



**Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir del uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar**

Trabajo presentado para optar al título de

Magister en Educación

Línea de investigación Estudios Cognitivos y Creatividad

María Catalina Herrera Viana

Asesora

Mg. Teresita María Gallego Betancur

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

2022

<b>Cita</b>	(Herrera Viana, 2022)
<b>Referencia</b>	Herrera Viana, M. C. (2022). Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir del uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Maestría en Educación, Cohorte VII.

Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/director:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Dedicatoria

*A mi Isabella, la fuente de mi inspiración, el milagro que Dios me regaló por el don de ser madre, la chiqui que esperaba a que finalizara mis largas sesiones de planeación y escritura para que la acompañara a leer su cuento de buenas noches y a dormir con sus manitos entrelazadas a las mías.*

## Agradecimientos

*Si escribo el listado real supero lo establecido para este apartado y quizás las páginas de mi trabajo. En mi corazón y en mis oraciones están todos. No obstante, agradezco a Dios y a María Santísima por darme salud, ciencia, entendimiento y fortaleza para investigar y hacer posible este maravilloso trabajo. Quiero agradecer especialmente a mi madre Cielo por su ayuda fundamental y silenciosa. A mi esposo Jairo por su amor, paciencia y apoyo incondicional para que este sueño se hiciera realidad.*

*Al profesor Juan David Madrid, quien con su generosidad desbordante y espíritu investigador me tendió su mano hasta el final. A mi asesora Teresita, ¡Maestra! en todo el sentido de la palabra, un ejemplo a seguir, quien me supo guiar y acompañar de principio a fin. Al profesor Zairo Anillo, quien con su sabiduría y ciencia me brindó herramientas escriturales esenciales para este estudio. A mi Universidad de Antioquia, a todos los docentes de la maestría, gracias, por tanto.*

*A la docente de grado segundo: la maestra Claudia Delgado, por permitirme observar en su grupo y apoyar este proceso tan valioso con tan satisfactorios resultados. Al Colegio Cooperativo Simón Bolívar por esta posibilidad tan especial de laborar en tan maravilloso lugar y por permitirme investigar al mismo tiempo. A los protagonistas de esta investigación: las niñas y los niños de grado segundo, quienes supieron sorprenderme gratamente día a día con sus logros y reflexiones que enriquecieron mi ser de investigadora.*

## Tabla de Contenido

	<b>Pág.</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>10</b>
<b>1. Descripción del problema</b>	<b>10</b>
<b>2. Justificación del problema</b>	<b>16</b>
<b>3. Objetivos</b>	<b>18</b>
3.1    Objetivo general	18
3.2    Objetivos específicos	18
<b>4. Antecedentes investigativos</b>	<b>18</b>
<b>5. Marco referencial</b>	<b>31</b>
<b>6. Metodología</b>	<b>43</b>
<b>7. Alcances de la investigación</b>	<b>53</b>
<b>8. Hallazgos</b>	<b>54</b>
<b>Capítulo II</b>	<b>55</b>
<b>9. Descripción de los procesos de comprensión lectora de los niños (as) de 2°</b>	<b>55</b>
9.1    Acercamiento a la comprensión lectora de los niños y niñas del grado segundo	55
<b>Capítulo III</b>	<b>79</b>
<b>10. Caracterización del proceso de uso de las estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información según los participantes</b>	<b>79</b>
10.1    Estrategias metacognitivas: aprendiendo a aprender	80
10.2    Categoría emergente: la autorregulación de emociones presente en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños de grado segundo	93
<b>Capítulo IV</b>	<b>100</b>
<b>11. Exploración del papel de los textos continuos y discontinuos en el desarrollo de la comprensión lectora</b>	<b>100</b>
11.1    Exploración de intereses frente al texto continuo y discontinuo	101

11.2	Textos continuos y discontinuos: concepciones y estrategias metacognitivas de los participantes	104
<b>12.</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>116</b>
<b>13.</b>	<b>Recomendaciones</b>	<b>118</b>
<b>14.</b>	<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>119</b>
<b>15.</b>	<b>Anexos</b>	<b>127</b>

### Lista de tablas

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1</b> <i>Niveles de lectura</i>	34
<b>Tabla 2</b> <i>Categorías y pautas de metacognición</i>	42
<b>Tabla 3</b> <i>Matriz de análisis categorial</i>	48
<b>Tabla 4</b> <i>Cronograma</i>	54
<b>Tabla 5</b> <i>La literalidad en el contexto de las niñas y los niños de grado segundo</i>	61
<b>Tabla 6</b> <i>Explorando la inferencia</i>	64
<b>Tabla 7</b> <i>La inferencia metacognitiva</i>	65
<b>Tabla 8</b> <i>Comprensión lectora de los participantes: antes, durante y después de leer</i>	67
<b>Tabla 9</b> <i>Inferencia y regulación de emociones</i>	70
<b>Tabla 10</b> <i>Acercamiento al nivel crítico intertextual desde la escalera de la metacognición</i>	72
<b>Tabla 11</b> <i>Intertextualidad, significaciones y vivencias</i>	75
<b>Tabla 12</b> <i>Rastreo de estrategias metacognitivas en los niños de grado segundo</i>	80
<b>Tabla 13</b> <i>La consciencia, condición necesaria para la autorregulación</i>	83
<b>Tabla 14</b> <i>La planificación y su relación con la comprensión lectora</i>	87
<b>Tabla 15</b> <i>Acercamientos a nivel crítico por medio del monitoreo y la regulación</i>	89
<b>Tabla 16</b> <i>Percepciones y experiencias textuales de las niñas y niños del grado segundo</i>	102

## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1</b> <i>Resultados Prueba Saber 3 Lectura Crítica del Colegio Cooperativo Simón Bolívar entre los años 2013 y 2017.</i>	13
<b>Figura 2</b> <i>Resultados Prueba ICFES 11 Lectura Crítica del Colegio Cooperativo Simón Bolívar entre el año 2016 y 2020.</i>	14
<b>Figura 3</b> <i>Comprensiones literales</i>	59
<b>Figura 4</b> <i>Escalera de metacognición</i>	84

## Abreviaturas o códigos

Código	Referencia
EI	Entrevista inicial
EF	Entrevista final
T	Talleres
PF	Participante Femenina
PM	Participante Masculino
CL	Comprensión literal
CI	Comprensión inferencial
C	Comprensión crítica intertextual
M	Monitoreo
P	Planificación
TCYD	Texto Continuo y Discontinuo

## Resumen

Este estudio se propuso entender el proceso de desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo, con el fin de analizar y describir aspectos importantes del nivel literal, inferencial y crítico en las niñas y los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar. La concepción de los textos continuos y discontinuos fue entendida desde el sentido de linealidad y fragmentación textual, respectivamente, lo que ayudó a la categorización de las actividades y sus consecuentes valoraciones. Por otro lado, la metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo con método de etnografía escolar, a través de las técnicas: observación participante, entrevistas semiestructuradas y talleres. Esto arrojó unos datos que después de ser triangulados fueron analizados e interpretados. En consecuencia, se evidenció que las niñas y los niños pueden autorregular su aprendizaje tomando decisiones sobre sus maneras de acceder a la comprensión global de variados portadores de texto en sus diferentes niveles lectores. Otro hallazgo fue la necesidad de que los estudiantes autorregulen las emociones, que facultan la motivación y la atención como movilizadores del aprendizaje. En definitiva, el desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos, y la mediación de la metacognición, perfila de manera gradual no solo a un lector apasionado por la lectura, sino a un lector crítico en el medio social y cultural al que pertenece.

*Palabras clave:* Comprensión lectora, metacognición, textos continuos y discontinuos, planificación y monitoreo.

## **Abstract**

The purpose of this study was to understand the development process of reading comprehension with continuous and discontinuous texts through metacognitive strategies: planning and monitoring, in order to analyze and describe important aspects of the literal, inferential and critical levels in girls and boys of the second grade of the school Simón Bolívar Cooperative. The conception of continuous and discontinuous texts was understood from the sense of linearity and textual fragmentation, respectively, which helped to categorize the activities and their consequent evaluations. On the other hand, the methodology used had a qualitative approach with the method of school ethnography, through the techniques: participant observation, semi-structured interviews and workshops. This yielded data that after having been triangulated were analyzed and interpreted. As a result, it became evident that girls and boys can self-regulate their learning by making decisions about their ways of accessing the global comprehension of various text carriers at different reading levels. Another finding was the need for students to self-regulate emotions, which empower motivation and attention as mobilizers of learning. In short, the development of reading comprehension with continuous and discontinuous texts, and the mediation of metacognition, gradually profiles not only a reader passionate about reading, but also a critical reader in the social and cultural environment to which the student belongs.

**Key words:** reading comprehension, metacognition, continuous and discontinuous texts, planning and monitoring.



## Presentación

Los estudios realizados en torno a la comprensión lectora muestran un interés creciente en relación con textos continuos y discontinuos, así como la comprensión con habilidades metacognitivas en adolescentes y jóvenes. Pero no se reportan investigaciones con estas tres categorías en estudiantes de primaria. Un punto interesante en este tema es que desde los documentos legales que regulan el currículo de Lengua Castellana se proyecta en los primeros niveles de escolaridad enfatizar en el nivel literal de la lectura, puesto que, de primero a tercero se observa a una escuela preocupada principalmente por la decodificación más que por la comprensión lectora, que sí se vería intencionada si se trabajaran al unísono desde el inicio de la escolaridad los tres niveles de lectura acordes con esta etapa inicial.

A continuación, se presentarán once capítulos organizados de la siguiente manera: el capítulo uno muestra el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos del estudio y los antecedentes investigativos. El capítulo dos desarrolla en el marco referencial las concepciones teóricas sobre comprensión lectora, textos continuos y discontinuos y metacognición. En el capítulo tres se expone la metodología, con los alcances de la investigación, las consideraciones éticas y el cronograma. En el capítulo cuatro se encuentran los hallazgos investigativos a partir de la triangulación de la información. El capítulo cinco enmarca las conclusiones. El capítulo seis contiene las recomendaciones y finalmente se presentan las referencias bibliográficas y los anexos de la investigación.

## Capítulo I

### 1. Descripción del problema

El Colegio Cooperativo Simón Bolívar es una institución privada que apuesta por la formación de lectores a partir de proyectos encaminados hacia esa competencia. Su principal propósito consiste en acercar a los estudiantes a espacios en los que se dé una relación íntima entre el lector y el texto. Muestra de ello es la propuesta basada en el disfrute de la lectura para lo cual se desarrollan en la institución las siguientes actividades: *Al calor de la palabra*, *Lecturas íntimas*, *Libros a casa*, *Club de amigos a la biblioteca*, *Caja de Pandora*, *Sala de lectura mi pequeño refugio*, *Rincón de lectura para jóvenes*, *El susurro de los libros*, *Un libro para cada lector*, *El maestro tiene la palabra*, *A leer maestro*, *Leamos en familia*, *Exposiciones literarias*. Todas estas propuestas encaminadas al objetivo de: “Acercar a la comunidad educativa a la herencia de la humanidad: los libros, con el propósito de formar lectores apasionados, autónomos y críticos, partiendo de la creación y dotación de espacios y momentos amenos para el disfrute la lectura” (PEI, 2015, p. 215).

De esta manera, se hace evidente el énfasis en la fluidez lectora, en el disfrute de la lectura y en el aprendizaje autónomo más que en los procesos de comprensión lectora; a esto se suma el hecho de que se puede profundizar y estructurar más la producción textual de las reflexiones, ideas y/o posturas que se tomen frente a las lecturas. Asimismo, son pocos los espacios de debate, tertulias o conversatorios que promuevan procesos de interpretación y análisis que visibilicen una práctica más allá de la literalidad, que conduzcan a los lectores a los niveles superiores de lectura.

Por otra parte, dentro del proceso de comprensión lectora, en la institución no se ha abordado el aprendizaje diferenciado en el que se discriminen los textos continuos y discontinuos. Si bien en algunos momentos se hacen acercamientos en atención al currículo, no se hace énfasis ni se evidencia un ejercicio constante de esta tipología textual en el proyecto de lectura, ni en primaria ni en secundaria. Por ejemplo, en primaria la aproximación a textos discontinuos se trabaja desde la predicción a partir de paratextos, y muy ocasionalmente una historieta un afiche para leer. No obstante, en bachillerato, principalmente en el área de lengua castellana, sí se trabaja de manera frecuente la lectura de infografías, caricaturas y análisis de textos discontinuos para la construcción de posturas

críticas en relación con el tema propuesto. En consecuencia, se deduce que en bachillerato y en la media son trabajados los textos discontinuos más que en primaria; sin embargo, solo se abordan en el área de lengua castellana, en las demás áreas no se ha percibido un trabajo enfático de esta tipología textual.

Paralelo a este problema, se observó que no se ha incluido en el proyecto de lectura ni en el ejercicio académico de los estudiantes el reconocimiento de estrategias metacognitivas. Si bien el proyecto de lectura institucional convoca a los docentes de todas las áreas a la lectura en voz alta para los estudiantes todos los días y a los estudiantes a la lectura personal frecuente, no se tiene claridad ni se enuncia directamente en el proyecto de lectura que los estudiantes aprendan a aprender. No se realizan mediaciones para la comprensión, para llegar a desentrañar los sentidos de los textos: “cómo, cuándo, dónde y por qué”, aludiendo en este sentido a la metacognición, tal y como lo afirman Cross D. y Paris S. (1988):

Metacognition is a complex array of knowledge and skills that includes declarative knowledge (e.g., knowing that skimming is a reading strategy), procedural knowledge (e.g., knowing how to skim), and conditional knowledge (e.g., knowing when to skim and why). It also includes the skills required to evaluate, plan, and regulate one's thinking and reading. (p. 132).

[La metacognición es un conjunto complejo de conocimientos y habilidades que incluye el conocimiento declarativo (por ejemplo, saber qué ojear es una estrategia de lectura), el conocimiento procedimental (por ejemplo, saber cómo ojear) y el conocimiento condicional (por ejemplo, saber cuándo ojear y por qué). También incluye las habilidades necesarias para evaluar, planificar y regular el propio pensamiento y la lectura<sup>1</sup>]

Así pues, la metacognición ayuda al estudiante a hacerse consciente de su manera de aprender, de las formas más acertadas en su individualidad para alcanzar objetivos lectores o para definir las vías más rápidas para llegar a la comprensión lectora. Estas estrategias metacognitivas no se fomentan de manera habitual, sistemática y efectiva en el

---

<sup>1</sup> Fuente: [www.linguee.es](http://www.linguee.es)

colegio Cooperativo, puesto que los estudiantes, particularmente los niños del grado segundo se acercan a la lectura por la necesidad de aprender a leer, que se traduce en decodificar el código. No obstante, para convertirse en lectores autónomos que disfruten y amen la lectura; que además sean críticos como se plantea en el objetivo del proyecto de lectura institucional, y para que se desarrolle la comprensión lectora como se propuso en la investigación, es importante reconocer como docentes las estrategias metacognitivas y orientar a los estudiantes para que aprendan a autorregular su aprendizaje. De este modo, se disfrute la lectura a la par que se desarrolle, potencie y fortalezca el proceso de la comprensión lectora, abonando el camino para el lector crítico al que se alude en el objetivo institucional.

Otro aspecto importante que revisó la investigación y que demostró dificultades en la comprensión lectora son las pruebas del Estado que se vienen realizando en primaria desde el 2009 a nivel nacional, y que en este trabajo se consideran a partir del año 2013 hasta el 2017. En lo que respecta a los textos discontinuos desde la Lectura Crítica, se observó en las preguntas analizadas que en el grado 3° de la institución en el año 2013 los resultados fueron satisfactorios y mejoraron para la prueba del 2014. No obstante, en el 2015 disminuyó en 3.6 puntos porcentuales con respecto al 2014. Para el 2016, se obtuvo un resultado significativo (88.4 %) que da cuenta de la habilidad de los niños para abordar los textos.

Finalmente, en el año 2017, según la figura 1 los resultados indican una disminución superior al 14%. Estos resultados dan cuenta de unos resultados variables año a año en la competencia de Lectura Crítica de los niños del grado tercero de la institución, indicador que da lugar a una reflexión sobre las causas de estos resultados y las propuestas que se pueden plantear para mejorar y potenciar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero en el abordaje de textos tanto continuos como discontinuos, con la mediación de estrategias metacognitivas.

**Figura****1**

*Resultados Prueba Saber 3 Lectura Crítica del Colegio Cooperativo Simón Bolívar entre los años 2013 y 2017.*



*Nota.* Datos tomados del generador de reportes histórico de la página del ICFES.

Además, se consultaron los resultados de Lectura Crítica de las Pruebas Saber 11 entre los años 2016 y 2020 para observar la tendencia de los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes del grado once del Colegio Cooperativo Simón Bolívar. Estos resultados que aparecen en la figura 2 muestran que los estudiantes de grado once necesitan fortalecer el análisis y la comprensión de textos, dado que en los últimos 5 años no sobrepasan el 62 % en Lectura Crítica. Si bien esta investigación tiene como población-objeto de estudio al grado segundo, los resultados obtenidos por el grado once en las pruebas ICFES son un reflejo de las dinámicas de enseñanza en las competencias comunicativas de la institución a lo largo del ciclo escolar y que, para nuestro caso, muestran la importancia de investigar y proponer desde los inicios de la primaria estrategias que permitan desarrollar esta habilidad de la comprensión lectora en los niños a partir de la autorregulación de los aprendizajes.

**Figura 2**

*Resultados Prueba ICFES 11 Lectura Crítica del Colegio Cooperativo Simón Bolívar entre el año 2016 y 2020.*



Nota. Datos tomados del generador de reportes histórico de la página del ICFES.

El colegio Cooperativo Simón Bolívar cuenta con un grupo por cada grado escolar, al grado segundo lo integran 31 estudiantes, de los cuales 21 iniciaron el año con un nivel alfabético: decodificación de textos; 10 estudiantes empezaron grado segundo con un nivel presilábico y silábico alfabético, lo que fue evidente durante ejercicios de dictado en confrontación con la propuesta de teórica de Emilia Ferreiro, citada en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998) y solo hasta el tercer período lograron nivelarse en el alfabético. Se observó que el grupo en general posee una debilidad significativa en el proceso de comprensión lectora, esto fue evidenciable a partir de ejercicios, actividades, evaluaciones y productos que se realizaron en cada una de las sesiones de clase, particularmente en lo que respecta a enunciados e instrucciones escritas se les dificultó la comprensión y por ende no acertaban con las respuestas o lo solicitado de manera independiente. Lo anterior limita el abordaje de los conceptos requeridos para el grado en cuestión y demanda estrategias pedagógicas tácticas que permitan fortalecer los vacíos que se presentan.

Otros elementos que hacen evidente esa falencia en la comprensión lectora, y que fueron observados durante el proceso de actividades en el ejercicio docente en el aula, son los

siguientes: requieren de constante explicación y contextualización de la docente. Algunos decodifican de manera automática y tienen una lectura fluida; sin embargo, no comprenden lo que leen o interpretan parcialmente la información; otros manifiestan temor o incapacidad frente al proceso. Se hace evidente además que el acompañamiento familiar es necesario para fortalecer el proceso, siempre y cuando fomente el aprendizaje autónomo, pues la ausencia de ese acompañamiento también obstaculiza el proceso, en tanto los niños requieren de la regulación en la disciplina por parte del adulto y de la orientación para encontrar sus propias maneras de aprender.

Otro asunto que agudizó la dificultad con la comprensión lectora y la práctica de habilidades metacognitivas fue la pandemia, que sorpresivamente apareció y causó estragos a nivel mundial en todos los sentidos posibles. En relación con la educación, dejó grandes vacíos en los niños y jóvenes, quienes confinados se vieron obligados a improvisar una educación virtual, al igual que sus padres a orientar unos procesos de los cuales no tenían el conocimiento, ni la preparación emocional para afrontarlos. Se observa que, debido a esta situación de pandemia, los estudiantes fundaron una inseguridad y dependencia tal que afectó necesariamente sus procesos de aprendizaje, su comprensión, su autonomía y autorregulación.

Así no se haga de manera consciente en la práctica pedagógica ni esté asentado en documentos teóricos, en el colegio se traslucen algunos intentos de autorregulación, autonomía, para que el estudiante conduzca el timón de su aprendizaje, pero falta hacerlo más evidente y trabajarlo de manera habitual. En lo que se ha observado en los niños, en casa no se trabajaron esas habilidades; por el contrario, los padres en su improvisación forzada como docentes por la pandemia hicieron de los niños personas muy dependientes, a quienes les cuesta seguir instrucciones, sean escritas u orales. Se les dificulta solucionar conflictos con sus compañeros; no comprenden en la primera o segunda lectura los enunciados o preguntas evaluativas; requieren de nueva explicación por parte de la docente. Esto es un problema evidente que necesita ser investigado para identificar y analizar las debilidades en la comprensión lectora y la importancia de desarrollar procesos de comprensión con el uso de textos continuos y discontinuos a partir del uso de estrategias de metacognición en niños del grado segundo.

## 2. Justificación del problema

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio de muchos investigadores en el campo de la educación y aún más en la actualidad en el campo de la neuropsicología, principalmente desde la cognición, ya que se ha encontrado, por ejemplo, en los análisis de las pruebas Pisa (2018) que los jóvenes de 15 años de nuestro país tienen menores niveles de comprensión lectora en comparación con los jóvenes pertenecientes a los países de la OCDE. Basado en estos resultados, Julián de Zubiría (2021) columnista del diario *El Espectador* se plantea la inquietud frente a cómo mejorar la comprensión en los estudiantes. “Desafortunadamente, en la mayoría de colegios y universidades del país se lee mucho, pero se relee poco. Es una escuela obsesionada con la extensión y despreocupada por la comprensión” (Zubiría, 2021, 26 abril).

La comprensión lectora es un eje central del presente trabajo de investigación; por lo tanto, se comparte el mismo interrogante a partir de la pregunta de investigación en este proyecto que se llevará a cabo con estudiantes del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar en relación con otro eje trazado en el presente proyecto, como es la metacognición y su influencia en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, ya que fue evidente la necesidad de una didáctica que enfatice en el reconocimiento y diferenciación de los textos continuos y discontinuos para abordarlos según su tipología desde variadas estrategias metacognitivas. De esta manera, es posible fortalecer y mejorar los procesos de comprensión lectora, lo que tendrá su repercusión en los desempeños de las pruebas internas y externas.

En este sentido, para mejorar el desempeño en las pruebas nacionales e internacionales es importante mejorar los resultados en los primeros niveles educativos, de modo que esa construcción de las habilidades de comprensión lectora se vuelva un hábito casi natural en los estudiantes, pero para ello se hace imperante introyectar desde el currículo estrategias metacognitivas que posibiliten lo que se plantea en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998):

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en



el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (p. 72)

Es por esta razón que no es conveniente pretender que se alcance esta competencia solamente en el grado tercero, considerando además las exigencias evaluativas de procesos que se debieron adquirir paulatinamente en los grados primero y segundo, tal como lo plantean los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje, 2006 “Al terminar tercer grado comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades” (p. 32).

