Rodríguez Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (2), 1-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Scandar, M., & Irrazabal, N. (2019). El papel de la emoción en la comprensión y recuperación de textos expositivos. In XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. *I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires*. <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/n4w>
- Suárez 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.
- Vargas Pimentel, R. (2022). Estrategias afectivas en el aprendizaje socio-emocional en niños de 4 años de una institución educativa de Tambogrande, 2022.
- Vicente, M. M., & Barroso, C. V. (2019). Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 33-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343977238004>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Rodolfo Antonio Padilla Berdugo,  
Fernando Segundo Iriarte Díaz-Granados.,  
Jorge Alberto Amador López, José Luís Olivo Franco  
**Incidencia de los textos expositivos relacionados con  
temas de electromagnetismo en los componentes  
afectivos de los escolares**

*PANORAMA*  
vol. 18, núm. 34, p. 77, 2024  
Politécnico Grancolombiano, Colombia  
ednorman@poligran.edu.co

**ISSN:** 1909-7433 / **ISSN-E:** 2145-308X