En el grado segundo no es suficiente ver como meta decodificar y generar conciencia fonológica, se hace necesario comprender cómo intervienen las capacidades metacognitivas a partir de textos continuos y discontinuos para el logro de la comprensión lectora, ya que esta variedad de tipología textual es uno de los elementos presentes en las pruebas Saber de tercero de primaria y propenden por la comprensión lectora en los siguientes grados escolares y a lo largo de su vida académica después del colegio. En este orden de ideas, a través del uso de la metacognición, es posible mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de escuela inicial si se tiene como punto de partida todas las posibilidades que posee la lectura, cuando se lee con un propósito, tal como lo afirman Hurtado R., Serna D., y Sierra L. (2001) “Normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera que sea el propósito, éste condiciona la comprensión” (p. 6). Así pues, a través de la metacognición se traza la ruta para desarrollar la comprensión. A partir de lo anteriormente mencionado, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es el proceso de desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso de textos continuos y discontinuos a partir de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar?

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Comprender el proceso de desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir del uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Describir los procesos de comprensión lectora de las niñas y los niños del grado segundo.

Caracterizar el uso de las estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información, según los participantes.

Explorar el papel de los textos continuos y discontinuos en el desarrollo de la comprensión lectora.

### **4. Antecedentes investigativos**

El rastreo de los trabajos relevantes y posicionados en la comunidad científica se llevó a cabo consultando los sistemas de información Redalyc, Google Académico, Dialnet y repositorios de universidades con Facultad de Educación. La búsqueda se realizó considerando las categorías y subcategorías que convocan el presente trabajo: comprensión lectora, textos continuos, textos discontinuos y estrategias metacognitivas, planificación y monitoreo. Los tesauros y palabras claves que se usaron fueron “comprensión lectora y metacognición”, “comprensión lectora y textos continuos y discontinuos”, “comprensión lectora, textos continuos y discontinuos y metacognición”. Además, se tuvo en cuenta el tipo de población: estudiantes que cursan primaria o secundaria.

En un primer momento, se seleccionó un corpus de veinticinco trabajos investigativos, de los cuales se filtraron diecinueve: en Redalyc se encontraron ocho trabajos relacionados con la categoría comprensión lectora en consonancia con la categoría de metacognición o con algunas de las subcategorías, mas no se abarcaron todas en conjunto, como sí se hizo en esta investigación. Así mismo, de Google Académico se tomaron cuatro tesis con temáticas

directamente relacionadas con la categoría comprensión lectora y textos continuos y discontinuos, si bien con metodologías variadas que ayudaron a ampliar nuestro criterio de aplicación. Esto es, su utilidad radicó, además de la similitud del tema, en los procedimientos metodológicos como elementos vitales para encauzar la aplicabilidad.

Después, en Dialnet se encontraron siete estudios delimitados por las categorías comprensión lectora y textos continuos y discontinuos, o las categorías comprensión lectora y estrategias metacognitivas. Luego de revisar su metodología y población se precisaron solo tres trabajos pertinentes. La búsqueda de más investigaciones orientadas en los intereses del proyecto se realizó en repositorios de universidades con Facultad de Educación, y se obtuvieron diecinueve estudios alineados con mínimo dos de las categorías y subcategorías mencionadas.

De esta manera, se presentan en este apartado diecinueve trabajos. Siete de estos son internacionales, ocho nacionales y cuatro locales. De acuerdo con esto, se hallaron nueve estudios cualitativos, tres investigaciones cuantitativas, y siete de enfoque mixto. En relación con las categorías del presente trabajo, nueve de estos poseen la metacognición como eje central de sus estudios; todos tienen relación con la comprensión lectora; y seis de ellos hacen uso de textos continuos y discontinuos de manera explícita en sus investigaciones.

Todos estos referentes realizaron sus investigaciones con niños y jóvenes escolarizados, excepto uno, que analizó las estrategias docentes en relación con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes; ocho investigaciones fueron con estudiantes de primaria, entre internacionales, nacionales y locales. A continuación, se presenta la valoración de las diecinueve investigaciones.

### **Internacionales**

A nivel internacional se hallaron siete investigaciones. La primera de ellas se titula Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en Niños de 4to grado de primaria colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas, de Alcalá Adrianzén G. (2012). En este trabajo de maestría se plantea que el desarrollo de habilidades metacognitivas en los niños influye en su nivel de comprensión lectora. En otras palabras, implementar un programa para desarrollar habilidades metacognitivas en la regulación del programa lector (planificación, supervisión y evaluación) en los niños del grado cuarto A

influyó en el mejoramiento de su nivel de comprensión lectora cuando realizaban inferencias e identificaban la idea principal de un texto. Sumado a esto, permitió a los niños vincular la lectura con un objetivo o fin temático. Este trabajo se acerca al nuestro en tanto se trabaja la categoría de metacognición para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Se diferencia en que propuso un programa lector para monitorear y evaluar, particularmente, solo la parte inferencial en niños de cuarto, mientras que lo que en este caso se está buscando es comprender cómo se desarrolla la comprensión lectora literal, inferencial y crítico intertextual.

La segunda investigación es *Aplicación de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora de textos continuos y discontinuos en estudiantes de 2do grado de educación secundaria de la IE Villa San Cristóbal de Ayacucho-2014*, de Mendoza Y. y Palomino L. (2015). En esta se encontró, mediante un análisis cuantitativo, que las estrategias metacognitivas aplicadas a 21 estudiantes de grado segundo en bachillerato durante diez sesiones lograron desarrollar fortalezas en el ámbito metacognitivo, facilitando el proceso constructivo del conocimiento científico en el que los lectores son autónomos y poseen un grado apropiado de control sobre sus procesos de aprendizaje. Las autoras presentan una investigación fundamentada en el uso estrategias metacognitivas para la comprensión lectora de textos continuos y discontinuos, ya que, como dice Sánchez (citado por Mendoza Y. y Palomino L. (2015), “si el estudiante no aprende a leer o aprende con dificultades, probablemente estará abocado al fracaso; pues, se convierte en ese lector que 'aprende a leer, pero no aprende leyendo” (p. 9).

De este modo, este trabajo se asemeja a esta investigación debido a la importancia que le otorga a la comprensión lectora, pero se distancia en la medida que se realizó con un enfoque cuantitativo, con un grupo de bachillerato y en una licenciatura. Esto brinda aportes muy valiosos en cuanto a sus hallazgos para el desarrollo de la comprensión que ofrecen las tipologías textuales en cuestión, pero aun así se encuentran notables diferencias. Para el caso de Mendoza Y. y Palomino L. (2015), la categoría principal es la comprensión de textos continuos y discontinuos, mientras que para esta la categoría principal es comprensión lectora con base en esos tipos de textos. Ahora bien, un punto de confluencia entre ambas es el soporte en estrategias metacognitivas, si bien las autoras lo hacen en bachillerato, mientras que en el presente trabajo se realizó en primaria.

La tercera investigación, denominada *Identificación del tema y subtemas para mejorar*

*la comprensión de textos continuos y discontinuos en estudiantes de primero de secundaria*, de Esquivel Gil M. (2021), aborda la comprensión de textos continuos y discontinuos en estudiantes de secundaria, no precisamente desde un enfoque metacognitivo, pero sí desde estrategias de identificación de temas y subtemas. Mediante las actividades planteadas, se concluyó que el desarrollo de las sesiones a través del enfoque por competencias posibilitó la identificación de situaciones significativas. Estar ubicados en cierto contexto y enfoque transversal definidos permitió desarrollar el gusto por la lectura y la manifestación de felicidad, factores que garantizaron en cierto grado la comprensión de textos.

Aunque la investigación tiene relación con este trabajo, pues buscó potenciar la comprensión lectora en alumnos de bachillerato, no abordó el problema usando estrategias metacognitivas, sino que, a partir de una investigación cualitativa, recurrió a un aporte teórico para identificar temas y subtemas en textos continuos y discontinuos. Esta investigación da pie para abordar la comprensión lectora vinculada con la autorregulación en el aprendizaje como un tema de relevancia científica.

La cuarta investigación es *Metacognitive perspectives on the development of reading comprehension: a classroom study of literary text-talks*, de Varga A. (2017). En este estudio se analizó la correlación entre las estrategias lingüísticas usadas por los docentes y las oportunidades de los estudiantes (del grado 6 a 7) para desarrollar perspectivas metacognitivas. Durante la investigación, los docentes propiciaron espacios para discusiones textuales sobre la ficción. En este momento los estudiantes reflexionaron sobre el proceso de lectura. Las lecciones tomaban un tiempo entre 40 y 60 minutos, en los que se organizaban equipos de trabajo para discutir en clase y, de parte de los docentes, escuchar las diferentes alternativas para mejorar el análisis inferencial. Este estudio brinda una mirada orientadora por parte de los docentes hacia los estudiantes, aspecto que se tendrá en cuenta en esta investigación, pero con la diferencia de trabajar con niños de edades entre los 7 y 8 años, mas no de 12 años.

Una quinta investigación es *Enhancing comprehensive reading skills: learning from metacognitive strategy*, de Riyadi I., et al. (2019). Los autores parten de los resultados en investigaciones anteriores sobre la correlación existente entre la motivación y las estrategias aplicadas al leer con el grado de comprensión de lectura de los estudiantes. Basados en estos, proponen las siguientes etapas: desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivas en la práctica de la comprensión lectora; y comprobación de la validez, practicidad y eficacia del

modelo.

Para recolectar los datos, usaron la observación, la entrevista, el análisis de documentos y los cuestionarios; y para analizar los datos, emplearon el modelo interactivo, el análisis evaluativo y el análisis comparativo. Por medio de esta metodología, comprobaron que las habilidades de comprensión lectora mejoran significativamente tras la aplicación de estrategias metacognitivas. El trabajo de Riyadi I., et al. (2019), se realizó con 85 estudiantes de una escuela secundaria en Indonesia, mientras que este trabajo está diseñado para desarrollar habilidades metacognitivas en la comprensión lectora en niños de primaria. Asimismo, no se hizo énfasis en los textos continuos y discontinuos, lo cual sí es un eje central en esta investigación.

En sexto lugar, se encontró también la tesis *Habilidades sociales y comprensión lectora de textos discontinuos en estudiantes de la I.E.I N°101, Niños de Santa Cruz. Callao*, de Valladares Balbuena E. (2022). En esta oportunidad, la autora, que se enfoca exclusivamente en los textos discontinuos, recurre a la estrategia didáctica “Comprendiendo el mundo a partir de esquemas”. Es de resaltar que esta estrategia la toma de un referente colombiano, específicamente de López (2021), en su texto “Los esquemas como facilitadores de la comprensión y el aprendizaje de textos”. La autora hace alusión a que en los textos discontinuos lo explícito y lo implícito resultan más discernibles por la relación directa que hay entre las imágenes y la imaginación, tal como se sustenta en el marco teórico de este estudio. Las imágenes, por no depender estrictamente de un código lingüístico, tienen un registro más universal, de ahí que las caricaturas, los programas para los niños en formato televisivo, periódico y libresco recurran a diseños de expresiones, configuración de gestos y actitudes manifiestas en lo kinésico para comunicar. En este caso, el concepto de “esquemas” cobija la relación entre imagen y representatividad a fin de promover la comprensión de los contenidos.

Asimismo, se observa que la metodología usada por la autora ofrece múltiples alternativas procedimentales: es de tipo aplicado con enfoque mixto y método hipotético-deductivo, nivel explicativo y diseño no experimental; utilizó además una rúbrica de evaluación en la que se incluyó la información necesaria para las habilidades sociales y la comprensión de textos discontinuos. Tales procedimientos epistémicos amplían el margen de acción, y aumentan las perspectivas al momento de valorar los datos. Esta investigación fue productiva para la presente porque, además de presentar un diálogo epistémico entre un referente peruano

y uno colombiano sobre conceptos afines, también ayuda a integrar el concepto de “comprender el mundo a partir de esquemas”, del cual se habla en el sustento teórico. Si bien los fines y el medio de Valladares Balbuena E. (2022) distan de lo que preocupa al estudio en curso, permite sustraer concepciones y experiencias derivadas para fortalecer la comprensión del tema.

Por último, se referencia la investigación internacional *Efecto del Programa LEO y comprendo textos continuos y discontinuos en la competencia lectora en estudiantes de primer año de secundaria de una Institución Educativa Parroquial de Villa María del Triunfo*, Gonzales Villena L. (2020). En esta oportunidad, el estudio contó con un enfoque mixto, diseño preexperimental con preprueba-posprueba, y los participantes fueron 23 jóvenes entre los 12 y 14 años. El instrumento implementado fue la CompLEC (2011), entendida, según la Universidad de Valencia (2023), como la prueba que “evalúa las competencias lectoras de chicos de ESO siguiendo el esquema de competencias lectoras de PISA (Program for International Students Assessment promovido por la OCDE)” (párr. 1).

Los resultados fueron valorados por contraste directo entre un antes y un después de la aplicación, y los principales hallazgos versaron sobre el avance en “acceso y adquisición de la información, integración de la información y [su reflexión]. Se concluyó que la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* incrementó en forma significativa la competencia lectora” (Gonzales Villena L., 2020, párr. 1). En ese sentido, el objetivo, consistente en la determinación del efecto del programa, se cumplió, pues más allá del desarrollo en sí de la competencia, el trabajo también abordó, como era de esperarse, el seguimiento del proceso. Esta parte enriqueció el criterio de esta investigación con miras a la elaboración del análisis. Es decir, no solo enfocado en avance o no de la comprensión, sino también en las incidencias del paso a paso.

Así pues, para el caso de los antecedentes internacionales se encontraron tres trabajos con el paradigma cualitativo: Esquivel Gil M., (2021), Varga A., (2017), y Riyadi I., et al. (2019); uno cuantitativo, Mendoza Y. y Palomino L., (2015); y tres más de carácter mixto: Alcalá Adrianzén G. (2012), Gonzales Villena L. (2020) y Valladares Balbuena E. (2022). Cuatro de estas investigaciones se enfocaron en la metacognición y la comprensión. De hecho, se destaca que Mendoza Y. y Palomino L. (2015) abordaron en su proyecto las categorías y subcategorías que se especifican en esta investigación, pero sus participantes fueron estudiantes de segundo grado de bachillerato, mientras los que se eligieron para este estudio son niños

escolarizados de grado segundo de primaria; y también tres investigaciones se enfocaron en los textos continuos y discontinuos.

En este sentido, estos estudios aportaron información confiable y de interés, bien sea desde una o dos categorías o subcategorías, y brindaron aportes muy interesantes y valiosos de parte de la comunidad científica. No obstante, en algunos apartes se distanciaron, puesto que este se basa específicamente en el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la aplicación de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo de primaria.

### **Nacionales**

En el ámbito nacional tenemos el trabajo de maestría *Desarrollo de habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle del municipio de Zipaquirá*, de Velasco L. (2014). En este estudio de tipo descriptivo exploratorio, con el uso de estrategias metacognitivas desde el enfoque de Mateos M. (2001) y Diaz F. (2004), se identificó la incidencia de las habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura, y tuvo como hallazgo que, a mayor uso de las estrategias metacognitivas, mejor desempeño en la comprensión de lectura. La investigación de Velasco L. (2014), se vincula con el presente trabajo en el uso de la metacognición para mediar los procesos de comprensión de lectura en niños de primaria. Además, se menciona que ambas investigaciones son desarrolladas bajo el paradigma cualitativo, pero se distancian en tanto no delimitan el estudio a los textos continuos y discontinuos.

Otra investigación nacional, realizada en Chía-Cundinamarca, es *Desarrollo de Habilidades Metacognitivas para Fortalecer la Comprensión Lectora a Través de un Ambiente de Aprendizaje en Niños de Tercer Grado Apoyado por TIC*, de Lozano Rivera Y. (2018). Este estudio trató, desde un enfoque cualitativo con estudio de caso apoyado en las TIC, desarrollar las habilidades metacognitivas relacionadas con la conciencia y el control del aprendizaje; asimismo, determinó la motivación inducida y las emociones como factores influyentes en la lectura. Basado en el estudio, el autor confirma la necesidad de desarrollar en los primeros años de la primaria estrategias metacognitivas mediadas por herramientas tecnológicas que promuevan el cambio, motiven al estudiante y fomenten el perfeccionamiento de las competencias (Lozano Rivera Y., 2018).



Esta investigación se relaciona con este estudio en el uso de la metacognición para mejorar la comprensión de lectura, además que ambas son de enfoque cualitativo. Por otro lado, uno de los aspectos en el cual no concuerdan es en la vinculación de los textos continuos y discontinuos como herramientas de análisis para desarrollar la comprensión lectora.

Por otro lado, en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo – Colombia se llevó a cabo el trabajo *La metacognición como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora*, de Ramírez Beltrán M. y Pineda Y. (2021). La investigación se desarrolló con 30 estudiantes del grado 5, basándose en la teoría cognitiva de Flavell, quien afirmó que los procesos de autorregulación y autocontrol son vitales para el desarrollo de diversas habilidades. Desarrollaron la investigación bajo el enfoque metodológico mixto para la recolección, tratamiento y análisis de datos (cualitativo y fenomenológico). Esta investigación converge con la nuestra en la intención de abordar la comprensión de lectura desde la metacognición, pero diverge en el diseño, que es un estudio de caso (Ramírez Beltrán M. y Pineda Y., 2021).

Para continuar, una cuarta investigación, titulada *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*, de Muñoz-Muñoz A. y Ocaña M. (2017). Esta investigación usó secuencias didácticas que enseñan y ejecutan determinadas estrategias metacognitivas durante el proceso de lectura en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, con el fin de garantizar un proceso consciente y dinámico. Participaron 94 estudiantes de grado octavo (todos con edades comprendidas entre 12 y 14 años): 30 del Colegio Salamanca de Samacá y 64 del Colegio Nuestra Señora la Antigua de Nuevo Colón. Se utilizó un *test* para detectar el uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes. Como resultado de este trabajo está la activación de procesos conscientes y no automáticos, dado que los estudiantes reconocieron sus propios procesos y la planificación del mismo (Muñoz-Muñoz A. y Ocaña M., 2017). Así, se abrieron las puertas para desarrollar habilidades metacognitivas en los niveles escolares de primaria, como lo es el caso de la presente investigación, pero teniendo en cuenta como eje central del estudio el uso de textos continuos y discontinuos durante el desarrollo de las actividades, categoría que no está explícita en el trabajo de Muñoz-Muñoz A. y Ocaña M. (2017).

Asimismo, el trabajo *El uso de los textos discontinuos en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora de los docentes de matemáticas, ciencias sociales y lenguaje de*

*educación básica secundaria y media en el instituto integrado Francisco Serrano Muñoz de Girón, Santander*, de Rojas L. (2020). La autora analiza el uso de los textos discontinuos para la enseñanza de la comprensión lectora, pero en docentes de diferentes áreas: lengua castellana, ciencias sociales y matemáticas. Finalmente, concluye que para que los estudiantes obtengan un buen desempeño requieren que el docente explique la estructura del tipo de texto discontinuo solicitado, y así el estudiante pueda acertar con el trabajo, lo que no sería necesario si desde pequeños, desde los primeros niveles escolares, se trabajara esta tipología textual.

Otro trabajo como fundamento referencial es *Los “Textos Discontinuos” en la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado de primaria de la I.E.P. Enrique Espinosa, Rímac – 2018*, de Valle Gallo R. (2018). En este estudio, de carácter mixto, la autora se enfocó solamente en los textos discontinuos, y el efecto de estos en la comprensión lectora de los estudiantes, llevándola a concluir que la relación entre estos tipos de textos y la competencia es identificable, sobre todo en el muestreo cuantitativo que la autora discriminó en tablas estadísticas muy detalladas y con su respectivo comentario interpretativo. El orden utilizado por la autora ayudó a identificar con mayor precisión el efecto buscado, pues referencia numéricamente la muestra en cada paso de aplicación, lo que le permitió indicar cuántos niños y niñas alcanzaban o no determinados niveles.

De otro lado, se consultó la investigación *Uso pedagógico de los RED – Recursos Educativos Digitales– en el fortalecimiento de la comprensión de textos continuos y discontinuos en estudiantes de grado 3º*, de Salgado S. (2020). En esta investigación, de carácter mixto, el autor indaga acerca del uso sistemático de los Recursos Educativos Digitales –RED– para mejorar el nivel de comprensión de los textos continuos y discontinuos, pero en su caso hay un énfasis: él evalúa estos procesos con miras a la resolución de pruebas internas y externas de la Institución. Su preocupación no solo revisa los procesos en sí, sino que también evalúa su impacto en la elaboración de pruebas clasificatorias como Saber Pro, PISA, y diversos exámenes que la institución aplica para la promoción de sus estudiantes.

Su investigación es, como esta, de carácter aplicativo. Parte igualmente de la necesidad de un diagnóstico para identificar un problema relacionado con las competencias lectoras de los niños. Como era de esperarse, el diagnóstico arrojó determinados impedimentos en los procesos comprensivos de los niños, y que el autor señala a partir de tablas tomadas de las Pruebas PISA. En sus palabras, y a manera de ejemplo, Salgado S. (2020) indica que:

Es muy notorio el bajo nivel mostrado en 2018 sobre todo en lectura, hubo un retroceso de 13 puntos respecto a 2015, sumando solo 412 puntos, quedando 75 puestos por debajo del promedio de los países OCDE, encabezados por China, quien en esta misma prueba obtuvo 555 puntos, es decir, 143 más que Colombia. (p. 18)

Este sondeo estadístico, con valoración cualitativa, hace que el enfoque mixto de su investigación gane en objetividad tanto antes como después de los instrumentos aplicativos diseñados para tal fin. El autor concibe cuatro etapas similares a esta investigación: en la metodología establece una secuencia basada en Diagnóstico, Diseño, Operacionalización y Análisis de resultados. Este procedimiento lógico es equiparable al implementado aquí, y sirve como referente, pues señala una ruta epistémica paralela; no obstante, en cuanto a los medios específicos –además de las variables del efecto en las pruebas internas y externas mencionadas– su trabajo se aleja un tanto de este.

Por último, la investigación *Uso de textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes de tercer grado de educación básica de la institución educativa Alfonso Araujo Cotes*, de Ávila Vergara G., et al. (2018) Este estudio, basado en la didáctica general y en la investigación-acción, tomó tres elementos claves para el desarrollo de su investigación: el docente como actor investigativo, el proceso lector desde lo literal e inferencial, y las secuencias didácticas con textos continuos y discontinuos. A partir de estas tres categorías los autores hallaron muy positivo el hecho de que el docente esté en continua reflexión de su *praxis*. Además, las secuencias didácticas con textos continuos y discontinuos posibilitaron a los estudiantes un acercamiento más ameno a cada tipología textual y un fortalecimiento de la competencia lectora, vislumbrando allí también elementos metacognitivos.

De esta manera, en relación con esta investigación se encuentra una convergencia desde una de las categorías: comprensión lectora; y una de las subcategorías: textos continuos y discontinuos; pero se distancia en relación con la propuesta de los autores de fortalecer solo el nivel literal e inferencial, cuando en este estudio se propende por los tres niveles de lectura en conjunto y la metacognición como categoría principal, y a la vez mediadora en ese proceso de desarrollo de la comprensión lectora.

Así, los estudios nacionales rastreados para revisar convergencias y divergencias con el

presente estudio nos permiten identificar cuatro estudios de corte cualitativo: Velasco L. (2014), Lozano Rivera Y. (2018), Salgado S. (2020) y Ávila Vergara G., et al. (2018); dos cuantitativos: Muñoz-Muñoz A. y Ocaña M. (2017), Rojas L. (2020) y dos mixtos: Ramírez Beltrán M. y Pineda Y. (2021) y Valle Gallo R. (2018). La mayoría de los trabajos investigativos se llevaron a cabo en la básica primaria indicando el interés de la comunidad científica en descubrir estrategias que fortalezcan la comprensión lectora, ya sea mediante los textos continuos y discontinuos o el fortalecimiento de la comprensión lectora usando estrategias metacognitivas. Mientras que esta investigación reúne las tres categorías mencionadas, así: comprensión lectora y metacognición, y como subcategorías textos continuos y discontinuos para la comprensión lectora, y planificación y monitoreo como subcategorías de la metacognición.

### **Locales**

Entre las investigaciones locales se encontró el trabajo titulado *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria*, Hoyos A. (2014). En este se realizó una intervención pedagógica con 15 niños de edades comprendidas entre los siete y nueve años, estudiantes de básica primaria y pertenecientes al programa “Club de Lectorcitos”, de la Biblioteca José Félix de Restrepo, del municipio de Envigado (departamento de Antioquia, Colombia). Este trabajo de investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, teniendo como diseño un estudio de caso.

Mediante este estudio se rastrearon y analizaron las habilidades fundamentales en el desarrollo de la comprensión lectora y las habilidades de análisis de la información, evidenciando el carácter flexible del lector en el desarrollo cognitivo, no atendiendo a un orden lineal y rígido, sino, por el contrario, un proceso cíclico que involucra varios sentidos propiciando el fortalecimiento y la consolidación de varias características en cada retroalimentación.

Además, fue desarrollada en una biblioteca, en donde se evidenciaron procesos metacognitivos no intencionados, pero que se observan a lo largo de la intervención pedagógica. Este estudio se relaciona con esta nueva propuesta investigativa en tanto pretende abordar la comprensión de lectura usando estrategias metacognitivas para desarrollar habilidades de lectura, y que, para este caso, se apoya en textos continuos y discontinuos con

niños de primaria.

Otra investigación local es *Estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora en la básica primaria*, de Corrales E. et al. (2018). Las autoras, mediante una metodología mixta, presentaron un trabajo investigativo en dos instituciones: una en Bello y otra en Rionegro, con estudiantes del grado tercero de primaria. Allí, a través de una secuencia didáctica, implementaron las estrategias de lectura antes y durante el proceso de registro de datos, acompañadas de procesos complementarios tales como recuento, discusión y relectura.

Tales estrategias fueron pertinentes, ya que ayudaron a la mejora de espacios que, en un primero momento, fueron ocasión de distracción de los estudiantes, así como de algunas lecturas muy extensas que dificultaron el proceso de recuento y jerarquización. Entre varias sugerencias presentadas al finalizar la investigación, proponen la implementación de imágenes para que el ejercicio sea más dinámico, lo que se corresponde con el tema abordado aquí.

De acuerdo con esta investigación, se encuentra que lo mismo que preocupa a las autoras en relación con la comprensión lectora es lo mismo que ocupa a nuestro estudio. Ahora bien, en cuanto al hecho de integrar imágenes para que el trabajo sea más dinámico y atractivo para los estudiantes, en el presente trabajo la integración de imágenes como textos discontinuos va más allá, porque finalmente contextualiza al estudiante con una tipología textual que lo aborda en todo momento desde los lugares que concurre, tales como las redes sociales, además de la exigencia de una reflexión constante y una interpretación consciente de su propia realidad.

En la misma línea de los textos discontinuos, se encontró un trabajo llamado *Los textos discontinuos una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación*, de Casas Sánchez M., et al. (2018). Allí las autoras resaltan la importancia que tienen los textos discontinuos, puesto que es una variedad textual a la que la sociedad está más cercana en la actualidad. El uso de los textos discontinuos representa un elemento diferenciador, dado que, al ser poco abordados en las prácticas de aula, muestran una alternativa distinta de la lectura más acorde con el tipo de texto que circula en la actualidad. (Casas Sánchez M., et al., 2018). Como se puede ver, este trabajo es totalmente pertinente, pues se ocupa de manera especial de los textos discontinuos que, según Casas Sánchez M. et al. (2018), son una variedad textual muy usual en la actualidad, y que, al estar presentes en la cotidianidad de los estudiantes, si se trabajan en la escuela con un didáctica propia de estos textos, pueden ayudar a mejorar la comprensión interpretativa y

crítica de los estudiantes, porque se relacionan los contenidos académicos con situaciones reales de su contexto.

Para continuar, la investigación *Enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión de lectura: aportes desde la Escuela Nueva*, de Salamanca M. (2018), dada la necesidad de obtener mejores resultados en la comprensión lectora de los niños y niñas de la escuela rural multigrado el Santuario, y realizar una cualificación del proceso, se fundamenta en una metodología cualitativa (investigación-acción). Para ello, implementaron una secuencia didáctica mediante la articulación de variadas estrategias metacognitivas (idea principal y localizar detalles, secuencias, me hago preguntas, resumen, predecir, causa y efecto y múltiples perspectivas), y tres de los principios pedagógicos (individualización, actividad grupal y actividad lúdica) de la Escuela Nueva. Se observó que la mayoría de los estudiantes fortalecieron su proceso lector cuando se enseñó usando una actividad lúdica que incluyera la creatividad y la alegría. En la investigación se concluyó que potenciar la comprensión de lectura en educandos debe tener en cuenta una serie de elementos didácticos que, puestos en práctica, constituyen el fundamento para un aprendizaje eficaz, dinámico y duradero.

La anterior investigación tiene como aspectos de interés comunes el estudio de la comprensión de lectura usando estrategias metacognitivas y el paradigma investigativo cualitativo. Como aspectos divergentes tenemos el tipo de población, niños y niñas de 5 a 12 años, mientras que en la presente investigación se tendrá como participantes estudiantes de 7 y 8 años; además, el diseño de la investigación estará enmarcado en la etnografía y no como investigación-acción.

Todos estos trabajos locales aportan diferentes conceptos que confluyen en un fin común: la comprensión lectora. Algunos la consideran meta en la construcción de aprendizajes; otros la nombran un medio o base para adquirir niveles que consideran superiores, tales como el pensamiento crítico. Por otro lado, se evidenció que la población de interés son estudiantes de primaria o secundaria. Además, la investigación de Hoyos A. (2014) se realizó en una biblioteca enfatizando en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Otra de las investigaciones tuvo lugar en una institución rural con la metodología Escuela Nueva cuyo énfasis fue la metacognición para desarrollar la comprensión lectora.

Estos antecedentes internacionales, nacionales y locales ostentan elementos

importantes que sirvieron de referencia en la configuración del marco teórico, en la metodología y en la etapa de análisis de los hallazgos, puesto que presentan argumentos y bases teóricas que se han corroborado en estudios realizados por los autores, así como bajo la revisión de teóricos especializados.

Asimismo, de acuerdo con la descripción de los aportes convergentes y divergentes de los estudios encontrados y revisados, se observa que solo uno de ellos: Mendoza Y. y Palomino L. (2015), posee las tres categorías (comprensión de lectura, metacognición, textos continuos y discontinuos) como eje fundamental de su investigación. Sin embargo, fue realizado con estudiantes de séptimo grado con el objetivo de lograr en ellos la comprensión de textos discontinuos, mientras el presente trabajo tiene por objeto desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria a partir de textos continuos y discontinuos.

Por último, es necesario aclarar que ninguna de las investigaciones presentadas abordó el estudio mediante método de etnografía escolar, por lo cual se hace pertinente el trabajo propuesto, dado que permitirá acercarnos más al conocimiento de las dinámicas propias del desarrollo de la comprensión lectora de este tipo de textos en estudiantes de primaria, mediadas por estrategias metacognitivas.

## **5. Marco referencial**

La comprensión lectora y las estrategias metacognitivas son dos categorías principales en las que se enmarca la presente investigación. En este capítulo se presenta la postura que tiene este trabajo investigativo en consonancia con algunos autores que han dado cuenta en sus hallazgos de concepciones que concuerdan con la perspectiva en cuestión. En primera instancia: la comprensión lectora evidenciada a partir de la comprensión lectora como categoría macro, y los textos continuos y discontinuos como subcategorías de la comprensión lectora para su consecución por parte del estudiante. Luego, se expondrá el aporte teórico de varios autores en relación con la metacognición, entendida de manera consensuada por muchas autoridades en el tema como la autorregulación del aprendizaje.

## La comprensión lectora

Si bien mucho se ha hablado e investigado acerca de la comprensión lectora, es evidente que aún no se ha encontrado la forma de la adquisición de esta por el simple hecho de decodificar un texto. Si bien un estudiante llega al nivel alfabético, esto no es garantía de que comprenda; es decir, que primero se adquiera la comprensión y luego la lectura e incluso la escritura. Como lo plantea Valenzuela A. (2018):

Históricamente se ha equiparado la decodificación eficiente con la competencia lectora, asumiendo que la primera asegura la comprensión; pero las investigaciones de las últimas tres décadas sobre el tema dan cuenta de la complejidad de este proceso, lo que ha llevado a cambiar la concepción de lectura de la decodificación fluida a construcción de significados. (p. 115)

Particularmente, en el desarrollo de la comprensión lectora muchos autores han visibilizado la mediación de la metacognición: “se encontraron evidencias que apuntan hacia la idea de que la metacognición podría tener un papel fundamental como detonador de estrategias de comprensión lectora” (Valenzuela A., 2018, p. 124). Así las cosas, hay tantas rutas lectoras o formas de acercarse a la lectura como tantos lectores se puedan encontrar. En este sentido, es posible definir la comprensión lectora como la capacidad de construir significados a partir de un texto o una imagen, ya que como lo plantea Mateos M. (2011):

[...] aunque los textos poseen un significado que les haya dado el autor, el lector siempre debe interpretarse partiendo de sus conocimientos previos y propósitos al leerlos. El significado no reside exclusivamente en el texto ni puede ser recuperado directamente a partir de él. Es el lector quien construye el significado estableciendo relaciones entre la información proporcionada por el texto y sus conocimientos previos (Solé, 1998; Cassany, 2006). La comprensión, por tanto, es siempre un proceso de construcción y no reproducción de significados. (p. 105)

Atendiendo a esto, la comprensión lectora es una habilidad que permite al estudiante extraer información e interpretarla de acuerdo con sus conocimientos previos, a su propósito lector: “Así pues, éstos son los elementos críticos: extraer, interpretar y



reflexionar, por un lado, y los tipos de textos, con sus situaciones comunicativas, por otro” (Sánchez E., 2010, p. 42). La comprensión lectora entonces se estimula y ejercita a partir de un conjunto de elementos entre los que se encuentran en el lector, en el texto y el contexto.

Así las cosas, no es posible pensar la lectura sin el contexto social que la rodea, igualmente la escritura está permeada necesariamente por el sujeto lector y su contexto, como lo plantea Ferreiro E. (2000): “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (p. 13). Por consiguiente, es importante que cuando se evalúe la comprensión lectora se tengan en cuenta unos criterios o indicadores que hagan visible el proceso mediante el cual se desarrolla esta habilidad, en relación con esto desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) se explicita lo siguiente:

Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa. (MEN, 1998, p. 64)

De este modo, se perfilan diversas estrategias que abordan la comprensión lectora, tanto en la estructura global del texto como en su interior y en la construcción de significados, que de acuerdo con sus conocimientos previos y a su contexto realiza el lector. Porque el acto de leer y la habilidad que se desarrolla no está distanciada de la vida de las personas. “No leemos textos ni comprendemos significados neutros, leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos” (Cassany citado por Hurtado R., 2020, p. 68).

Así pues, en la presente investigación, a partir de la postura de varios autores, se detallan en la tabla 1 los indicadores para la construcción de una matriz de análisis. El propósito de esta es visibilizar los niveles de comprensión lectora que den cuenta del desarrollo de esta en los

participantes de la investigación. En relación al nivel literal, se tienen en cuenta los elementos propuestos por Pérez M. (2005), y Gordillo A., y Flórez M. (2009). Para el nivel inferencial se considera la taxonomía de los roles inferenciales propuesta por Casas M. (2004) y se complementa con los elementos enunciados por Gordillo A., y Flórez M. (2009). Así mismo, en el nivel crítico tendremos en cuenta los perfiles del “pensador crítico” esbozados por Ennis R. (2011) y por López (2012).

**Tabla 1**

*Niveles de lectura*

<b>Nivel literal</b>	<b>Nivel inferencial</b>	<b>Nivel crítico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.</li> <li>• Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo, hechos, épocas, lugares...</li> <li>• Reconocimiento de las ideas principales y secundarias.</li> <li>• Recuerdo de los rasgos de los personajes. Léxico, vocabulario, conceptos, palabras clave, ideas clave.</li> <li>• Reconocimiento de ideas explícitas de sucesos y acciones, causa y efecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferencia de marco. Lo general.</li> <li>• Inferencia de ranuras. Se rellenan los datos.</li> <li>• Inferencia por defecto. Cuando debe ser entendida en un valor estándar.</li> <li>• Aclarar la información. Identificar argumentos, problemas importantes.</li> <li>• Emitir juicios sobre la veracidad de la información.</li> <li>• Evaluar la información, realizar hipótesis y conclusiones.</li> <li>• Centrarse en la pregunta.</li> <li>• Analizar los argumentos.</li> <li>• Formular las preguntas de clarificación y responderlas.</li> <li>• Juzgar la credibilidad de una fuente.</li> <li>• Observar y juzgar los informes derivados de la observación.</li> <li>• Deducir y juzgar las deducciones.</li> <li>• Inducir y juzgar las inducciones.</li> <li>• Emitir juicios de valor.</li> <li>• Definir los términos y juzgar las definiciones.</li> <li>• Identificar los supuestos.</li> <li>• Decidir una acción a seguir e interactuar con los demás</li> <li>• Integración de disposiciones</li> <li>• Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La disposición, las creencias, su sentir frente a su propio conocimiento y el conocimiento ajeno.</li> <li>• Capacidades cognitivas para juzgar, centrarse en una idea y analizar.</li> <li>• Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.</li> <li>• Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación oral o escrita.</li> </ul>

*Nota.* Datos tomados de teóricos de Comprensión Lectora. Fuente: elaboración

personal con base en Pérez M. (2005), Gordillo A., y Flórez M. (2009), Ennis R. (2011) y López (2012).

Dentro del proceso de lectura se identifican tres niveles particularmente: el literal, el inferencial y el crítico intertextual, que no por ser diferenciados se deben trabajar por separado ni por grados, como se ha entendido en muchos momentos. Los niveles se complementan y articulan para abordar un texto desde estas tres posibilidades y se complejizan de acuerdo con el sujeto, sus conocimientos previos y las habilidades que va desarrollando: “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (Larrosa, 2003, p. 25).

En el abordaje de la lectura se encontró que en el nivel literal esta es entendida como la que “le permite al estudiante lector integrar las estructuras superficiales del texto, encontrar información explícita y establecer relación entre ella” (Mendoza M., 2019, p. 44). En el nivel inferencial se propone lo siguiente: “para realizar una lectura inferencial un lector hace una interpretación global, es capaz de llegar a los significados ocultos, busca pistas y señales, sigue hilos conductores, se interroga, analiza, consulta, diseña hipótesis y reconstruye el texto” (Mendoza M., 2019, p. 45). Por su parte, Casas M. (2004) plantea en cuanto al nivel inferencial que el acto de leer está acompañado de diferentes operaciones fundamentales; entre ellas, la inferencia, que se concibe como una estrategia para lograr una lectura comprensiva. Este proceso está mediado en primera instancia por la memoria operativa, la cual da lugar a la memoria declarativa y que, a su vez, abre camino a la memoria de producción, la que finalmente se encarga del procesamiento de la información para construir las relaciones implícitas; una característica de las memorias mencionadas es la rapidez con la cual interactúan para analizar la información.

Es así como la memoria operativa recupera información mediada por la memoria declarativa para dar la interpretación por medio de la memoria de producción. Por lo cual, se entiende la inferencia como el proceso natural que deduce información implícita de un texto, fundamentado en la relación existente entre premisas y conclusiones referentes al texto. Ninguna lectura, por más sencilla que sea, puede desligarse de la inferencia, ya que esta operación fundamental indica si el lector acertó en la interpretación o falló. Según lo anterior, Casas R. (2004) concluye que una de las razones por la cuales no se realiza una interpretación adecuada de la lectura es el uso de datos inseguros por parte de la memoria declarativa,

entendiéndose que en la medida que se hace una lectura objetiva se está más cerca de una interpretación acertada.

Finalmente, en relación con el nivel crítico, este es definido como el que “permite el desarrollo del pensamiento, deja ver varias aristas del lenguaje y la forma como se lee el mundo, permite analizar la realidad histórica y social de manera contextualizada” (Mendoza M., 2019, p. 46). Por su parte, López (2012) nombra el pensamiento crítico como una habilidad superior de las habilidades cognitivas, hace una crítica a la escuela acerca de su misión que no es solo enseñar unos conocimientos, sino enseñar al estudiante que aprenda a aprender, que sea autónomo intelectualmente, fomentando todas las posibilidades del pensamiento, tomando posiciones, decisiones, argumentando sus puntos de vista, siendo creativo, reflexivo y que esté constantemente explorando. Dicho esto, se puede afirmar que los tres niveles: literal, inferencial y crítico intertextual, se complementan y hacen que el lector logre sus aprendizajes y desarrolle la comprensión lectora a través de su propia manera de aprender.

### **Los textos continuos y discontinuos**

Son reconocidos como una variedad textual. Los continuos son definidos como lineales y secuenciales; y los discontinuos como textos que se componen de imágenes y texto, no permiten una lectura lineal. De acuerdo con el ICFES (2016), los textos continuos:

Son los textos que se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, capítulos, etc. Se dividen en literarios e informativos. Los informativos pueden ser descriptivos, expositivos y argumentativos. Ejemplo de textos son las novelas (literarios) y las columnas de opinión o informativos. (p. 3)

Así pues, esta tipología textual comprende cuentos en cuya estructura básica se reconoce el inicio, el nudo y el desenlace. Las fábulas en las que los personajes son animales. Mitos y leyendas que dan cuenta de contextos sociales, ideológicos y culturales de la humanidad. Los poemas que se caracterizan por su lenguaje estético y lírico. Dentro de los textos informativos se reconocen principalmente la carta, la noticia, la crónica. En los expositivos es representativo el ensayo. Para los instructivos: las recetas y los manuales son característicos. Todos los anteriores son usados de manera frecuente en el contexto escolar. No

sucede lo mismo con los textos discontinuos, en los cuales no se enfatiza como lo evidencian a continuación varias autoridades en el tema.

Los textos discontinuos –opuestos a los continuos– “se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc.” (ICFES, 2016, p. 3). Atendiendo a las definiciones anteriores, se observa que tanto los textos continuos como los textos discontinuos se pueden clasificar en textos literarios o informativos, en los literarios continuos se tiene el cuento; en los informativos, la noticia. Ya en los literarios discontinuos se puede ejemplificar con las historietas; y en cuanto a informativos un ejemplo es la infografía. Por su parte, Valle Gallo R. (2018) define los discontinuos como:

[...] aquellos textos que no presentan su información de una forma tradicional, es decir solo escrito, sino presentan una información a través de gráficos, imágenes, etc.; que el estudiante debe interpretar, es decir dentro de esa imagen, gráfico, está lo que el estudiante va a desarrollar, para este tipo de textos se necesitan estrategias que permitan articular de una forma global las imágenes y el contenido del mismo; que el estudiante debe interpretar, es decir dentro de esa imagen, gráfico, está lo que el estudiante va a desarrollar, para este tipo de textos se necesitan estrategias que permitan articular de una forma global las imágenes y el contenido del mismo. (p.19)

En consonancia con lo anterior, algunos textos discontinuos más representativos y conocidos son: historietas, cuadros y gráficos, diagramas, tablas, mapas conceptuales, líneas del tiempo, infografías, afiches publicitarios. En estos según González González C., y Ramos Portocarrero F. (2022):

Se presenta la información o se puede trabajar con ellos permitiendo un aprendizaje más significativo ya que este se da por estímulos visuales, los colores, las imágenes se hacen llamativas y estimulan la memoria visual. Por ese motivo son ampliamente utilizados dentro de la vida cotidiana sin embargo su uso es más relevante en campañas de información debido a su simplicidad y objetividad. (p. 57)

Así mismo desde los Lineamientos Curriculares se plantea la construcción de significados desde la imagen que hace parte de lo natural y contextual de los niños, esto a partir

de las investigaciones de Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinski, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas en las que se evidencian que la escritura es el punto de llegada no el de partida, por lo cual es necesario

[...]generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural. [...] Al igual que con el código escrito, la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, el cómic, la pintura, la música. (MEN, 1998, p. 31)

En la actualidad la imagen es la tendencia en todas las formas y medios masivos de comunicación, frente a esta realidad Barragán Gómez R., y Moreno W. (2012) afirman que esta tipología textual discontinua se encuentra en todas las esferas de la vida diaria y “nos están demostrando que la imagen no sólo es un intento exitoso de reproducción o deformación de la realidad, sino que es, en esencia, una forma de representación de la realidad, es decir, opera como mediador” (p. 82). Razón por la cual las instituciones educativas no deben guardar distancia de esta realidad contextual ni relegar el papel de los textos discontinuos en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora. Además,

Es importante reconocer que los textos discontinuos empiezan a irrumpir en el ámbito educativo y a tener protagonismo, pues con la era de la información y la comunicación en la cual están inmersos los estudiantes, a menudo se enfrentan a este tipo de textos. Esta clase de textos resultan llamativos para los estudiantes, se relacionan con su cotidianidad y presentan unas características que permiten apropiarse fácilmente de la información que contienen. (González González C., y Ramos Portocarrero F., 2022, p. 56)

Sin embargo, aunque los textos discontinuos son de uso habitual y saturan la cotidianidad, el ejercitarse en la comprensión crítica de estos es una actividad que demanda esfuerzo cognitivo y rigurosidad, y a su vez implica identificar, interpretar y reflexionar sobre las convenciones culturales e ideológicas que subyacen en formatos como las caricaturas, comics, afiches, entre otros. (Cristiano D., et al, 2019).

De esta manera el estudiante cuando se habitúa a la lectura afiches, infografías, historietas, diagramas, tablas, entre otros, se convierte en un receptor activo que aprende a identificar y a analizar la estructura, los elementos estéticos, característicos de esa tipología textual hasta interpretarlos de tal manera que la información se convierte en conocimiento. De modo que como lo plantean Cristiano D., et al. (2019):

Estos recursos didácticos, por su estructura, composición y temática permiten fortalecer un proceso lector más complejo como la lectura crítica, que es uno de los aspectos primordiales dentro del contexto académico debido a su componente social que no es ajena a la realidad del estudiante, por ello, este tipo de formato hace parte de las pruebas externas e internas en las diferentes áreas del saber y desarrolla la competencia lectora dentro de los planos literal, inferencial y crítico, además promueve la participación activa de los estudiantes ya que ellos expresan sus opiniones y reflexiones sobre los textos dados. (p. 406)

A propósito de las pruebas externas, las pruebas PISA tienen en su estructura una propuesta de evaluación con textos continuos, discontinuos y mixtos a partir de situaciones contextuales. Y las pruebas Saber también estructuran sus enunciados en la combinación de los dos tipos de textos, por esta misma razón que se ha develado en los estudios de los mencionados autores. Ya que todos coinciden en afirmar que los continuos, y particularmente, los discontinuos hacen parte de la realidad social actual y requieren de sujetos que con criterio asuman su postura crítica frente a la información que se les ofrece en diferentes formatos, de modo que el fin último sea su propio bienestar y el de la comunidad con la que se relaciona.

En este sentido, para el caso de la presente investigación los indicadores que harán parte de la matriz de análisis en relación con los textos continuos y discontinuos, partirán de la propuesta de Achugar Díaz E. (2012) analista de la competencia lectora en las pruebas PISA y de Cristiano D., et al. (2019) investigadores de la comprensión lectora de textos discontinuos. Con base en esto se presentan los siguientes niveles:

- a) Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.
- b) Acceder y recuperar información.
- c) Integrar e interpretar a partir de la comparación y el contraste.
- d) Comprender cómo se articula el texto para darle sentido global.
- e) Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Asimismo, Achugar Díaz E. (2012) plantea las siguientes estrategias didácticas para abordar los textos discontinuos a partir de los tres niveles de lectura:

Una primera lectura global para identificar el tipo textual, el género, el tema, la intención comunicativa y los destinatarios; una lectura formal para conocer las características estructurales y de contenido del texto, así como los sentidos y significados de la información; una última lectura que permite una comprensión completa del texto, que permite formular reflexiones y hacer evaluaciones y los procesos cognitivos asociados a los mismos. [...] todo esto es un complemento fundamental de la lectura e implica una intervención pedagógica en la que el docente cumple un papel clave. (p. 7)

Entendidos así los conceptos y planteamientos de esta variedad textual, tanto los continuos como los discontinuos requieren de estrategias lectoras por parte del estudiante y por parte del docente para orientar su lectura, ya que, si bien ambos son fuentes de información y significados, los elementos para abordarlos son distintos por su estructura y forma de presentación.

### **La metacognición**

La metacognición es un término reconocido particularmente desde los años 70 por el autor Jhon Flavell, quien empezó con su estudio inicialmente con niños: “Flavell, en sus pioneros trabajos, comenzó estudiando la metamemoria de los niños [...] pedía a los niños que reflexionaran sobre sus propios procesos de memoria” (Gutiérrez D., 2005, p. 25). Es curioso encontrar que estas estrategias que son reconocidas hasta el día de hoy, iniciaron con niños y en la actualidad son pocas las investigaciones al respecto con esta población, porque los estudios actuales se centran principalmente en los jóvenes y adultos y su autorregulación de la cognición. Pero en sí en qué consiste la metacognición, dado que varios autores concuerdan en definirla como una estrategia de autorregulación, en las que el individuo aprende a aprender y son enfáticos en afirmar que “las personas no aprenden cómo aprender como resultado de un esfuerzo deliberado por enseñar esa habilidad de modo explícito y consciente, sino que el aprendizaje se da de manera contextual y relacionada a otros saberes y habilidades” (Valenzuela A., 2019, p. 4). Es en el contexto que el estudiante reconoce su manera de aprender



de acuerdo también a sus aptitudes.

Después de muchos estudios, se logró confirmar la hipótesis de que “el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo, sino que, cuando se tiene la necesidad de enfrentar tareas o problemas concretos, es necesario activarlo a fin de seleccionar la estrategia más pertinente en cada situación” (Gutiérrez D., 2005, p. 25). En este punto es que también se reconocen elementos muy importantes de la metacognición como son la planificación y el monitoreo. “La metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad. Es decir, conocer y controlar” (Gutiérrez D., 2005, p. 26). En el conocer, según Flavell (citado por Gutiérrez D., 2005) es donde se encuentra el hacer consciente, las maneras de aprender y finalmente en el control está planificar, monitorear y evaluar las actividades cognitivas.

Atendiendo a estos elementos esenciales de la metacognición como son la planificación y el monitoreo, se entiende que es una autorregulación que compete tanto al estudiante como al docente, y sobre este último, en particular, Acedo (citado por Tesouro, 2005), afirma que “dentro de toda acción docente se encuentra la necesidad de reflexionar para mejorar la práctica y lograr alumnos más estimulados y con mayores capacidades para aprender a aprehender en cualquier área del conocimiento” (p. 139). Pues bien, el docente se comprende como el mediador que orienta y estimula al estudiante a reflexionar y autorregular su conocimiento a través de la implementación de estrategias metacognitivas sobre sí mismo y sobre su praxis con los estudiantes.

Flavell (1979) explica el uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes cuando hacen consciente un conocimiento, cuando por ejemplo se consideran buenos para una materia en relación con las otras, “Metacognitive experiences are any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise” (p. 906). [“Las experiencias metacognitivas son todas las experiencias cognitivas o afectivas conscientes que acompañan y pertenecen a cualquier empresa intelectual<sup>2</sup>”].

Ahora bien, el hacer consciente es ya un elemento que hace parte de la metacognición, pero es menester que surjan nuevas preguntas en ese espacio de autorregulación del

---

<sup>2</sup> Fuente: [www.linguee.es](http://www.linguee.es)

conocimiento, si ya vi que esta materia se me facilitó, ¿cómo puedo hacer para aprender también en la otras?, ¿qué elementos que me llevaron a la cognición en matemáticas, por ejemplo, me pueden ayudar a la comprensión de conocimientos en español? De este modo, se puede planificar y monitorear esa cognición sea en el niño o en el adulto como lo plantea Linda Baker citada por Hurtado (2013):

El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad. (p. 37)

Atendiendo a lo anterior, las estrategias metacognitivas no solo hacen consciente el conocimiento y la forma como se llegó a él, sino que también gestionan la adquisición de nuevos aprendizajes a partir de la reflexión, la autorregulación y el esfuerzo consciente que se hace para aprender planificando, monitoreando, evaluando y replanteando las estrategias del propio aprendizaje. En este sentido, los indicadores que pueden medir la metacognición, según Muñoz-Muñoz A. y Ocaña M. (2017), se basan principalmente en las siguientes subcategorías:

**Tabla 2**

*Categorías y pautas de metacognición*

<b>Categorías</b>	<b>Pautas para activar la regulación y la toma de conciencia</b>
Conocimientos previos	Se interroga por sus conocimientos antes de la lectura.
Objetivos de la lectura	Se traza metas para leer.
Plan de acción	Se traza un plan basado en el antes, durante y después de la lectura.
Conocimientos sobre la superestructura y la macroestructura de los textos.	Reconocimiento de la estructura del texto dependiendo la tipología textual a la que pertenece.
Detección de aspectos importantes.	Vocabulario e información relevante del texto.
Detección de los conocimientos del texto.	Distinguir entre la información previa y la información nueva.
Detección de las dificultades	Distinguir aquello del texto que se le dificultó relacionar

en la comprensión.	con sus conocimientos previos y por tanto comprender.
Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas.	Monitorear la comprensión en relación con las estrategias y pasos que se llevaron en la lectura, lo que aportó o dificultó. Evaluar la comparación con las comprensiones de otros compañeros.

*Nota.* Fuente: elaboración personal con base en Muñoz-Muñoz A. y Ocaña M. (2017).

## 6. Metodología

Esta investigación es de enfoque cualitativo. Este enfoque, desde la perspectiva de Barragán D. (2012), se entiende como el que posibilita a los actores visibilizarse y expresarse desde sus capacidades y actitudes en contexto, dando lugar a una transformación de las múltiples interacciones que ellos mismos constituyen y sostienen. Además, esta metodología permite a la investigación describir el fenómeno y objeto de análisis en el escenario mismo de los participantes, lo que arroja datos de primera mano y mantiene un grado de pertinencia y valoración directa.

Por tal motivo, a partir de estas circunstancias, se proyectó identificar, analizar y describir los hallazgos en torno a cómo los niños de grado segundo pueden desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias metacognitivas, teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que se desenvuelven, así como sus particularidades en tanto participantes del estudio, ya que “la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad [...] pone especial énfasis en lo subjetivo y vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación” (Galeano, 2004, p. 21).

En relación con lo anterior, otros aspectos que fundamentan el enfoque cualitativo entran en escena, de acuerdo con Hernández Sampieri H., et al. (2009), “cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista” (p. 358). Con base en esto, y tomando en cuenta que uno de los propósitos de la investigación es cualificar ciertas actitudes y habilidades de los niños en un contexto específico, y en relación con fenómenos específicos, lo cualitativo afecta directamente la manera como se pretende abordar el análisis, puesto que el discurso se orientará a la descripción y el análisis de los procesos según cualidades, actitudes y producciones

específicas manifiestas en las actividades. En medio de estos procesos los niños y niñas no solo evidencian eficacia o falencia en productos, sino que también intervienen emociones, actitudes y percepciones que el enfoque cualitativo aborda en un sentido sistemático e interpretativo.

Por otro lado, el diseño metodológico que se ajusta a esta propuesta investigativa es el etnográfico escolar, dado que el campo donde se llevará a cabo es la escuela, entendida esta como un contexto en el que las experiencias en común del grupo social intervenido constituyen un sistema de relacionamiento de conductas afines; son una comunidad hermanada por rasgos culturales particulares y propios de sus vivencias, y que, sometida a un grado de análisis suficiente, revelará dinámicas de aprendizaje y productividad en términos de competencias y habilidades. En palabras de Torres (citado por Álvarez C., 2011):

[...] el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. (p. 278)

En este sentido, el diseño etnográfico permite descubrir rasgos de cotidianidad que revelan conductas, comportamientos, habilidades y sensibilidades que luego pasarán por el tamiz de la interpretación y la comprensión para dar cuenta de la determinación de los procesos y actividades. Así, lo etnográfico se convierte en una posibilidad para entender cómo se desarrolla la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir de estrategias metacognitivas, planificación y monitoreo en los niños de segundo grado de primaria del colegio Cooperativo Simón Bolívar. De acuerdo con Álvarez C. (2011): “la descripción cultural, la interpretación de los datos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, la mejora de la realidad educativa y la transformación del investigador” (p. 278), lo que, de la mano de la perspectiva cualitativa, ayuda a dar al procesamiento de la información un fin práctico e incidente en la realidad.

Derivado del enfoque y el diseño, las técnicas más pertinentes fueron la observación participante, entrevistas semiestructuras en fases pre y post, y los talleres de aplicación, así como una matriz de análisis fundamentada en los preceptos teóricos elucidados en el marco correspondiente para ello. Esta matriz sirvió como punto de partida y llegada. En primer lugar, fue útil para la sistematización de las categorías, las subcategorías y los indicadores; y luego

de la aplicación del proceso, en segundo lugar, para el registro, organización y análisis de los datos.

En cuanto a las técnicas mencionadas primero, la observación participante fue sustancial, debido a que permite que el investigador se sumerja en el contexto de los sujetos y tenga una participación activa que registra en el diario de campo, herramienta ideal para dicha técnica. Por otro lado, en el caso de la entrevista semiestructurada, fue posible, por medio de preguntas intencionadas, estructuradas y conectadas con la investigación, conocer las percepciones e intereses de los participantes tanto al inicio como al final del proceso. De igual manera, diez talleres (ver anexo B) implementados desde diferentes áreas del conocimiento para posibilitar, a través de la variedad de actividades y productos finales de cada taller, el descubrimiento de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes, así como enriquecer los datos que se describen, analizan y explican en el capítulo de análisis. Es necesario recalcar que los talleres versaron sobre la temática especial de textos continuos y discontinuos vinculados a estrategia de metacognición.

Otro elemento esencial de la metodología fue la triangulación y el análisis de documentos que sustentaron y aportaron a los resultados del estudio. Esta triangulación es una estrategia muy recurrente en los investigadores sociales para garantizar la validez de la investigación. Tal y como lo afirma Arias Valencia (citado por Álvarez C., 2011): la triangulación ayuda a “controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados” (p. 277).

Esta investigación tuvo como población los estudiantes de primaria de la Institución Cooperativo Simón Bolívar; y la muestra corresponde a doce participantes –seis niños y seis niñas– del grado segundo. El motivo de la escogencia de esta población es que la investigadora pertenece a esta Institución y, al tener a su cargo este grado, su estado de cercanía le permitió conocer de manera más detallada la necesidad de intervenir los aspectos que fundamentan este estudio. Ahora bien, en cuanto a la escogencia equilibrada de seis niños y seis niñas, esta obedeció en un principio a la necesidad de ver si había diferencias en el aprendizaje dependientes del género, pero en el análisis se evidencia que no hubo diferencias sustanciales más allá de ciertos contrastes de contexto, y de las cuales se dan cuenta en los resultados.

En cuanto a la focalización de los 12 participantes, esto permitió hacer observación y análisis específico como parte representativa del grado segundo, pero sin dejar de tomar en consideración el comportamiento general del grupo. Es necesario aclarar que, aunque se tuvo en cuenta el comportamiento del grupo en general, por fines prácticos en cuanto a la aplicabilidad de la investigación sólo se focalizó para el análisis y triangulación de los datos a los participantes seleccionados, luego de ver que todos los estudiantes seguían las orientaciones con las particularidades propias de cada caso, y de las que los 12 elegidos dieron evidencia suficiente.

Según lo planteado anteriormente, las fases de esta investigación son diagnóstica, preparatoria, trabajo de campo, análisis de los datos y socialización. En primer lugar, la fase diagnóstica consistió en la observación y exploración de las particularidades y características de la población elegida para la identificación del problema a investigar. Todo esto de acuerdo con su desempeño durante las sesiones-clase con actividades, evaluaciones, logros y dificultades en lo que respecta al proceso de comprensión lectora; asimismo, su edad comprendida entre los 7 y 8 años, su contexto institucional, social y cultural, y el diligenciamiento del consentimiento informado por parte de los padres de familia. A su vez, en la fase preparatoria se implementó una entrevista semiestructurada que permitió develar, según las respuestas más relevantes, el contexto social y cultural de la muestra.

Seguidamente, durante la fase preparatoria, se dispuso la creación de diez talleres (ver anexo B) en los que se tuvieron en cuenta los intereses dilucidados a partir de las respuestas de los participantes y diferentes áreas del saber: español, matemáticas, geometría, ciencias naturales, ciencias sociales, particularmente desde las competencias ciudadanas, artística, tecnología, ética, todos los talleres con dos actividades y el ejercicio de monitoreo al final de la implementación de cada una.

En la siguiente instancia, la referente al trabajo de campo, se implementaron los talleres con la totalidad de integrantes de grado segundo con el fin de no encomendar trabajo extra a los doce participantes, y también para aprovechar al máximo toda la observación participante que se puede lograr con este método de la etnografía escolar. Esto incluyó sus relaciones interpersonales, su trabajo en equipo, su ambiente físico, las estrategias de enseñanza, las de aprendizaje, su desenvolvimiento con todos los integrantes de su grupo en lo que respecta al desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir

de las estrategias metacognitivas. Si bien todos los estudiantes desarrollaban todas las actividades predispuestas por la investigación, la investigadora realizó el trabajo individual de monitoreo de actividades solo con las actividades de los doce seleccionados, esto con el fin de delimitar la muestra y favorecer el manejo de los datos. Esto es, el trabajo etnográfico permitió ver la interacción de todo el grupo, pero la valoración a partir de la escalera de metacognición se limitó a los doce seleccionados por los motivos anteriormente señalados.

En la fase de análisis, que corresponde a ese momento en que el investigador interpreta los datos usando los criterios conceptuales y procedimentales para rastrear en ellos conceptos, categorías y relaciones entre los mismos, se procedió al análisis y explicación de los resultados obtenidos, y que son de los que se da cuenta en el capítulo de hallazgos. En primer lugar, con la información obtenida durante la etapa diagnóstica, se procedió a organizar la información en la matriz identificando a los participantes con códigos tipo PF1 (participante femenino 1) o PM1 (participante masculino 1), y así según lo correspondiente.

Posteriormente, se filtró la información más relevante en cuanto a qué correspondía a los criterios de las categorías, las subcategorías y los indicadores; es decir, qué respuestas mostraban datos relacionados con estos, y, al mismo, cuáles evidenciaban transiciones de desarrollo de las habilidades. Estos datos fueron vistos a la luz de los autores que, desde una perspectiva teórica, e incluso desde comparación con resultados de otras investigaciones, compaginaban con los propósitos enunciados en este estudio. Luego, se proyectaron los capítulos de los hallazgos con base en los objetivos y las diversas etapas del proceso general de la investigación. Cada capítulo de los hallazgos se pensó con base en la inclusión de cuadros clasificatorios y microtextos que fueran analizados progresivamente para darle forma secuencial a ese capítulo final.

En la última fase, se socializaron los hallazgos con la comunidad educativa general a través de un evento que se realiza cada año llamado “Tertulia Pedagógica”. Allí fue posible dar cuenta de cómo los estudiantes sí pueden desarrollar su comprensión lectora a partir del propio reconocimiento e implementación de estrategias metacognitivas con base en el uso de textos continuos y discontinuos. Se enfatizó en la necesidad de trabajar con estos desde las primeras edades para desarrollar y fortalecer esa competencia en los tres niveles de lectura.

A continuación, se presenta en la tabla 3 el formato de la matriz de análisis categorial:

Tabla 3

*Matriz de análisis categorial*

**Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir de uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar**

## DESCRIPCIÓN DE LA OSERVACIÓN

FECHA: Semestre 2/2021

NOMBRE:				GÉNERO:	EDAD:
OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	OBSERVACIONES
Comprender el proceso de desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y los niños de discontinuos a partir del uso de estrategias meta cognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar.	Describir los procesos de comprensión lectora de las niñas y los niños de grado segundo	COMPRESION LECTORA	LITERAL	1L. Precisa espacio, tiempo, personajes. Secuencia los sucesos y hechos. Tipología textual: si es un cuento o un afiche. ¿Qué tipo de texto es? 2L. Explica: ¿Quién es?, ¿Cómo se llama?, ¿Cómo es?, ¿Cuál es?, ¿Dónde?, ¿Para qué?, ¿Quiénes son?, ¿Qué? 3L. Reconstruye toda la historia o las ideas esenciales del texto.	
			NIVEL INFERENCIAL	1I. Deduce información que se encuentra implícita en un texto 2I. Encuentra en un texto que narra hechos, la conexión entre los mismos. 3I. Selecciona las ideas más importantes del texto y construye nuevas ideas. 4I. Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación 5I. Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen. 6I. Completa el texto para garantizar la comprensión	



**Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir de uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar**

**DESCRIPCIÓN DE LA OSERVACIÓN**

**FECHA: Semestre 2/2021**

<b>NOMBRE:</b>				<b>GÉNERO:</b>	<b>EDAD:</b>
<b>OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
				7I. Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece 8I. proyecta la secuencia textual completa.	
			NIVEL CRITICO	1C. Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos. 2C. Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos 3C. Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto 4C. Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice. 5C. Indaga por el modo como se plantea el texto	
	Caracterizar el uso de las estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información, según los participantes.	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	PLANIFICACIÓN	1P. Conocimientos Previos.  Al comenzar a leer, me pregunté: ¿Qué sabía sobre el tema de la lectura? ¿Me formulé preguntas sobre el tema del texto? Objetivos de la lectura.  Con ayuda del profesor, tracé los objetivos de la lectura. Tracé de forma autónoma los objetivos de la lectura. 2 P. Plan de acción  ¿Realicé y seguí un plan de acción para efectuar la lectura? •Antes de la lectura: ¿Qué me dice el título, las	

**Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir de uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar**

**DESCRIPCIÓN DE LA OSERVACIÓN**

**FECHA:** Semestre 2/2021

<b>NOMBRE:</b>				<b>GÉNERO:</b>	<b>EDAD:</b>
<b>OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
				imágenes? ¿Cómo es la estructura de un cuento? ¿Cómo es la estructura de una poesía? ¿Cómo está conformado un afiche, una infografía? ¿Qué estrategias usé para comprender el contenido del texto? ¿Releí el texto para poder identificar los personajes, identificar el problema o la información y para escribir las ideas principales?	
			MONITOREO	1M. Aproximación o alejamiento de la meta • ¿Revisé si estaba logrando los objetivos que me propuse con la lectura? ¿Relacioné lo que iba leyendo con mis conocimientos previos y mis propósitos de lectura?  2M. Detección de aspectos importantes.  Vocabulario: Recurrí a las palabras conocidas en unas frases o en un párrafo para determinar el significado de una palabra desconocida. Determinar información relevante del texto: ¿identifiqué las ideas principales del texto?  3M. Detección de conocimientos sobre el texto	

**Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir de uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar**

**DESCRIPCIÓN DE LA OSERVACIÓN**

**FECHA:** Semestre 2/2021

<b>NOMBRE:</b>				<b>GÉNERO:</b>	<b>EDAD:</b>
<b>OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
				<p>¿Se me facilitó la comprensión del texto porque tenía los conocimientos y experiencias con otras lecturas? • Distinguí claramente entre lo que ya sabía y la información nueva.</p> <p>4M. Detección de dificultades en la comprensión.</p> <p>¿Me di cuenta que no entendía el texto a pesar de leer correctamente las palabras y oraciones? ¿Identifiqué las partes que más me costó comprender?</p> <p>5M. Flexibilidad en el uso de las estrategias.</p> <p>Cuando me di cuenta de que tenía dificultades para comprender el texto, ¿empecé a observar las imágenes para encontrar significados que me ayudaran a comprender? ¿Revisé nuevamente el título a ver si me ayudaba a comprender?</p> <p>6M. Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas</p> <p>¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura me facilitaron la comprensión del texto? ¿Evalué mi</p>	

**Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir de uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar**

**DESCRIPCIÓN DE LA OSERVACIÓN**

**FECHA:** Semestre 2/2021

<b>NOMBRE:</b>				<b>GÉNERO:</b>	<b>EDAD:</b>
<b>OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
				comprensión del texto a través de la comparación con mis compañeros?	
	Explorar el papel de textos continuos y discontinuos en el desarrollo de la comprensión lectora.		<b>Textos continuos y discontinuos</b>	1T. Manifiesta interés especial hacia los textos continuos o los discontinuos ¿Me gusta leer afiches, infografías y demás formas de imágenes?  2T. Varía su interpretación según los elementos que emplean los textos continuos o discontinuos  ¿Busco el significado de las imágenes? ¿Leo lo que las imágenes expresan?  3T. Se apropia de la superestructura de acuerdo al tipo de texto.  ¿Reconozco la diferencia entre una historieta, un afiche, una infografía y otras formas de lectura como el cuento, la anécdota y la fábula?	

## 7. Alcances de la investigación

En relación con los alcances del trabajo, desde la presente investigación comprensiva con un enfoque etnográfico, la proyección fue poder describir lo que sucede en el contexto escolar del grado segundo de primaria del colegio Cooperativo Simón Bolívar, a partir del diseño de talleres en los que se vivenciaron estrategias metacognitivas, para el desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos. De esta manera, se buscó comprender lo que sucede allí con los niños y niñas, con el fin de poder explicar el fenómeno de transformación cultural que se puede dar en tanto sea posible superar una cultura en la que el niño es concebido como un ser dependiente de otros para poder aprender, cuando él es un sujeto que puede reflexionar sobre su aprendizaje y regularlo, si bien no al nivel de complejidad de un adulto, sí, con la posibilidad que le brindan sus conocimientos previos y el conocimiento al que se está acercando.

Esta descripción etnográfica permitió que a la par de la observación e identificación del fenómeno se involucrara el análisis que posibilitó la comprensión del mismo: “De ahí que la labor etnográfica requiera del desarrollo de un conjunto de condiciones y habilidades que le “abran los ojos” al etnógrafo, que le permitan entender lo que tendrá que describir” (Restrepo E., 2016, p. 18). Es importante aclarar que si bien el trabajo parte de la observación y la descripción, estos elementos estuvieron acompañados en todo momento del análisis, ya que, finalmente, lo que se procuró fue que concluyera con la comprensión del fenómeno y posteriormente con la explicación de lo encontrado en el capítulo de hallazgos.

### Consideraciones éticas

Respecto a las consideraciones éticas, la investigación evitó caer en una posible actitud de abierta intromisión o una desproporcionada indiferencia frente a las creencias y formas de concebir el mundo por parte de los niños y niñas que hicieron parte de este proceso investigativo. Por lo cual, se tomó como postura ética del etnógrafo-comprometido, perfil descrito por Restrepo (2016) como un investigador respetuoso de los pensamientos y posiciones de los participantes, además, que brinda claridad sobre los momentos y propósitos de la investigación. Es así como se tuvo en cuenta los aportes realizados por Barreto M. (2011) en relación con los aspectos éticos: participación, retribución, respeto, rendición de cuentas y

la información de consentimiento (anexo D) y asentimiento. Cada uno de los participantes de la investigación tuvo la posibilidad de expresar hasta qué punto quería hacer parte de dicho proceso. Al respecto, se informó de manera clara, precisa y oportuna todo lo relacionado con el trabajo investigativo y teniendo en cuenta la voluntad de los niños de permanecer o retirarse del mismo.

**Tabla 4**

*Cronograma*

<b>Semestre</b>	<b>Fecha</b>	<b>Actividad</b>
I	Junio de 2021	Presentación del planteamiento del problema
II	Agosto de 2021 Septiembre de 2021 Noviembre de 2021	Ajustes del planteamiento del problema Construcción marco teórico y avance metodológico Presentación del anteproyecto para aprobación
III	Febrero de 2022 Marzo de 2022 Mayo y junio de 2022	Inicio trabajo de campo Implementación de la investigación Entrega avance conceptual y metodológico
IV	Agosto de 2022 Noviembre de 2022	Construcción, análisis y discusión de resultados Entrega del trabajo final para evaluadores

## 8. Hallazgos

A continuación, se presentan los hallazgos fruto de las entrevistas semiestructuradas realizadas al inicio y al final del proceso investigativo, y, asimismo, de los diez talleres implementados, cada uno con actividades basadas en diferentes áreas del conocimiento y desde la variedad textual que permiten los textos continuos y discontinuos. La sistematización de la información obtenida a partir de las dos técnicas mencionadas anteriormente se llevó a cabo a través de una matriz de análisis fundamentada en las categorías y subcategorías de la investigación. Además, las categorías se apoyaron en unos indicadores que, a partir de estrategias metacognitivas, posibilitaron evidenciar las comprensiones logradas por los niños y niñas del grado segundo a través de la lectura de estos tipos de textos.

La relación establecida entre la formulación del problema: “¿Cómo es el proceso de desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso de textos continuos y discontinuos a partir de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del

grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar?"; más el objetivo general de la investigación: "Comprender el proceso de desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir de uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar"; y el proceso secuencial enmarcado en los objetivos específicos, determinaron la organización de este análisis. Principalmente, porque cada acápite del análisis corresponde al cumplimiento de los objetivos específicos; de manera que, en tal secuencia, se le da cumplimiento al objetivo general y, en efecto, respuesta a la pregunta problematizadora.

De igual forma, los elementos teóricos, referenciales y metodológicos acompañaron de manera paralela y procedimental el análisis con base en las categorías, los indicadores y los objetos de análisis triangulados en la matriz.

## **Capítulo II**

### **9. Descripción de los procesos de comprensión lectora de los niños (as) de 2°**

#### **9.1 Acercamiento a la comprensión lectora de los niños y niñas del grado segundo**

La comprensión lectora, de la misma manera que todos los procesos que apelan a la comunicación con el otro y la realidad resultan determinantes a la hora de enfrentar los procesos de formación, bien sea para aquellos que atañen de forma exclusiva al contexto académico, así como los que hacen parte también del diario vivir. No se necesita comprender la lectura solo para cumplir labores en la escuela, sino que también es una exigencia del medio, y más que todo del actual, con tanta mediación, globalización y una textualidad cada vez más diversa y cambiante. Desde el mismo nacimiento, los seres humanos se ven impelidos a comprender el espacio que los rodea, a adaptarse a una serie de condicionamientos simbólicos y comunicativos que, de procesarse correctamente, garantizarían su correcta integración al medio social al que pertenecen. Puede que este sea un proceso natural y espontáneo –la comunicabilidad y las habilidades surgen por requerimientos directos del medio–, pero eso no quiere decir que sea siempre fácil y que, de querer afinarlo y garantizar aún más su efectividad, no requiera ciertas intervenciones para su consolidación. Es aquí donde la escuela toma lugar.

La escuela, como garante de la formación integral de los niños, debe hacerse consciente tanto de lo que acontece en términos de formación dentro del aula, como de todo el universo de saberes que precede a esta primera inmersión del discente. En la comunicación, el hacerse consciente de los presaberes es tan determinante como el diseño de los contenidos mismos, pues, solo con base en aquellos, se pueden calibrar estos. El “qué se enseña” depende del “qué se sabe”. Los niveles comunicativos de los niños, incluso de jóvenes universitarios, en Colombia, no son siempre satisfactorios (Gordillo A., y Flórez M., 2009), y esto algo que se debe precisamente al nivel educativo del grueso de la población colombiana. Por tal motivo, enfatizar en las posibilidades de afinar los métodos de enseñanza en estas áreas, al ser conscientes de lo que ya se cuenta en el acervo, es del todo necesario. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional –MEN–, en los Estándares de Lengua Castellana (1998):

El desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida. Cuando los infantes llegan al primer grado de Educación Básica cuentan ya con una serie de saberes que no pueden ser ignorados en la labor pedagógica. (p. 27).

En tal sentido, una de las maneras más eficaces para establecer vínculos entre lo que los niños y las niñas ya traen de su medio inicial, y lo que aprenderán en la escuela, es la implementación de las estrategias metacognitivas –en este caso en particular, las relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora–. Si se aúnan los presaberes, lo trabajado en la escuela y la posibilidad de que los estudiantes controlen y autorregulen su proceso de aprendizaje, que es a lo que se refiere la metacognición, es probable que se den mayores posibilidades de consolidación sobre sus habilidades comunicativas. Al respecto, Gárate M., et al. (1999) plantean que:

[...] el desarrollo de la comprensión lectora puede ser caracterizado mediante dos fases principales: una primera centrada en la adquisición y dominio de las habilidades básicas de reconocimiento y descodificación de las palabras, y una segunda, más estratégica y necesitada de un adecuado control metacognitivo, centrada en la adquisición de diferentes habilidades de búsqueda y construcción de significados. (p. 102)

De acuerdo con esta observación, las fases iniciales del desarrollo de la comprensión



lectora apuntan a dos niveles diferenciados por marcas de complejidad. Y así como se diferencian según estas marcas, también lo hacen por sus necesidades a la hora de su desarrollo e implementación. La primera, relacionada más con la literalidad, es la base, es el reconocimiento inicial. Y la segunda, más dada a la inferencia, e incluso a lo enciclopédico, es el procesamiento ya de significados, la comprensión y construcción de sentidos complejos. En cuanto a la segunda, Gárate M., et al. (1999) consideran necesario el seguimiento de un “adecuado control metacognitivo”; esto es, la necesidad de autorregular el proceso de aprendizaje, el hacerse consciente de qué se aprende y cómo se aprende.

Estas variaciones no solo afectan los fines y formas de la comprensión, sino también los objetos a través de los cuales pueden llegarse a esos fines y formas. Si la enseñanza de la comprensión lectora tiende a complejizarse a medida que avanza, es porque los objetos de comprensión también se complejizan. El texto, como unidad central de comprensión, trasciende la forma escritural y adopta naturalezas más diversas y complejas. Es aquí donde entra en debate el asunto de los textos escritos y orales como único medio para fortalecer procesos de comprensión lectora. Si existen distintos niveles de aplicación, y también distintos medios para su consecución, es natural que el texto, como objeto central de su atención, también adopte otras formas representativas. Este criterio se sustenta en lo expresado por el MEN (2006):

La comprensión [lectora] no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas sígnicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada. (p. 28)

En virtud de esto, al entender el ejercicio de comprensión lectora como un hecho que puede abarcar “todo tipo de sistemas sígnicos”, es importante también que los niveles de lectura no se conciban como sistematizaciones fragmentadas, tal como usualmente se entienden a partir de sus clasificaciones categóricas. Si la comprensión lectora se extiende a todo tipo de sistemas sígnicos, es claro entonces que los niveles de lectura deben integrarse y relacionarse entre sí para poder abarcar los distintos sistemas. En esta integración las habilidades de pensamiento tampoco pueden funcionar de manera aislada. La interpretación, como ejemplo para este caso, es indisoluble de la comprensión, y esta a su vez del análisis, y cada una al tiempo complementa a la otra en la medida que los sistemas sígnicos cambian; y también en la

medida que exijan nuevas formas de abordaje.

En cuanto a la interpretación y su relación con un nivel alto de comprensión de lectura tal como la lectura crítica, los Lineamientos Curriculares (1998) plantean que:

Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. (p. 53)

De esta apreciación del MEN, se deriva también la convergencia de las principales variables mencionadas hasta este momento en esta investigación, tanto en el contenido previo al análisis como al inicio de este. “Interpretar”, “comprender”, “textos de diversa clase”, “niveles de lectura”, entre otros, son categorías que resultan indisolubles a la hora de hablar del desarrollo de la comprensión lectora. No obstante, para ir por partes en relación con los conceptos y el análisis, se inicia por los niveles de lectura y comprensión.

Ahora bien, ¿en síntesis cómo se comprenden estos tres niveles? Según los lineamientos curriculares (1998), en el nivel literal encontramos dos posibilidades: la literalidad en el nivel transcriptivo y la literalidad en el modo paráfrasis. Lo transcriptivo implica un desciframiento básico de los códigos, una identificación de los elementos sígnicos directos y que alcanza, como lo enuncia su nominalización, en lo literal, mientras que en el parafraseo, a una escala mayor, se da una traducción semántica que ayuda a la construcción de sentidos apoyados en la literalidad. Por otro lado, en el inferencial “El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados” (MEN, 1998, p. 75); este nivel favorece lo comprensivo desde la deducción; y en el crítico intertextual se pasa del diccionario a la enciclopedia; es decir, a conectar los saberes previos con los nuevos, a identificar la superestructura y la microestructura, las intenciones comunicativas e ideológicas, entre otros elementos que ayuden a esa construcción de significados.

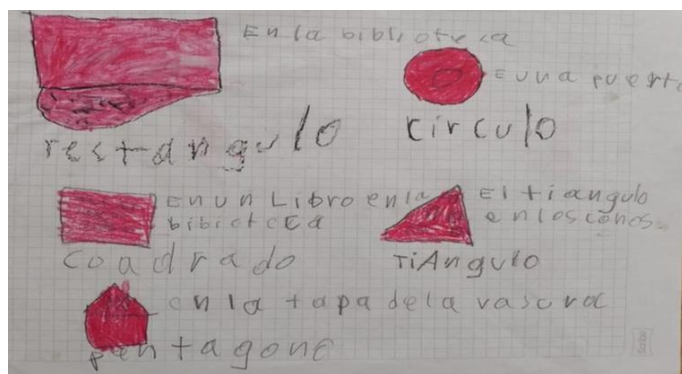
En ese sentido, de acuerdo con la observación participante, se pudo detectar que las

participantes femeninas (PF) y los participantes masculinos (PM) se encuentran en el proceso de desarrollo del nivel literal, tal como se analiza y describe a continuación. Se procederá primero a contextualizar el sentido de las imágenes y la tabla, luego a mostrarla con la información sistematizada, para finalizar con el análisis cualitativo de los datos. Así pues, en el taller 3, en la actividad 2 (ver anexo B) “Reconozco las figuras geométricas y las identifico en mi entorno”, se pudo observar que cuando se dio la instrucción escrita y de manera oral: “Con el apoyo de la ficha, que contiene algunas figuras geométricas, recorre los espacios del colegio y busca las figuras escondidas en el piso, paredes u objetos de nuestra institución. Luego realiza los dibujos de tus hallazgos”, en relación con el indicador 2L: “Explica: ¿quién es?, ¿cómo se llama?, ¿cómo es?, ¿cuál es?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿quiénes son?, ¿qué?”, los participantes como se puede observar en la figura 3 dieron cuenta de sus comprensiones literales de maneras muy variadas, pero que apuntaban a lo solicitado, respondiendo además a las preguntas de este indicador categorial:

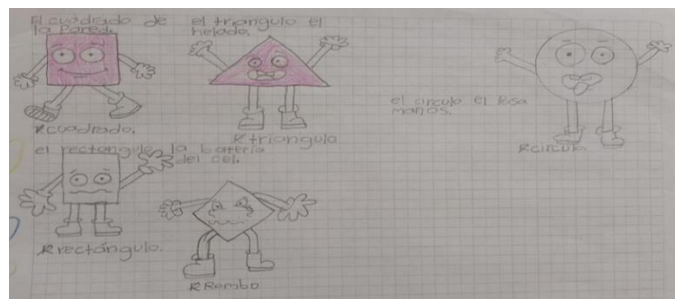
### Figura 3

#### *Comprensiones literales*

PF5:



PF4:



PM3:



La identificación de las figuras geométricas, su forma, sus características propias, sus diferencias, son evidenciables en sus dibujos; sin embargo, en su proceso de paráfrasis, la PF5 dibujó las figuras como las reconoce de manera literal y escribió en qué objetos o lugares las encontró. La PF4 también hizo uso del lenguaje escrito para dar cuenta del objeto o lugar en el que halló la semejanza con la figura, pero sus dibujos partieron desde lo que se ejemplificaba en la ficha. Desde otra perspectiva, el PM3 dibujó objetos que contienen en su forma la figura geométrica que se solicitaba en la ficha; además, escribió el nombre de la figura y el nombre del objeto.

Esta variedad permite vislumbrar que hay muchos y variados caminos para alcanzar la misma meta de aprendizaje, y que los participantes se encuentran en diferentes niveles de la literalidad. Las PF4 y PF5 se quedaron en el primer nivel, consistente en dibujar la figura como tal y decir en qué elemento se halló, mientras que en el PM3 se pudo observar una apropiación del nivel de paráfrasis de lo literal, en tanto logró realizar el dibujo de la figura geométrica representando la pieza que la contenía. Es claro que la variación entre los diversos niveles de lo literal en los sujetos de estudio se encuentra determinada también por los presaberes; es probable que a nivel familiar e, incluso de manera autónoma, la PM3 haya tenido condicionantes para abordar la lectura de manera distinta; sin embargo, la valoración de estas variables escapa de momento a las pretensiones de esta investigación.

Partiendo del anterior hallazgo, y la importante demostración que los tres participantes hicieron acerca de su comprensión a través del lenguaje, la tabla 1 muestra en concreto el proceso de verbalización de las comprensiones de los participantes con base en la entrevista inicial (EI), la entrevista final (EF) y los talleres trabajados. Este momento específico del

análisis toma en cuenta el nivel literal en relación con lo comprensivo para dar razón acerca de una situación particular. Tal situación se basó en la siguiente situación e interrogante: “Piensa en la actividad más significativa para ti y cuéntame por qué te gustó y todo lo que recuerdas de esta”. Tal como evidencia la descripción de la situación y la pregunta, ya no es solo instruccional, sino que implica habilidades de pensamiento más específicas, tales como “piensa”, lo cual señala al participante un tiempo previo de reflexión en el que las formas comprensivas se activan y toman forma conceptual en sus pensamientos; de igual forma, el hecho de “cuéntame”, que apunta a un proceso de verbalización sujeto al “pensar”.

También es necesario tomar el “cuéntame por qué te gustó” y “lo que recuerdas de esta”, que apuntan intencionalmente al elemento sensorial y afectivo del gusto, así como a la memoria. Cada una de estas especificidades en la situación y pregunta buscan garantizar la estimulación de las percepciones del sujeto, y se considera que en ese orden ayudan a la fijación de las ideas y, en consecuencia, su expresividad. A partir de esto, se pudo identificar la apropiación que tiene el estudiante en este primer nivel de la comprensión lectora, tal como se observa a continuación en la tabla 5:

**Tabla 5**

*La literalidad en el contexto de las niñas y los niños de grado segundo*

**Indicador**

2L. Explica: ¿quién es?, ¿cómo se llama?, ¿cómo es?, ¿cuál es?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿quiénes son?, ¿qué?

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
EF Piensa en la actividad más significativa para ti y cuéntame por qué te gustó todo lo que recuerdas de esta.	<b>PM4</b> “El tangram, que hicimos formas y que armamos diferentes animales y más cositas.” <b>PF2</b> “Cuando dibujamos acá (señaló las infografías) que colocamos las sillas en círculo [...] y empezamos a dibujar los animales que pegamos en el cuaderno.”

**PM1** “La de las figuras geométricas.

Me gustó porque salimos del salón y porque por primera vez eh sentí que pues eh, ya éramos como los grandes porque salimos del salón y nos quedamos allá.”

---

*Nota.* Datos tomados de la entrevista inicial. Fuente: elaboración propia.

Los tres participantes entrevistados dan cuenta de una comprensión literal, pues a este nivel respondieron con propiedad y cierto grado de detalle en relación con los conceptos aprendidos y, además, asimilaron palabras pertenecientes a una temática específica. La identificación de la información dada en un primer plano corresponde a la literalidad, sobre todo porque existe una identificación del proceso sin aún trascender a elaboraciones comprensivas de mayor complejidad. En ese reconocimiento estructural de algunas actividades, en las que nombran palabras puntuales que representan el taller o la actividad, como tangram, dibujo e infografía, llama la atención cómo los participantes evocan la actividad más significativa junto con el detalle o la descripción de la actividad. Esto es, su atención estuvo puesta en la dimensión inicial de la información, sobre todo aquella relacionada con lo discontinuo. En este sentido, el primer ejercicio corresponde a lo esperado en este nivel. El estudiante se enfoca en lo explícito, en aquello que a primera vista configura un mensaje de fácil recepción.

Del mismo modo, dos participantes relacionan su momento de aprendizaje con aspectos como la postura corporal, un compañero o una compañera que le acompañaba en ese momento de trabajo; es decir, la respuesta está ligada a descripciones de contexto, del ambiente de aprendizaje en donde se llevó a cabo el ejercicio. Como se puede notar, su lectura incluso se remite al medio, lo que implica un modo de relacionamiento con otros tipos de texto, pero que aún se mueven en el plano evidente de lo meramente identificable.

En relación con otra pregunta sobre ese mismo indicador **2L** en la **EI**: “¿Cómo es la expresión del niño en la primera viñeta? una de las participantes expresó”:

PF3 “A mí en esa imagen me parece que esos niños están jugando, acá se están riendo, acá están corriendo, y acá están divirtiéndose. Lo veo morenito, camiseta con amarillo y también con verde, conjunto amarillo con negro, le veo la nariz brillante, los ojos verdes y la boca es grande”.

Los datos señalados corresponden a los de las imágenes y su percepción. La estudiante se refirió de modo muy literal en sus apreciaciones y expresiones; fijó su mirada en cada detalle de las observaciones desde su percepción de la imagen: la forma de vestir de los personajes de la historieta, la descripción física, los colores. En este punto se repite el procedimiento de observación y enunciación sin llegar todavía a principios interpretativos: ¿por qué esos colores?, ¿por qué esos tamaños?, ¿por qué esas actitudes?

Entre las respuestas dadas por los estudiantes en este nivel, es posible evidenciar el acercamiento y apropiación con las formas del texto discontinuo, puesto que presentaron como actividad más significativa las figuras geométricas o las representaciones gráficas como lo son el tangram y las infografías. Basado en lo anterior, el texto discontinuo posibilita una idea panorámica de la información que se quiere transmitir o dar, mientras que el texto continuo implica una construcción paso a paso, una asociación de ideas y conocimientos previos para transmitir la intención del texto. Puede pensarse de entrada que, al comparar un texto continuo con un texto discontinuo, el participante, en lo que respecta a la comprensión, podría ver más complejo entender la información cuando no hay imágenes, mientras que con el texto discontinuo asume la interpretación con autonomía, como lo afirma Casas Sánchez M. (2018):

[...] es él mismo [el estudiante] quien pasa a determinar qué elementos son válidos o no de acuerdo con sus interpretaciones, ya que no se trata simplemente de asumir posturas frente al texto, sino estar en sintonía con lo que se lee y con la intención comunicativa. (p. 104)

De esta manera, a partir de sus conocimientos previos el niño y la niña pueden sentirse más identificados con el texto discontinuo, dado que las imágenes con sus formas y colores le vienen estimulando desde que nació, mientras que el texto continuo empieza a ser parte de su vida desde el grado primero. Y en ese descubrimiento de los grafemas y fonemas, así como en ese proceso de codificación, se van construyendo experiencias y conocimientos previos que darán lugar a integrar los nuevos desde el ensayo error y desde las vías que cada uno va identificando o construyendo para llegar a sus metas de aprendizaje. La imagen lleva ventaja porque implica una modelización del texto más directa y de mayor acompañamiento desde la infancia, mientras que la modelización de lo continuo implica sistematizaciones posteriores a su primera fase de infancia y bajo procesos que pueden predisponer a los sujetos.

Atendiendo a esos procesos de regulación realizados por el estudiante para llegar a las metas cognitivas, en el taller 5 “Los ciclos de vida: experiencias y descubrimientos”, a los participantes, durante el transcurso de la actividad sobre el ciclo de vida de las ranas, les costó completar un corto texto con las palabras que se encontraban en la parte inferior. Al realizar el monitoreo con la escalera de metacognición, que todos tenían de manera gráfica y personalizada con su coloreado desde el segundo taller, y con la cual al finalizar cada meta se evaluó el trabajo realizado; en el escalón dos en el que se analiza “¿cómo lo aprendí?”, los niños expresaron las respuestas que se enuncian en la siguiente tabla:

**Tabla 6**

*Explorando la inferencia*

<b>Indicador</b>	
5I. Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.	
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
T5 ¿Cómo lo aprendí?	<p><b>PM1</b> “no sabíamos porque estaban las palabras todas desordenadas”.</p> <p><b>PF5</b> “yo lo logré yo estaba ahí escribiendo pensando en las palabras que rimaran y que tuvieran sentido, yo cuando se lo mostré a la profe yo solo tenía una mala, entonces yo me puse a pensar y ya la coloqué en un lugar y estaba bien”.</p> <p><b>PF2</b> “yo pensé con mi mente las rimé las palabras y dos me quedaron malas y otra vez pude hacerlo con la mente y la profe me dijo que estaba bien”.</p> <p><b>PM2</b> “fue muy difícil que rimara, teníamos que estudiar mucho para aprenderlo y hacerlo de una”.</p>

*Nota.* Datos tomados del diario de campo. Fuente: elaboración propia.

En este acercamiento a la inferencia, los participantes presentaron varias particularidades, el PM1 esperaba encontrar las palabras en orden para poder completar, por eso manifiesta dificultad ante el desorden para poder organizar el texto. Ante la familiarización con el ejercicio de completar frases, algunos estudiantes esperaron que todo fuera explícito, como en algún momento lo pudieron haber hecho en grado primero en sus acercamientos a la comprensión lectora. La PF5 expresa que se le facilitó el trabajo, y que solo se le presentó una



confusión en una palabra, pero luego de sentarse en su puesto y analizar la situación logró acertar con la opción correcta. La PF2 presenta un ejercicio de autorregulación en su proceso cuando dijo “yo pensé con mi mente”, también reconoció en su proceso de autorregulación que la profesora tenía el criterio para decirle si estaba bien o debía corregir.

Finalmente, el PM2 menciona la importancia de analizar con detenimiento el trabajo para asimilarlo y responder adecuadamente a lo solicitado. En esa búsqueda de coherencia, de conectar bien las palabras, de dar sentido al texto, tres de los participantes la nombran como “rimar”. Desde su conocimiento “enciclopédico”, ese fue el concepto que más se ajustó para representar la coherencia y el sentido. He ahí la importancia de “focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción” (MEN, 1998, p. 97), para que cuando se enfrenten a tareas como estas de completar textos, puedan tener más herramientas y posibilidades de acertar eficaz y correctamente la respuesta. En atención a esa promoción de la predicción se muestra la tabla 7 con su correspondiente análisis.

**Tabla 7**

*La inferencia metacognitiva*

**Indicador**

5I. Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
<p><b>EF</b> ¿Se te hace más fácil resolver una pregunta cuando tu maestra te lee o cuando tú mismo la lees o de qué manera? Sí o no y ¿por qué?</p>	<p><b>PM2</b> “Leerlas yo mismo para aprender más.”</p> <p><b>PF6</b> “Que mi profe las lea, porque la profe se tiene que concentrar mucho porque los niños gritan.”</p> <p><b>PM1</b> “Lo que más me hace aprender es que la profe me escriba y me lea porque yo no sé la ortografía”</p> <p><b>PM6</b> “Pues la profe nos las dice, pues para los que no entendieron las lee de nuevo. Pero si yo no la entiendo, ahí vengo y las leo y las voy comprendiendo más. y ya</p>

contesto lo que hay que contestar.”

**PF4** “De las dos formas, porque la profe sabe leer un poco mejor que yo, porque yo a veces me trabo. Cuando la leo yo misma se me hace fácil porque yo comprendo lo que estoy leyendo y yo pienso qué significaría eso y yo pienso en mi mente que si eso ya lo estuvimos haciendo para poder responderla.”

---

*Nota.* Datos tomados de la entrevista final. Fuente: elaboración propia.

El proceso de inferencia según lo especificado en la Tabla 7 requiere de unas estrategias individualizadas que parten del control que cada estudiante tiene desde su comprensión literal del texto. En este caso de un enunciado o pregunta, sí lo comprende mejor cuando su profe lo lee o cuando él o ella misma lo lee. Ya desde lo literal está haciendo un esfuerzo por decodificar para comprender ese contenido explícito, que incluso le hace preocuparse por la ortografía, razón por la cual el PM1 deja el control en su profe, pues, como afirma, ella sí sabe de ortografía. No así el PM2, quien considera que hacer la lectura por su propia cuenta le hace comprender mejor, y de esta manera se hace consciente de que beneficia su cognición cuando dice “para aprender más”.

Ahora bien, para los PM6 y PF4 se encuentra que de las dos formas adquieren o logran la comprensión inferencial. No obstante, demuestran que tienen el control de su aprendizaje, es decir, que prima su autorregulación, en cuanto expresan lo siguiente: PM6 “Pero si yo no la entiendo, ahí vengo y las leo y las voy comprendiendo más y ya contesto lo que hay que contestar”. Este participante utiliza una estrategia metacognitiva desde la relectura, aprovecha el recurso que le ofrece la profesora de hacer la lectura para él o para sus compañeros, pero si aún se siente en falta con la interpretación, reconoce en la relectura la posibilidad de acercarse con asertividad a la interpretación de la pregunta.

Por su parte, la PF4 afirma: “Cuando la leo yo misma se me hace fácil porque yo comprendo lo que estoy leyendo y yo pienso qué significaría eso, y yo pienso en mi mente que si eso ya lo estuvimos haciendo para poder responderla.” Esta participante, si bien reconoce en su profesora una autoridad en el conocimiento, también reconoce que ella tiene la posibilidad de inferir por su propia cuenta, y que, además, cuenta con unos conocimientos previos que le pueden apoyar en esa interpretación, al afirmar: “yo pienso en mi mente que si eso ya lo

estuvimos haciendo para poder responderla”. De este modo, se muestra la lectura desde lo más corto, en este caso una pregunta, como un proceso complejo, un desafío personal para el estudiante, tal y como lo mencionan Ochoa Montaña, J. et al (2017): “Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es básicamente, saber comprender y sobre todo saber interpretar” (p. 255).

Ese ejercicio de interpretar lleva al estudiante a rastrear en su memoria los aprendizajes adquiridos en la experiencia lectora, de esta manera, con el control de su conocimiento, puede sentirse seguro de acertar en la respuesta o, por el contrario, al no tener esas herramientas iniciales, sentirse inseguro, encontrarse en falta para esa interpretación y depender de su profesora para la misma. Es más, aun teniendo posiblemente los conocimientos previos, el estudiante puede no sentirse en un ambiente favorable para activar sus dispositivos básicos de aprendizaje, como lo son la atención y la concentración, se le dificulta realizar inferencias, como sucede con la PF6, cuando manifiesta: “Que mi profe las lea, porque la profe se tiene que concentrar mucho porque los niños gritan”. En este sentido, la PF6 reconoce además que el entorno del aula es un elemento que debe favorecer los procesos de comprensión lectora. Se hace necesario no solo la autorregulación de los procesos cognitivos, sino también la autorregulación de las emociones, ya que ambos convergen en la estrategia de aprendizaje y se complementan para la consecución de los objetivos educativos, en este caso la interpretación textual.

Como muestra de la intervención de las emociones en el proceso de lectura, se usaron dos cuentos en el taller 7 (ver anexo B). El primero, Fernando furioso, mostrando una emoción negativa, y el segundo, Pedro es una pizza, para ejemplificar una emoción positiva. En relación con el cuento de Fernando Furioso en la tabla 8 respecto a los tres momentos de la lectura, antes, durante y después, se encontró lo siguiente:

### **Tabla 8**

*Comprensión lectora de los participantes: antes, durante y después de leer*

### Indicador

7I. Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

<b>Antes</b>	<b>Pregunta</b>
	<p>T5. ¿De qué crees que tratará la historia a partir del título y las imágenes?</p> <p>PF1 “De un niño muy furioso.”</p> <p>PM5 “De un niño muy enojón.”</p> <p>PF2 “De un niño que se va a enojar por algo.”</p>
<b>Durante</b>	<p><b>T5. Nuevos aprendizajes</b> (Durante la lectura expresaron diferentes comentarios)</p> <p>PF3 (Cuando en la lectura dice que Fernando hizo aparecer granizo) la participante preguntó: ¿Qué es el granizo? (Se le hizo la aclaración que son trozos de hielo que a veces acompañan la lluvia), y respondió: “en mi casa cae mucho eso”.</p> <p>PF5 “Qué miedo ese niño, es muy grosero todo lo que hizo”</p>
<b>Después</b>	<p><b>T5. ¿Recuerdas alguna rabieta que hayas tenido con tu familia similar a la de Fernando? Cuenta tu experiencia</b> (Todas las participaciones fueron en torno a películas)</p> <p>PM3 “Yo un día estaba viendo una película con mi mamá y mi padrastro y les dije que quería ver otra y ellos no quisieron entonces salí y cerré la puerta duro”</p> <p>PF5 “Yo un día estaba viendo una película con Salomé, y mi mamá nos dijo que ya nos debíamos acostar y se llevó a Salomé y yo me fui para el balcón enojada”</p>

*Nota.* Datos tomados del diario de campo. Fuente: elaboración propia.

En las anteriores respuestas se evidencia que en el momento “antes de la lectura” predomina el nivel literal, con las predicciones de enojo, furioso; a excepción de la PF2, que predice una acción en el protagonista. Diciendo que “se va a enojar por un algo”, se observa ahí un acercamiento a la inferencia. “Los niños construyen el sentido de un texto por la observación y elaboración de preguntas; relacionan las marcas gráficas para obtener su interpretación y así crear hábitos de lectura” (Ferreiro E., 2000, pp. 3-5). De este modo, a partir de esa interacción desde el inicio con el título de la historia, las preguntas alrededor del texto, van surgiendo las interpretaciones con base en la relación que los participantes van encontrando con otras lecturas previas y con el contexto cultural en el que están inmersos.

De ahí pues, surgen las inquietudes como la que manifiesta la PF3 en relación con el granizo, pero cuando se le explica que son pequeños trozos de hielo que caen a veces cuando llueve muy fuerte, inmediatamente los identifica, recordando ocasiones en las que los ha visto caer sobre su casa. De este modo demuestra que está atenta a la lectura, que le interesa lo que se está narrando, y que le quiere sumar nuevos conocimientos a su competencia, además de reconocer la necesidad de vincular la lectura a acontecimientos de la realidad que quizá conoce, pero que, por no referenciar, se le pueden escapar.

Asimismo, la PF5 da cuenta de su percepción frente a lo que se va contando en la historia sobre la actitud de Fernando, y brinda su opinión desde lo que interpreta de ese comportamiento con las palabras “miedo” y “grosero”, aludiendo a la forma en la que desde su contexto nombran esa forma de comportarse, y que ella ha interiorizado. No obstante, sucedió algo particular en el momento “después de la lectura”, en el que todos empezaron a nombrar experiencias desde el mismo ejemplo que tenía Fernando cuando inició su rabieta con la película; esto es, interpretaron la pregunta e interpretaron la respuesta a partir de la lectura, pero no fueron más allá con otras posibilidades desde experiencias diferentes a una película, hacia un nivel crítico intertextual.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el libro álbum posibilita la interacción con “[...] la lectura donde pueden darse varios caminos que lo hacen más divertido para los niños y asimismo puedan tener una experiencia placentera a la hora de leer, llevándolos a imaginar, comprender y percibir lo que están viendo” (González Villareal M., et al, 2020, p. 184), con la lectura de *Fernando Furioso*, se logró evidenciar que los estudiantes activaron sus dispositivos básicos de aprendizaje: percepción, atención, concentración y memoria. Y hubo una conexión entre lo que se iba narrando y las imágenes que se les iba mostrando, puesto que los participantes demostraron con sus intervenciones una comprensión literal y un acercamiento a lo inferencial.

Atendiendo a este nivel inferencial, también se encontró que al vincular ambos cuentos: *Fernando furioso* y *Pedro es una pizza* con la pregunta: ¿qué manejo se hace en casa cuando alguien tiene rabia o una mala actitud?, los participantes dieron respuestas desde sus vivencias culturales de la manera como abordan los conflictos en sus intentos de regulación de las

emociones, tal como se evidencia a continuación:

### Tabla 9

#### *Inferencia y regulación de emociones*

#### Indicador

7I. Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

Pregunta	Respuesta
EF ¿Qué manejo se hace en casa cuando alguien tiene rabia o una mala actitud?	<p>PM3 “Para manejar la rabia hablamos.”</p> <p>PF5 “Cuando uno se enoja en mi familia, uno le hace una reflexión, le dice cosas bonitas para que se calme, le dicen que no seas así, que tienes que calmarte.”</p> <p>PF2 “Tomando agua bendita.”</p> <p>PM1 “Tomo un vaso de agua y me calmo.”</p>

*Nota.* Datos tomados de la entrevista final. Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de los participantes muestran un grado o nivel de avance en cada uno de ellos en relación con su capacidad inferencial. El PM3 muestra un espacio de conversación básico como estrategia para abordar una emoción negativa, mientras que la PF2 presenta una alternativa simbólica para manejar la emoción, dando a entender que el agua bendita calma la rabia, no solo por el hecho de ser agua sino por su connotación de ser “bendita”. El PM1 dio una respuesta que incluye los elementos verbal y simbólico de los anteriores participantes, mostrando cómo su contexto le permite dar una respuesta de acción y consecuencia. Y, por último, la PF5 propuso una solución estructurada mostrando un diálogo más profundo mediante la reflexión que incluye “palabras bonitas” con el propósito de lograr una mejor actitud de quien se ha enojado.

Por consiguiente, estas posturas muestran la diversidad de mecanismos propuestos por los participantes en sus hogares para dar manejo a las emociones negativas. Esto demuestra la función del contexto en la construcción de significados y la posterior interpretación de situaciones sociales que pueden presentarse en el proceso de lectura del entorno por parte de las niñas y los niños. Atendiendo a esto, Galeano M. (2020) sostiene que:

Los estudios de orden cualitativo tienden a comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de las múltiples lógicas presentes en los diversos y heterogéneos actores sociales, y por tanto desde sus aspectos particulares y rescatando la interioridad (visiones, percepciones, valores, formas de ser, ideas, sentimientos y motivos

internos) de los protagonistas. (p. 24)

De este modo, estas construcciones los lleva a actuar de una manera particular frente a la alteración o disgusto de una persona, así como reconocer la importancia de llevar la situación de una condición tensa a un ambiente de calma. Es importante resaltar que las emociones desde el inicio del trabajo no tenían un papel protagónico, más surgieron como una categoría emergente dentro de la investigación, dado que se hizo manifiesto que la autorregulación de la cognición está estrechamente ligada con la autorregulación de la emoción.

Después de analizar y describir algunos aspectos de la comprensión literal e inferencial de los participantes, se da paso a interpretar los datos encontrados en relación con el nivel crítico intertextual, a partir del uso de la escalera de la metacognición, recurso que fue consultado y adaptado para el trabajo de monitoreo al final de cada actividad en la implementación de los talleres. Así, se buscaba posibilitar de manera sencilla y comprensible el monitoreo de sus aprendizajes. Este instrumento, que cada participante personalizó con su coloreado, tuvo el propósito de servir de guía al participante mediante una serie de preguntas que hacen la función de estrategia orientadora para que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje. Esta escalera de metacognición es un constructo de los estudios de Swartz and Perkins (1989), Tishman, et al. (1995), Swartz and McGuinness, C. (2014) para la administración del pensamiento:

[...] have identified a Ladder of Metacognition that articulates a set of questions to prompt the use of a specialized metacognitive strategy. The goal of this strategy is to help students to direct their own thinking, using an explicit thinking strategy that has been previously introduced in a thinking based lesson and, up to this point, has been prompted by the teacher. (Swartz R. et al., 2014, p. 28)

[han identificado una Escalera de la Metacognición que articula un conjunto de preguntas para provocar el uso de una estrategia metacognitiva especializada. El objetivo de esta estrategia es ayudar a los estudiantes a dirigir su propio pensamiento, utilizando una estrategia de pensamiento explícita que se ha introducido previamente en una lección basada en el pensamiento y que, hasta ese momento, ha sido impulsada por el profesor<sup>3</sup>.]

---

<sup>3</sup> Fuente [www.linguee.es](http://www.linguee.es)

Con base en este ejercicio de monitoreo de los aprendizajes, se resalta a continuación en la tabla 10 una de las preguntas que se encuentran en el instrumento de monitoreo ya mencionado:

**Tabla 10**

*Acercamiento al nivel crítico intertextual desde la escalera de la metacognición*

<b>Indicador</b>	
1C. Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos	
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
<b>EF</b> ¿Cuál de los talleres trabajados te sirvió más y por qué?	<b>PM4</b> “El de las señales de tránsito, para aprenderlas y cuando tenga un carro, nosotros sepamos qué hacer.”
	<b>PF3</b> “El del tangram, para uno poder aprender más, formar más figuras, hacer todo bien. aprender las figuras del tangram.”
	<b>PF1</b> “Las señales de tránsito, para evitar peligros.”
	<b>PF6</b> “las señales de tránsito, porque sin ellas no viviríamos.”

*Nota.* Datos tomados de la entrevista final. Fuente: elaboración propia.

Se percibió a través de la observación participante que los sujetos lograron un acercamiento al nivel crítico-intertextual desde sus vivencias y la relación que encontraron entre los talleres y su contexto social y cultural, particularmente en las respuestas a la pregunta sobre “cuál taller te sirvió más y por qué”. Desde las señales de tránsito se encontraron respuestas relacionadas con la vital importancia de estos símbolos convencionales para el cuidado de la propia vida, y de saber cómo actuar, por ejemplo, cuando de adultos conduzcan un vehículo, como lo expresó en una de las respuestas el PM4. Al respecto, Ávila C., et al. (2017) afirman que “En el contexto educativo se hace cada vez más necesario fomentar la participación creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes, como respuesta a las características de desempeño académico y ciudadano que demanda el mundo en la época actual” (p. 184), de modo que es importante que se continúe promoviendo la participación activa en conversatorios frente a la lectura, para seguir potenciando la reflexión crítica intertextual.

En este acercamiento a la lectura constante y mediado por la metacognición se puede lograr la interacción entre el texto y el contexto, puesto que en el proceso de lectura de un texto “[...] el lector se enfrenta a tres planos: leer las líneas (decodificar, comprensión literal), leer entre líneas (significado, inferir) y leer más allá de las líneas (comprender el propósito del autor, establecer relaciones entre los postulados de diferentes autores) (Cassany, citado por Ávila C., et at, 2017, p.186). En ese leer más allá de las líneas, si se logra un proceso paulatino desde los



primeros grados de escolaridad, en los grados superiores se verán los frutos manifiestos en satisfactorios resultados en lo académico y en la formación integral de seres humanos críticos que demanda la sociedad actual.

A propósito de esto, en el indicador **4C: Hace conjeturas del texto y evalúa qué es lo que dice**, se hace visible una postura crítica del participante que va “más allá de las líneas”, lo que da cuenta de su acercamiento al nivel crítico-intertextual. En este sentido, en las actitudes o expresiones que tome el lector después de leer un texto se puede dar una idea de la manera como el texto, con su contenido, su capacidad de movilizar sentimientos, emociones y motivaciones logra llevar el lector a un plano en el que aún sus decisiones pueden ser afectadas por el interés o desinterés que este le generó.

Si atendemos específicamente a las sensaciones o pensamientos que genera en los participantes un texto después de leerlo, es posible identificar diferentes actitudes encaminadas a la gestión del conocimiento, en busca de comprender lo que allí está “entre líneas”. Este es el caso de la relectura, el estudiante inicialmente comprende que no hay claridad sobre aspectos presentes en el texto y, por lo tanto, toma la decisión de realizar una nueva lectura para encontrarse de nuevo con aquellas ideas que le inquietaron (con las que aún no había podido generar una acomodación en su comprensión). En ese sentido, la relectura se presenta como una posibilidad de devolverse en el camino, para iniciar una nueva aventura en búsqueda de sentido, una nueva planificación con nuevos intereses y objetivos, con la mirada sobre la misma lectura, pero conectando de manera diferente y nueva los elementos entre sí; es decir, se toma una **decisión metacognitiva** en esa búsqueda de gestionar el aprendizaje.

Partiendo de la relectura, para rastrear esa decisión metacognitiva en los estudiantes, en el indicador **4C: Hace conjeturas del texto y evalúa qué es lo que dice**, particularmente en la **EI** se planteó la siguiente pregunta: ¿Después de leer el texto, te interesas por volverlo a leer para recordar algunos detalles que te llamaron la atención o para compararlo con otros textos que hayas leído, nombrando lo que te gustó y aquello que te parece que debería mejorar? El PM1 respondió: “Sí, porque algunas veces lo termino de leer y lo vuelvo a prestar y me lo tengo que volver a llevar”. El participante demuestra con esta respuesta el interés por volver a leer el texto, reconoce esta necesidad, pues es claro que algunas ideas o partes de este le despertaron curiosidad al punto de querer volver a recordarlo o dar con nuevos descubrimientos, y esa decisión de llevarlo nuevamente es una necesidad que se convierte en obligación: “me lo tengo

que volver a llevar”.

De igual forma aparece la relectura en la PF1: “Yo hay veces me equivoco y me gusta volverla a leer.” Y en la PF2: “Hay veces lo vuelvo a leer o lo entrego.” Cuando se plantea “hay veces me equivoco”, es posible que quisiera afirmar cuando no comprendo, no acierto con la interpretación, no logro hacer la paráfrasis, por ejemplo, como sucede en el nivel literal. Ambas participantes afirman que no es siempre, solo a veces vuelven a leerlo, probablemente porque algunas ideas tocaron de forma puntual y llamativa sus emociones o sentimientos y desea volver a experimentar las sensaciones que le generaron mostrando así que como seres humanos no solo se es pensante sino “sintiente”, de modo que de un lado nos abandonamos de manera voluntaria a aquellas sensaciones agradables que nos produce la lectura de un texto o nos damos a la tarea de buscar sentido a lo que no logramos comprender.

Otros participantes, por el contrario, toman la decisión de leer el texto una sola vez, quizá porque no fue de su agrado o interés, o porque ya satisfizo su interés o su metacognitiva, como es el caso del PM4: “Lo leo una sola vez.” y la PF3 “No lo vuelvo a leer, sigo leyendo otros.” Y en esa medida, deciden buscar en otros textos, algo que sí les llame la atención o que siga satisfaciendo su gusto particular; o que siga cumpliendo con algún otro elemento de su plan lector. Frente a esta posición, es importante y necesario que el estudiante conozca más posibilidades en la lectura, que no solo la vea como ocasión de disfrute, sino que conozca otras alternativas de construcción de significados desde el acercamiento al nivel crítico intertextual, en el que se busca a través de la lectura crítica propiciar en los estudiantes desde los primeros niveles de escolaridad las capacidades de “[...] pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole” (de Barón, 2016, p. 211), porque como lo afirma este mismo autor: la lectura crítica, en Colombia desde la propuesta del MEN, propende por “la comprensión, la interpretación y la evaluación” de la lectura de cualquier tipo de texto, de cualquier portador de significados (2016).

En ese nivel crítico que posibilita la reflexión sobre el texto y su posterior valoración, los participantes toman diferentes posturas de acuerdo con sus experiencias personales, incluida la experiencia lectora; es decir, la evaluación que realicen del texto toma como punto de partida sus conocimientos previos, su contexto social y cultural, como se observa en la tabla

11.

**Tabla 11***Intertextualidad, significaciones y vivencias*

<b>Indicador</b>	
5C Toma una posición frente al modo como está planteado el texto.	
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
<b>EI:</b> Lo que lees ¿lo comparas con la vida real o solo lo dejas en el espacio imaginario? Explica tu respuesta.	PF1 “De la Biblia. Ya me leí todos los que había en la biblioteca de acá, los leí todos.” PF4 “Si le puede pasar a alguien o a familiares.” PF5 “Yo cuando me leí la guerra que hubo entre Colombia y España, lo comparé con lo que está pasando con Rusia y Ucrania. La historia de España es que estaba celoso de la riqueza de Colombia.” PM1 “Yo cuando leí ese libro de Criaturas fantásticas o especiales, yo veía a Medusa y le pregunté a mi mamá y me dijo que existía según la mitología griega. Profe ¿qué es a mitología griega? (se le dio un pequeño acercamiento a la definición). ¿Drácula también es de la mitología griega? (Se le respondió que no, es de otro país), ¿y uno no puede llegar allá? ¿Quién es el autor de Drácula?

*Nota.* Datos tomados de la entrevista inicial. Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se perfilan diferentes posturas en torno a las experiencias lectoras de los participantes. La PF1 centró su atención en la Biblia, que posee variedad en libros y la estudiante leyó todos los que, con adaptación infantil, se encuentran en la biblioteca de la institución, su intertextualidad parte de las reflexiones y enseñanzas que se encuentran en los textos de este libro religioso que logró despertar su motivación e interés, hasta el punto de decir “los leí todos”. Desde otra perspectiva, se encontró la respuesta de la PF4, quien da cuenta de que analiza y compara lo que lee con lo que le puede suceder a familiares o a alguna persona conocida. En otro ángulo se encuentran la PF5 y el PM1 construyendo significaciones a partir del texto, lo comparan con otras realidades y con otros textos.

Asimismo, cuentan de sus vivencias lectoras con el acompañamiento familiar, en concreto cuando el PM1 manifiesta: “le pregunté a mi mamá”, y en la misma entrevista indaga con la profesora los asuntos e inquietudes que le quedaron pendientes por solucionar. Se hace evidente que los temas que le llaman la atención los intenta agotar en todas sus posibilidades de respuesta. Por tanto, para fortalecer la comprensión lectora en este nivel crítico es imperante

reconocer que “Lo importante no es qué tan rápido se pueda leer sino qué nivel de comprensión e interpretación se logrará del texto leído, para contribuir, con la formación de lectores críticos, a construir una sociedad incluyente y democrática” (Ávila C., 2017, p. 194). Si el lector tiene la capacidad de tomar postura frente a la manera como está planteado el texto y frente a la interpretación que desde su bagaje personal, cultural y social hace de este, se encontrará casi naturalmente, sin darse cuenta, en el nivel crítico que le permitirá desenvolverse mejor en la sociedad actual.

Aunque se trabajó con todo el grado segundo, la investigación se focalizó en los 12 estudiantes mencionados: seis niños y seis niñas. En todo proceso investigativo que abarque poblaciones mayores, como bien es el caso de la escuela, así esta esté compartimentada en grados y diversos niveles, siempre será posible identificar escalas, matices y distintos modos de aprendizaje. De hecho, esta es una de las propiedades de la investigación etnográfica, como es el caso. Sin embargo, dado que el investigador debe dar cuenta de una valoración y análisis sistemáticos, la selección de un grupo de 12 participantes puede ayudarle a tener control del todo por las partes. En este estudio, la intención de trabajar en primer lugar con todo el grado 2 correspondió a una estrategia de homogeneización de actividades; es decir, evitar que los niños y niñas seleccionados sintieran una carga adicional y esto modificara su actitud en relación con los talleres asignados. Así como también con los que no pertenecían al grupo focal. Precisamente para que no se sintieran excluidos.

En este sentido, los materiales trabajados con los niños fueron muy asertivos, por su variedad en relación con las temáticas (español, artística, tecnología, matemáticas, ética, competencias ciudadanas) y por los resultados que se visualizaron en los estudiantes de grado segundo, particularmente en los 12 participantes que fueron objeto de estudio de esta investigación. Se crearon 10 talleres (ver anexo B) de acuerdo a los intereses detectados en la entrevista inicial, se tuvo en cuenta también la planeación según el currículo para este nivel escolar con los estándares de las materias trabajadas y los derechos básicos de aprendizaje de la versión 2 (DBA V2).

En lo que respecta al nivel crítico-intertextual todos los participantes se acercaron desde diferentes formas, unos por su gusto particular y fortaleza en un área específica; otros por las actividades y dinámicas de trabajo que se tejieron dentro de los talleres; unos más por la variedad en las temáticas. Esto les generaba expectativa por lo que se podía presentar en la

siguiente sesión de clase. Lo que sí logró ser evidente en todos los 12 participantes y en los demás integrantes del grupo fue el acercamiento a la comprensión crítica en diferente nivel. Unos en mayor medida que otros a partir de sus experiencias individuales en el colegio, en la casa, con su cultura; y dieron cuenta de ello en el desempeño en las actividades de los talleres, así como en la entrevista final, tal como se evidencia en el análisis puntual de los hallazgos.

Para el caso de las instrucciones escritas, por ejemplo, en los primeros talleres, la mayoría requería que se les aclarara de manera oral para entender lo que debían hacer; ya en los talleres finales, de manera notable comprendían por su propia cuenta la instrucción. Por otro lado, en lo que respecta a los doce participantes, solo tres estudiantes: dos niñas y un niño, evidenciaron unas aproximaciones más cercanas a la comprensión crítica intertextual desde los indicadores de Ennis R. (2011) y López (2012), como son: “la disposición, las creencias, su sentir frente a su propio conocimiento y el conocimiento ajeno. Y Capacidades cognitivas para juzgar, centrarse en una idea y analizar” (Tabla 1. Nivel crítico).

A propósito de lo anterior, la PF1 frente a la pregunta metacognitiva en la entrevista final (ver anexo C): ¿Con cuál taller se te hizo más fácil aprender y por qué?, demostró autonomía en sus estrategias de aprendizaje comprensivo al responder: “el de las bicicletas (Anexo B, taller 2, actividad 2: secuencia de viñetas), nosotros por las imágenes podíamos ver qué pasaba antes y después.” Asimismo, cuando se le contrapreguntó por su comprensión crítica: ¿Cuál de los talleres trabajados se relacionó más con tu vida cotidiana y por qué? Dio una respuesta muy coherente con el indicador de la matriz categorial: 1C. Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos: “Señales de tránsito para evitar peligros, recuerdo que hay señales informativas y transitivas, que había diferentes significados para cada una, aprendimos para poder solucionar más fácil la vida”.

Por otro lado, la PF4 bajo la perspectiva de los indicadores de la matriz de análisis: 4M. Detección de dificultades en la comprensión y 6M: Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas, demostró su acercamiento al nivel crítico-intertextual, dio cuenta de una reflexión en torno al monitoreo sobre su comprensión con su respuesta a la pregunta: ¿Crees que pensar sobre lo que aprendiste te ayuda a aprender más?, ¿qué cambios notas en tu proceso de aprendizaje a partir de las preguntas metacognitivas?: “Sí, porque yo cada vez me siento con más información, esto me puede ayudar para los exámenes, y siento que mi cabeza se va

llenando más de cosas, las preguntas las respondo, bueno yo no las respondo tan fácil porque hay unas que, pues si me toca pensar mucho, pero hay unas que sí las respondo con lo que aprendí”. A la luz de esta respuesta evidenció el monitoreo que realizó de su proceso de aprendizaje en cuanto a dificultades y a logros que le sirvieron para lo realizado y proyecta que también le beneficiará en el futuro con otros retos académicos.

Otro matiz hallado: se percibió en el PM4, quien se encontró en grado segundo con un proceso alfabético muy fragmentado, razón por la cual le costaban mucho las instrucciones escritas, requería con frecuencia durante la ejecución de los talleres que se le explicara de manera oral la instrucción. Incluso frente a la pregunta metacognitiva de la entrevista final: ¿qué te ayuda a ti a aprender para luego aplicar lo aprendido?, fue particular su respuesta: “que las profesoras nos digan qué hacer y yo lo hago”, denotando con esta afirmación su dependencia de la orientación directa y guiada del profesor. No obstante, tuvo acercamientos a la comprensión crítica, en tanto hacía preguntas que manifestaban su transitar “más allá de las líneas”, como sucedió durante la realización del taller 5 en la actividad sobre el ciclo de vida de la rana (ver anexo B). El PM4 planteó de manera oral varias hipótesis, como por ejemplo: “¿Qué sucedería si la rana pone sus huevos en un frasco con agua?” ¿Podrán los renacuajos nacer y crecer igual?”.

Asimismo, reflexionó sobre sus estrategias para comprender mejor las instrucciones y enunciados escritos: De los talleres trabajados: ¿cuál actividad se te dificultó comprender? ¿Qué hiciste para lograr comprenderla y poderla realizar?: “la secuencia de imágenes, (Anexo B, taller 2, actividad 2: secuencia de viñetas), porque casi no entendía la historia”- [¿Cómo superaste la dificultad?]: “los numeré y ya entendí todo”. Según lo anterior, el PM4 logró identificar aquello que le cuesta, pudo juzgar o reflexionar sobre su comprensión, centrarse en esa idea y analizar hasta explicar con sus propias palabras cómo pudo solucionarlo.

A partir de estos hallazgos, en relación con la comprensión lectora, se observó un avance diferenciado en cada uno de los participantes, tanto en los doce que se focalizaron como objeto de análisis como los demás integrantes del grupo, puesto que a partir de las dificultades que se presentaron, por ejemplo, en la comprensión de instrucciones escritas, los estudiantes idearon diferentes estrategias para lograr la comprensión de las actividades, tales como el trabajo en equipo, la relectura, la explicaciones y aclaraciones por parte del docente o también los

conocimientos previos a partir de experiencias similares que se pudieron tener en relación con el proceso de comprensión. Fue evidente que la comprensión es una competencia que está en constante desarrollo a partir del contexto en el que se desenvuelve el estudiante y la cultura que lo acompaña en ese proceso lector. Es esto lo que da sentido a sus interpretaciones desde las interacciones, comparaciones con otras personas, y le posibilitan asimilar los nuevos conocimientos a partir de las construcciones previas que adquirió en esa relación con el texto y el contexto.

En los participantes mencionados se pudo ver diferentes niveles de comprensión; en los primeros talleres la mayoría de los estudiantes se encontraba entre el nivel literal y el inferencial; mientras que al finalizar la observación los 12 participantes se perfilaron de la siguiente manera: el 16.66 % permaneció en la literalidad, el 66.66 % en el nivel inferencial y un 16.66 % en el nivel crítico intertextual. Los demás miembros del grupo también reflejaron avances significativos en cuanto a que ya propenden por la autonomía y el empoderamiento de sus estrategias de aprendizaje: “cuando salimos por el colegio a buscar objetos que se parecían a las figuras geométricas, nos sentimos grandes”. Sentirse responsables de su aprendizaje los invita a la autonomía que es definida por ellos como “sentirse grandes”.

Por lo anterior, es posible afirmar que los niños y niñas del grado segundo hicieron uso de diferentes estrategias y habilidades que favorecen su aprendizaje en los procesos de comprensión lectora, tales como analizar, deducir, relacionar y comparar lo que encontraban tanto en textos escritos como en símbolos e imágenes. Es importante resaltar que, en ese proceso de autorregulación del aprendizaje, los estudiantes fueron conscientes sobre cómo aprender a aprender, y también, con la ejecución de uno de los talleres y su experiencia en el aula, reflexionaron acerca de la importancia de la regulación de las emociones, considerando que la toma de decisiones en circunstancias de la vida en comunidad favorece o perjudica el bien común. Además, en su interacción con los textos discontinuos, se observó apropiación de esta tipología en la creación de infografías, en el análisis de historietas, en construir un texto continuo a partir de un texto discontinuo y viceversa.

### **Capítulo III**

#### **10. Caracterización del proceso de uso de las estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información según los participantes**

### 10.1 Estrategias metacognitivas: aprendiendo a aprender

Las estrategias metacognitivas exigen que el sujeto tenga una o varias metas claras para que, con una intencionalidad definida, se abone el terreno en la identificación del “cómo aprendo mejor” ante diferentes alternativas de solución de la tarea de aprendizaje. En este sentido, en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora se hace necesario que los estudiantes enfoquen su atención y mantengan el interés para el logro de este objetivo. De acuerdo con Valle A., et al. (1998):

[...] [en el ámbito motivacional], la metacognición desempeña un papel decisivo ya que le permite al sujeto no sólo conocer y ejercer un control sobre las metas, intereses e intenciones, sino que le posibilita el relacionar todo esto con el ámbito cognitivo y con las demandas de la tarea. (p. 61)

Ahora bien, con la meta definida, la motivación para alcanzarla y la mediación de las estrategias metacognitivas se garantiza el éxito de ese proceso hasta lograr el objetivo proyectado. En el caso específico de los niños y las niñas, los objetivos de aprendizaje son propuestos inicialmente por el docente, permitiendo de esta manera direccionar sus esfuerzos y habilidades para lograr el aprendizaje, y si el anterior proceso incluye una actitud adecuada frente a los nuevos conocimientos y un control por parte del estudiante acerca de su manera propia de aprender, el éxito de la tarea será inminente.

Así pues, se presenta a continuación la tabla 12 que rastrea las maneras de aprender de los participantes de la investigación en su proceso de comprensión lectora:

**Tabla 12**

*Rastreo de estrategias metacognitivas en los niños de grado segundo*

#### **Indicador**

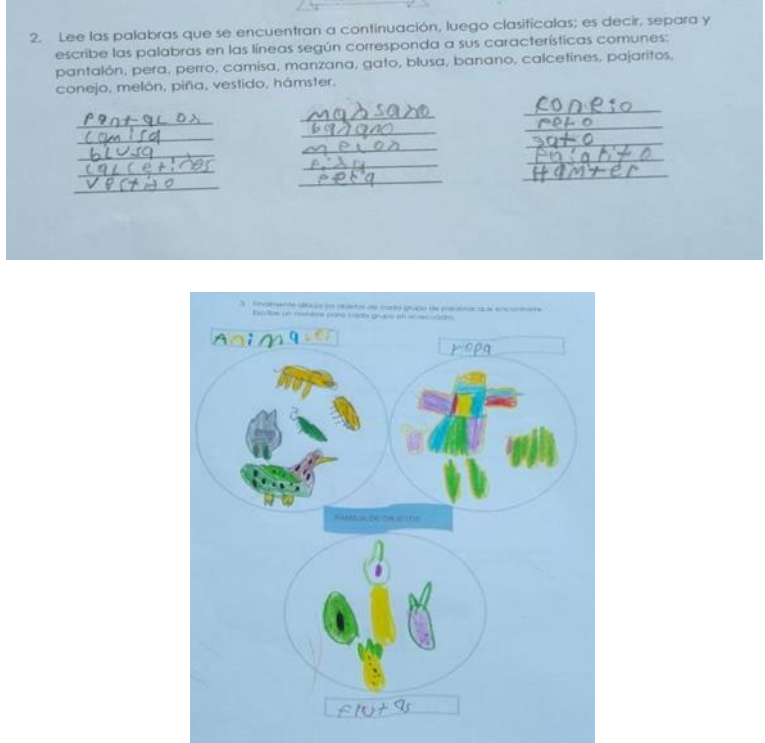
**2M** Formula la estrategia antes de iniciar la ejecución de una instrucción para cumplir con un objetivo

<b>Momentos</b>	<b>Ruta metacognitiva en una tarea</b>
Conocimientos previos	<b>¿Qué sabemos de conjuntos?</b>



### Indicador

**2M** Formula la estrategia antes de iniciar la ejecución de una instrucción para cumplir con un objetivo

	<p><b>PM2</b> “un conjunto de zapatos o un conjunto de medias, eso se le puede poner letras, la C o la A”</p> <p><b>PM5</b> “Están relacionados”</p> <p><b>PM6</b> “Los conjuntos pueden ser de muchas cosas, por ejemplo, si las tijeras no están en el conjunto F están en el conjunto U.”</p>
<p>Comprensión de las instrucciones</p>	<p><b>Instrucción inicial:</b></p> <p>Clasifica las siguientes palabras por familias.</p> <p>En esta actividad fue necesario clarificar en varios momentos y con diferentes ejemplos, el objetivo de la actividad, ya que todos manifestaron no comprender la instrucción escrita.</p>
<p>Monitoreo de la actividad</p>	<p>¿Cómo logré clasificar las palabras de la actividad N°1?</p> <p><b>PF5:</b> “Mirando, leyendo, escribiendo”</p> <p><b>PF6:</b> “Leyendo, mirando, pensando, organizando”</p> <p><b>PM2:</b> “Pensando, mirando, prestando atención”</p>
<p>Resultado final</p>	<p>Producto de la actividad</p> 

*Nota.* Datos tomados del diario de campo. Fuente: elaboración propia.

Al inicio de la actividad se propició un espacio de preguntas y respuestas alineadas con los conocimientos previos. Se propuso este primer momento como una posibilidad reflexiva, de comunicación, que permitiera expresar lo que se sabe sobre el tema, y así vincular el concepto con la introducción de unos referentes propios de la experiencia de cada niño y niña. Este punto es fundamental porque permite dar un rol activo a cada uno de los participantes, así como empezar a generar confianza, y que ellos mismos puedan darse cuenta de que también saben de un tema, o que saben poco. Es así como a partir de los conocimientos previos los participantes mostraron potencial en relación con la actividad que se iba a realizar, debido a que participaron activamente de las preguntas detonantes, vislumbrando una planificación que sería efectiva para cumplir con el objetivo del trabajo.

Sin embargo, es necesario señalar que, al momento de la ejecución de la tarea, todos manifestaron no entender el objetivo de la actividad, a pesar de que leyeron la instrucción escrita. Para ello, se les facilitaron varios ejemplos, se hicieron claridades en varios momentos y precisiones, mostrando varias posibilidades y rutas, tratando de generar una conexión entre la capacidad cognitiva, las habilidades de los participantes y el desafío que proponía la actividad. Después de dedicar un buen tiempo a la instrucción oral, de revisar y corregir los ejercicios de los estudiantes, en los que o incluían los objetos y animales del ejemplo o juntaban los términos que no cumplían con una característica en común, las niñas y los niños lograron realizar lo que se solicitaba en la tarea.

En este momento, se hizo evidente lo que plantea Ceballos E., et al (2021): “La planificación se relaciona con la capacidad de organizar y crear estrategias mentales para guiar las acciones en la mejor ruta posible hacia el logro de un objetivo” (p. 3), puesto que los niños, en la medida de que fueron conscientes de sus dificultades para desarrollar la actividad, planificaron estrategias para superarlas. Esto lo expresaron desde su propia reflexión: PF5 “Mirando, leyendo, escribiendo”; PF6 “Leyendo, mirando, pensando, organizando”; PM2 “pensando, mirando, prestando atención”, solo por citar algunos, puesto que la mayoría de los 12 participantes coincidieron en la palabra “pensando”, que indica ese proceso de introspección, reflexión e inquietud sobre la estrategia a usar para lograr realizar la actividad. La excepción se dio con la PF5, quien en su respuesta verbal expresa respuestas que apuntan a los dispositivos básicos de aprendizaje.

No obstante, pudo haberse dado un momento de reflexión, solo que no encontró la manera de expresarlo, algo similar a lo planteado en los estudios que llevaron a cabo Piaget (1981) y Flavell (1979): “young children were regularly able to successfully complete tasks by using an effective strategy but were unable to report on their mental processes that had enabled them to achieve this” (Whitebread y Neal, 2020, p. 10)

[los niños pequeños eran regularmente capaces de completar con éxito las tareas utilizando una estrategia eficaz, pero eran incapaces de informar sobre sus procesos mentales que les habían permitido lograrlo<sup>4</sup>]

Una evidencia de que sí hubo un proceso reflexivo es que al inicio los participantes no sabían cómo abordar la tarea para dar cuenta de la capacidad de clasificar diferentes elementos representados por una característica común, pero después del espacio de discusión entre el docente y los participantes, se dio lugar a varias posibilidades para llegar a la misma meta por diferentes caminos. Aquí se observó en los resultados cómo todos los estudiantes clasifican las palabras dadas en su respectivo conjunto de una manera lógica y coherente, al igual que sucedió en los estudios de Piaget (1981) y Flavell (1979), citados por Whitebread y Neal (2020) en los que los niños clasificaban objetos de acuerdo con ciertas especificaciones, pero no todos sabían dar cuenta de sus maneras de aprender. Esto toma su tiempo, y de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje, todos pueden lograrlo, desde que se dé ese proceso de autorreflexión en espacios de aprendizaje propiciados por el docente, después de haber hecho lectura de las barreras que pueden emerger en el desarrollo de una actividad. En ese proceso de autorreflexión se perfila la consciencia como se muestra a continuación en la tabla 13.

### **Tabla 13**

*La consciencia, condición necesaria para la autorregulación*

#### **Indicador**

**2M** Identifica y da cuenta de las estrategias que utiliza para controlar su aprendizaje.

---



---

<sup>4</sup> Fuente: [www.linguee.es](http://www.linguee.es)

Pregunta	Respuesta
T2: Durante el monitoreo con la escalera de metacognición: ¿Cómo aprendes mejor?	PM4: “Yo aprendo cuando no hay nadie a mi lado, si cuando yo voy a escribir solo [¿Quieres decir solo y en silencio?] sí.” PM2: “A mí me gusta trabajar con todos mis compañeritos porque puedo disfrutar con todos.” PM6: “En silencio, cuando estoy en matemáticas, me concentro, pero si hacen ruido me desconcentro.” PM1: “A mí no me gusta aprender con mi mamá porque es muy regañona y yo me demoro mucho para hacer las tareas.”

*Nota.* Datos tomados del diario de campo. Fuente: elaboración propia.

Cuando se implementó el primer taller con los participantes de la investigación, se encontró que el hecho de realizar el monitoreo con preguntas escritas los limitó en su comprensión de la pregunta o en las respuestas que ellos dieron, de modo que fue necesario replantear la forma de monitorear las actividades. A la luz de Swartz et al. (2008), se encontró que el estudiante es capaz de reflexionar sobre su propia forma de aprender, así como de autorregularse cuando toma conciencia de su aprendizaje. El mismo Swartz (2014) propuso un instrumento basado en preguntas para realizar esa reflexión, llamado “la escalera de la metacognición”, que para esta investigación fue utilizado como una alternativa para monitorear el aprendizaje de los participantes. Esta herramienta consiste en cuatro preguntas puntuales que se adaptaron de la siguiente manera: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, ¿para qué me sirve lo que aprendí y ¿en qué situaciones puedo usar lo que aprendí? La escalera de la metacognición fue personalizada por cada niño con su coloreado, tal como se observa en las imágenes de la figura 4:

#### **Figura 4**

*Escalera de metacognición*



Así pues, en el segundo taller se implementó por primera vez este instrumento, y a partir del segundo escalón, en el que se plantea la pregunta ¿cómo lo aprendí?, surgió una pregunta emergente en ese momento: ¿cómo aprendes mejor?, la cual es el objeto de este análisis, ya que las respuestas que los niños expresaron dan cuenta de un primer acercamiento a la consciencia metacognitiva; es decir, a reflexionar sobre sus maneras de aprender. El PM4 requiere de la soledad y el silencio, él experimenta una manera de aprender personalizada y desde el silencio, lo que favorece ese espacio de aprendizaje. El PM2 muestra preferencia por el trabajo en equipo, resaltando la importancia que tiene para él el “trabajo colaborativo”, que se enmarca en la propuesta teórica de Vygotsky (1988) y García J. (2020).

Por su parte, el PM6 requiere de silencio para activar uno de los dispositivos básicos de aprendizaje: la concentración, que reconoce necesaria para las tareas del área de matemáticas. Aquí da cuenta de su percepción frente a esta área de razonamiento, mostrándola con cierto grado de complejidad, a tal punto que requiere de esos dos elementos: silencio y concentración, para familiarizarse con sus conceptos o construcciones propias del cuerpo de conocimientos de dicha materia.

En su reflexión, el PM1 permite inferir la presencia de las emociones en los procesos de aprendizaje con las estrategias metacognitivas, pues esta misma respuesta fue recurrente en todos los demás participantes, quienes dijeron que preferían estudiar con sus abuelas, o que padecían el hecho de estudiar con sus madres porque no les tienen paciencia, y dejan ver por parte de los niños y niñas su mal genio. De ahí la importancia de la regulación de las emociones que facilita en los niños la motivación, la atención y otros dispositivos básicos para lograr el aprendizaje; a su vez, se infiere la necesidad de autorregulación de las emociones por parte de los adultos acompañantes para orientar de la mejor manera esos procesos de aprendizaje.

En esa misma respuesta se puede entrever cómo el PM1 reconoce que su manera de aprender o de solucionar una tarea requiere de buen tiempo en su ritmo de aprendizaje, en particular cuando dice: “y yo me demoro mucho para hacer las tareas”. Es posible pensar que ese espacio de tiempo adicional que requiere el participante se deba a que se le dificulta comprender la instrucción; esto es, el paso a paso de lo que debe realizar o de que se demora mucho, como él lo expresa porque posiblemente es pulido en su tarea o profundiza en el trabajo. No obstante, lo interesante en este hallazgo es que el PM1 tiene consciencia de su “debilidad” o “limitación” al momento de enfrentarse a sus tareas de aprendizaje.

En el análisis de estas diferentes posturas de los participantes se puede percibir, “detrás de las líneas” (Cassany, 2006), la necesidad del maestro como guía en el proceso de aprendizaje, en tanto es el posibilitador de tareas y actividades que requieran por parte del estudiante movilizarse en torno a los objetivos de aprendizaje, así como poner en movimiento sus estrategias para optimizar los resultados de acuerdo con las metas de aprendizaje que propone el profesor. De lo contrario, se presenta lo que dice Cardozo A. (2012): “[...] cuando las estrategias de aprendizaje se desarrollan sin ninguna instrucción formal, esto puede implicar una cantidad limitada de estrategias y que estas no sean utilizadas de manera adecuada en las actividades propuestas en el aula de clase” (p. 10). En esta medida, la presencia del docente es fundamental para orientar al estudiante, sobre todo en las actividades que propone en clase con miras a explorar otros caminos que le permitan cumplir con sus metas de aprendizaje.

En la exploración que hacen los estudiantes acerca de sus maneras de aprender es fundamental la reflexión, para dar vía a la autoconciencia frente al aprendizaje. En estudios que se remontan desde 1988, Haller et al. presentaron ese proceso de autorreflexión mediante estrategias metacognitivas y descubrieron que la metacognición se compone de tres elementos principales, particularmente en relación con la comprensión lectora, a saber: la conciencia, el monitoreo y la regulación. En relación con la conciencia, estudios más actuales siguen mostrando el rol fundamental de esta en los procesos metacognitivos. A propósito de esto, Babashamasi P., et al. (2022) afirma:

“The teachers should teach metacognitive strategies explicitly to raise learners’ awareness of strategies and allow students to select appropriate strategies to accomplish their learning goals. [...] They need to consider the individual differences among learners and design tasks with various forms to ensure all students.” (p. 258)

[Los profesores deben enseñar estrategias metacognitivas para aumentar la conciencia de los alumnos sobre las estrategias y permitirles seleccionar las estrategias adecuadas para lograr sus objetivos de aprendizaje. [...] Deben tener en cuenta las diferencias individuales entre los alumnos y diseñar tareas con diversas formas para garantizar a todos los estudiantes<sup>5</sup>]

Partiendo de esta afirmación, la conciencia es evidentemente una condición necesaria para la autorregulación y, a su vez, el docente es el orientador en ese reconocimiento de las diferentes formas de acceder al aprendizaje, mediado por una autorreflexión. Para esta investigación, una estrategia que potencia la conciencia en el estudiante es la escalera de metacognición, entendida como una instrucción explícita dada a los participantes, que posibilita potenciar la conciencia en ellos al momento de usar sus estrategias metacognitivas para comprender mejor (Babashamasi P., et al. (2022). Asimismo, otra estrategia metacognitiva que favorece la comprensión es la planificación como se observa en la tabla 14.

**Tabla 14**

*La planificación y su relación con la comprensión lectora*

<b>Indicador:</b>	
<b>2P.</b> Plan de acción: ¿realicé y seguí un plan de acción para efectuar la lectura? Antes de la lectura: ¿qué me dice el título, las imágenes?	
<b>Pregunta</b>	
<b>EI:</b> Cuando vas a escoger un libro para leer ¿qué tienes en cuenta para tu elección? (colores, título, imágenes)	
<b>Respuesta en contraste</b>	
<b>PM2:</b> “Como los dibujos de actividades, eso me gusta mucho, también me gustan mucho los dibujos por fuera (en la pasta) (y las historias cómo deben ser) chistosas y respetando a los amigos.”	<b>PF3:</b> “Tiene que ser divertido, infantil, de risa, a mí me gusta que tenga dibujos infantiles, también dibujos que son divertidos, que sean de colorear y lindos.”
<b>PM5:</b> “Me gustan los libros de muchas imágenes, de letra pequeña. Me gusta leer en orden.”	<b>PF2:</b> “Leo. Empiezo en orden. Me gusta que sea bonito, de pajaritos. Con muchos dibujos.”

<sup>5</sup> Fuente: [www.linguee.es](http://www.linguee.es)

*Nota.* Datos tomados de la entrevista inicial. Fuente: elaboración propia.

Respecto a la comprensión lectora han surgido muchos investigadores: Smith F., (1989); Hoyos A. y Gallego T. (2017); Fonseca L., et al., (2019); García J. (2020); Hurtado R. (2020), por nombrar algunos. Todos ellos han formulado preguntas alrededor de su desarrollo y cómo lograr que sea cada vez mejor integrada por los estudiantes; cómo lograr que comprendan más y mejor. Por esta misma razón, se plantean varias definiciones, por ejemplo: “La comprensión, entonces, es relativa; depende de la obtención de una respuesta a la pregunta que se plantee” (Smith, 1989, p. 188). Esta significación muestra cómo, para que se dé en el sujeto, la comprensión lectora debe estar intencionada por él mismo o por otro sujeto que lo inste a ese proceso. Para este caso, el docente como mediador.

En ese mismo sentido, el hecho de plantearse una pregunta remite a que inicialmente hay un plan que orienta a la comprensión lectora o que marca la ruta para que esta se lleve a cabo, evidenciando así uno de los elementos de la metacognición, como es la **planificación**, entendida como la que “[...] se relaciona con la capacidad de organizar y crear estrategias mentales para guiar las acciones en la mejor ruta posible hacia el logro de un objetivo” (Ceballos E., et al., 2021, p. 3).

Así pues, los estudiantes, a partir del uso de estrategias metacognitivas, pueden alcanzar mejores niveles de comprensión lectora, en la medida de que, si planifican metas lectoras a partir de preguntas, si monitorean sus avances o hallazgos y reformulan sus preguntas o plantean otras para alcanzar los objetivos, este conjunto de acciones garantizará la realización de una tarea con éxito. En esa planificación lectora, los PM2 y PF3 presentan su interés lector por los dibujos que sean llamativos; se observa allí que ambos proyectan una lectura desde la diversión. Por su parte, los PM5 y PF2, además de planificar su texto desde dibujos que sean agradables a su vista, los dos enfatizan en la importancia que tiene para su planificación el hecho de leer en orden para facilitar posiblemente su comprensión del texto.

Asimismo, los cuatro participantes ilustran en sus respuestas la prioridad que le dan a la imagen en sus objetivos lectores, puesto que esta complementa la información contenida en el texto, les da pistas de lo que se avecina en el texto escrito. Además, les permite inferir información implícita en el hecho de relacionar los conocimientos previos con rasgos característicos de las imágenes. Por otro lado, la imagen le posibilita al niño la capacidad para predecir o inferir que un texto será de su agrado, ya que está cargada de significados que lo



movilizan a la toma de una decisión hacia su interés lector, para continuar esa construcción de conocimiento, con lo que más adelante encontrará en el texto.

En otro sentido, se encuentra el PM3, quien a la misma situación: “cuando vas a escoger un libro para leer ¿qué tienes en cuenta para tu elección? (colores, título, imágenes)”, respondió: “Lo leo y luego veo las páginas; yo lo leo al frente de mis padres, mi mamá me dice: excelente”, lo que da cuenta de que su ejercicio lector en lugar de ser una meta personal que él se propone es una necesidad de mostrar a sus padres que lee; es decir, que puede decodificar para escuchar la aprobación de ellos.

Autores como Flavell (2000); Veenman et al. (2006); Díaz (2005); Weelman, (1985) vinculan la metacognición a etapas comprendidas entre los 8 y 10 años de edad, supeditada a otros procesos cognitivos como el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, a las capacidades desde las teorías de la mente, entre otros procesos psicológicos. Sin embargo, otras investigaciones –entre ellas algunas más recientes– de autores como Kuhn (2000); Whitebread y Basilio (2012); Escolano-Perez et al. (2019); Ceballos E., et al. (2021) identificaron, a partir de metodologías acordes con niños de edades más tempranas, que ellos pueden adquirir las estrategias metacognitivas mediante un proceso paulatino hasta llegar a la autorregulación consciente; además de que a medida que los problemas y tareas se complejizan, los niños van potenciando más sus estrategias metacognitivas.

De modo que, de forma gradual en su planificación, puedan pasar del interés por imágenes bonitas, por ser aprobados por los papás, o por el solo interés de decodificar, a plantearse preguntas que les permitan desentrañar información implícita dentro de un texto, pero que a su vez está relacionada con otros aspectos. Esto quiere decir que el lector no se limita a la información contenida en el texto, sino que trasciende por medio de la reflexión conectando el texto con el contexto desde su intención lectora dada por la planificación, lo que logra dar sentido a su realidad desde sus preferencias lectoras. De esta manera sistemáticamente se va dando el acercamiento al nivel crítico intertextual como se evidencia en la tabla 15.

### **Tabla 15**

*Acercamientos a nivel crítico por medio del monitoreo y la regulación*

**Indicadores:**

3C. Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto.

7M Compara los conocimientos previos con los nuevos para construir nuevas significaciones.

**Escalera de metacognición****¿Para qué me sirve lo que aprendí?****T8 Señales que salvan vidas**

PF4: “para las materias, para explicarle a otros que de pronto no sepan.”

PF6: “para poder no chocar con otro carro para no causar accidentes.”

**T9 Conociendo mi factura de servicios**

PF3: “para algunas materias para tareas, para cuando la profe nos lo pregunte.”

PM2: “no quedarnos tanto en el baño como bañándonos, cuando nos vamos a bañar el pelo no dejar la canilla abierta, cerrarla cuando nos estamos enjabonando y ya abrirla”

**¿En qué situaciones puedo usar lo que aprendí?****T8 Señales que salvan vidas**

PM1: “en la calle, para no chocarnos y también para respetarnos nosotros mismos.”

PM2: “que si va a pasar la calle y si un señor se pasa el semáforo eso es malo, entonces yo le voy a decir cuando se pase un semáforo.”

**T9 Conociendo mi factura de servicios**

PM2: “por ejemplo para enseñarles a los que no le prestaron atención a la clase.”

PF1: “para enseñarle a los papás.”

PM5: “a los menores de edad que todavía no saben ese aprendizaje que nosotros tenemos.”

*Nota.* Datos tomados del diario de campo. Fuente: elaboración propia.

Si bien la conciencia es necesaria para que haya metacognición no es suficiente para que haya regulación, porque también se requiere de un componente elemental de la metacognición como lo es el monitoreo. Este da lugar a la identificación de los logros y dificultades, de los progresos en el aprendizaje, permite priorizar la información que se tiene, clasificarla, relacionarla, organizarla. En resumen, al monitorear el sujeto se toma un tiempo para reflexionar y así pensar en las estrategias que le permitan alcanzar los objetivos propuestos de una tarea específica, como es para este caso la comprensión lectora. Estas tareas que implican aventurarse a metas nuevas de aprendizaje conllevan un esfuerzo mental mayor, y al no encontrar cómo hacerlo, se genera una apatía.

De esta manera, es importante tener en cuenta en el planteamiento de los objetivos de aprendizaje el contexto social y cultural del estudiante, o al menos prodigarle saberes previos que los enfoquen hacia estos propósitos formativos, ya que estos saberes son la base para la adquisición de los nuevos; de hecho, Flavell (1979) los nombra “conocimiento metacognitivo”,

denotando una estrecha relación entre “la persona, la tarea y la estrategia”. A propósito de esto, Camalahan (citado por Usman, 2017) plantea que “In a classroom setting, metacognitive knowledge of tasks functions when the task forces the learners to think about how they will manage it” (p. 428). [En el aula, el conocimiento metacognitivo de las tareas funciona cuando la tarea obliga a los alumnos a pensar en cómo la van a gestionar<sup>6</sup>]

De este modo, la tarea debe proponerse teniendo en cuenta los saberes previos del estudiante, puesto que ese conocimiento mantiene su interés y motivación en la realización de esta, así como lo moviliza a encontrar las estrategias que le permitan llevarla a cabo. Atendiendo a lo anterior, los talleres que se implementaron en el presente estudio tuvieron en cuenta los conocimientos e intereses de los estudiantes que se evidenciaron durante la observación participante, y que, debido a esto, fueron muy asertivos, porque todos se lograron llevar a feliz término. Así, por ejemplo, en los talleres 8 sobre las señales de tránsito, y el 9, acerca de la factura de servicios públicos de sus hogares, cuando se realizó el monitoreo del trabajo con la escalera de metacognición, los niños manifestaron su apropiación de las temáticas.

Por su parte, las PF4 y PF3 dijeron que lo aprendido les sirve para otras materias y para cuando la profe les pregunte; es decir, para cuando les solicite dar cuenta de sus aprendizajes, demostrando con esto su interés en las actividades realizadas y la actualidad de estas temáticas en su contexto social y cultural. Asimismo, en sus respuestas agregaron que la comprensión que lograron de los textos y tareas realizadas les favorece para compartir con otros compañeros. De igual forma, los PM2 y PM5 manifestaron su solidaridad con los que no pudieron lograrlo por falta de atención en clase o los que no conocen la temática por ser más pequeños que ellos. Más aún, la PF1 cuenta de su interés por compartir su conocimiento con sus padres, de modo que la temática se hace necesaria para implementarla en su contexto familiar.

En otro sentido, el PM2, además de lo anteriormente mencionado en su respuesta, frente a la factura de servicios indica la apropiación de la reflexión que este ejercicio le deja para sí mismo, lo que es muy valioso; sobre todo por tener en cuenta que a esta sociedad actual se le hace más fácil exigir que otros hagan sin comprometerse con la causa. Este estudiante da un

---

<sup>6</sup> Fuente: [www.linguee.es](http://www.linguee.es)

ejemplo desde su propio actuar, muestra cómo ahorrar él mismo el agua en su regulación en el baño, desde su diario vivir, y lo que conoce en su realidad personal.

Al leer la factura de servicios públicos, el estudiante se relaciona con la información allí contenida y deduce que dichos valores pueden dar una orientación para mejorar las prácticas personales del cuidado del agua, y a su vez el ahorro en otros servicios como la energía eléctrica y el gas. Esta posición en particular muestra cómo la toma de decisiones por parte del participante está influenciada directamente por el análisis del texto y la comprensión que logra del mismo. Al monitorear en la factura la variabilidad en las mediciones de los servicios, el participante se ve abocado a revisar cómo su comportamiento puede ser adaptado en beneficio del uso racional de los servicios públicos. De igual manera, al reconocer las diferentes señales de tránsito, el estudiante se permite hacer un seguimiento a su compartimiento en torno a ellas y al uso que hacen otras personas, evaluando también los riesgos o implicaciones que tiene el no obedecer estas normas básicas de movilidad.

Aquí se da un acercamiento al nivel crítico en el que el estudiante se reconoce en este nuevo aprendizaje y toma postura frente al mismo, proponiendo soluciones y opciones de mejora con base en los hallazgos a los que llegó desde su lectura y comprensión de estos textos discontinuos: las señales de tránsito y la factura de servicios públicos. Pero este resultado se logró a partir de un proceso en el que antes de empezar la tarea de aprendizaje se tuvo en cuenta que captara el interés del estudiante, objetivo que se logró al tener en cuenta que esto se evidencia en sus respuestas durante el monitoreo con la escalera de metacognición.

Además, se pudo garantizar que el desarrollo de las actividades: el cuento sobre las señales de tránsito, la identificación y el conversatorio sobre los tipos de señales, así como lo desarrollado con la factura de servicios fueron planeadas en relación con un contexto cercano a los participantes. En esta medida, este resultado, según Barreyro J., et al., (2020), tiene como posible explicación la comparación entre los conocimientos previos y lo que enseña el texto, mediado por una acomodación que tiene lugar en una adaptación coherente de lo que se lee y lo que se sabía. Además, un proceso lector con resultados efectivos es posible si existe una adecuada regulación frente a la tarea que mantenga el interés del estudiante, puesto que la autorregulación y el monitoreo son elementos insoslayables para que se dé la comprensión (Ceballos-Marón N. y Sevilla-Vallejo S. 2020).

## **10.2 Categoría emergente: la autorregulación de emociones presente en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños de grado segundo**

La comprensión lectora desarrollada en el entorno de una institución educativa está ligada a un escenario social, en el que los involucrados son seres sintientes que de una u otra manera expresan sus sentimientos, creencias y emociones. Es allí donde los procesos de lectura se ven afectados positiva o negativamente por actitudes que se toman en el entorno escolar. Esto permite visualizar un contexto permeado por emociones tales como: la alegría, el desagrado, el enojo, el miedo, el asombro y la tristeza, que pueden influir en los procesos comprensivos que las niñas y los niños hacen de un texto cuando prevalece alguna emoción.

De manera particular, en el proceso de observación del presente estudio, las niñas y los niños en algunos momentos presentaron dificultades en la autorregulación de sus emociones, que los afectaron tanto a ellos como a sus compañeros durante el desarrollo de actividades y talleres. Esta situación perjudicó en varios momentos la activación de los dispositivos básicos de aprendizaje y retrasó el trabajo académico. Incluso fue realmente curioso y desconcertante que el mismo taller que tenía que ver con las emociones y su autorregulación debió aplazarse porque las emociones negativas que se suscitaron en ese momento no permitieron el feliz término de ese trabajo. Según este panorama, surgió como categoría emergente la necesidad de la autorregulación de las emociones para lograr la efectividad de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que el aprendizaje está estrechamente conectado con el sentir y el interés personal que posee cada estudiante.

Una posible explicación a la situación mencionada en el párrafo anterior es que el aprendizaje, según Vygotsky (1988), es un fenómeno social en el cual se hace inherente el contacto con el otro, sea visual, físico o lingüístico. Este último, movilizándolo los diferentes pensamientos entre sujetos, y dando lugar a una socialización. A medida que se comparten este tipo de pensamientos y experiencias, lo que se expresa o dice está en cierto modo permeado por el carácter o actitud de quien está involucrado en el acto comunicativo. Desde esta visión, es importante considerar el efecto que dan las emociones al proceso formativo en relación con la comprensión lectora; más específicamente, en el contexto propio del desarrollo de la investigación se puede reconocer lo complejo que es el ambiente escolar en la mayoría de instituciones educativas, esto debido a múltiples factores, entre los cuales puede sobresalir la manera particular de ser o expresarse de cada uno de los estudiantes.

En virtud de esto, al momento de la escuela permitir el desarrollo y participación de las niñas y los niños como actores principales de su propio aprendizaje, se da lugar a una puesta en escena de un sinnúmero y variadas formas de sentir y expresarse en dicho medio, de tal modo que se pueden generar unas tensiones emocionales entre las niñas y los niños afectando de manera positiva o negativa el aprendizaje de cada uno de ellos. A propósito de las emociones positivas, estas generan aprendizajes significativos, dado que “permiten la comunicación con los demás, generan un código de contacto no necesariamente oral, conllevan al hombre a conocer su ser interior, a aceptarse tal cual es y a generar interacciones sociales basadas en el respeto por las diferencias individuales.” (Ayala M., et al., 2020, p. 148). Por el contrario, las emociones negativas dificultan estos procesos de aprendizaje, pues obstaculizan la motivación, la concentración, la atención y el interés en actividades que demandan estos procesos de enseñanza/aprendizaje.

Pero esta emergencia categorial de las emociones, si bien está estrechamente ligada con el desarrollo de la comprensión lectora, al igual que con la metacognición, no es objeto de estudio de la presente investigación, sería interesante que se investigara al respecto en otro estudio, ya que como lo plantean Scandar, M., e Irrazabala, N. (2020): “[...]aunque se ha verificado experimentalmente la existencia de efectos específicos de la emoción sobre comprensión de textos en adultos, no existe información referida a adolescentes, lo cual resulta relevante con vistas al diseño de intervenciones” (p. 1), y si en adultos son escasos estos trabajos investigativos, teniendo en cuenta que tienen más posibilidades de regularse desde su maduración cerebral y experiencias de vida, ¡cuánto más escasas pueden ser en niños!, sobre todo en ese proceso de autorreflexión y autorregulación que requiere de la orientación de los adultos para desarrollar procesos como la comprensión lectora.

Así las cosas, en una primera exploración acerca de las emociones y su papel en la comprensión lectora, se presentan estas observaciones desde la percepción de los participantes en torno a dos preguntas en la EF, la primera: ¿te afecta el ruido en el salón de clases para la realización de tus compromisos académicos?, ¿por qué?, ¿de qué manera?: el PM6 dijo: “Si me afecta no me puedo concentrar en los talleres evaluativos.” y la PF6: “Sí, porque al realizar alguna evaluación por el ruido y la habladera cuento mal y la pierdo, por eso me afecta el ruido”. Estas respuestas reflejan cómo el aprendizaje es afectado por comportamientos inadecuados durante el desarrollo de las tareas. Es importante resaltar que son los mismos

participantes quienes identifican desde su propio conocimiento y autorreflexión las consecuencias de esas barreras que limitan su aprendizaje.

De otro lado, se encuentra al PM5: “No, porque no acato normas y no me comporto bien”, quien en su respuesta da cuenta de una introspección en la que identifica que no se siente afectado por el ruido, ya que él es consciente que con su actitud no aporta a un ambiente favorable para el aprendizaje. No obstante, no hace nada para solucionar esa dificultad, no tiene autorregulación de su comportamiento, está situado en una zona de confort en la que, aunque sabe que infringe la norma de convivencia, no siente la necesidad de salir de ahí.

Opuesto a esto se encontró en el segundo enunciado el ambiente ideal de aprendizaje que perfilan los participantes, véase a continuación: “Describe los momentos que más disfrutas con tu grupo, que te ayudan a concentrarte en las tareas y a comprender mejor las instrucciones o las lecturas personales o la lectura en voz alta que te hace la profesora”.

PM6: “Cuando hacen silencio me siento mejor para estudiar”.

PF3: “El grupo me ha enseñado con paciencia”.

PF6: “Sí, cuando la profe lee los libros en voz alta. Uno de los momentos mejores es cuando todos disfrutamos de un mismo trabajo”.

Las respuestas que expresaron los tres participantes son tan variadas como les posibilitan sus intereses emocionales, pero a la vez encaminadas a un ambiente de aprendizaje que los favorece de manera grupal, pues todos aluden a un beneficio conjunto. El PM6 habla de silencio, y esto ayudaría a todos sus compañeros en la concentración; la PF3 habla de que el grupo le ha enseñado con paciencia, evocando así el trabajo colaborativo y, por su parte, la PF6 habla de la lectura en común de un mismo libro con la intervención en voz alta por parte de la docente, momento en el cual se da una conexión grupal en la que disfrutan de un mismo texto. Esta experiencia lectora de la que habla la PF6 se refiere a que en el grupo se acostumbra que la docente antes de iniciar la clase lee un fragmento de un libro, hasta finalizarlo luego de varias sesiones. Este texto es seleccionado por uno de los estudiantes, lo que se convierte para ellos en un reto que disfrutan mucho y que los unifica en la atención y motivación porque logra conectarlos como grupo en una misma tarea.

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que todo el grupo se conecta con una

misma emoción frente a la lectura, lo que les produce satisfacción, los motiva y capta su atención debido a que le encuentran sentido y significado, ya que “la apatía o la satisfacción de los estudiantes ante las actividades propuestas son lenguajes emocionales o maneras de comunicar la sensación que les produce lo planteado” (Ayala M., 2020, p. 147). En este sentido, las emociones positivas están conectadas a un beneficio común, pero cada participante las expresa de un modo diferente acorde a su nivel de comprensión del texto leído.

Así pues, como la formación en comprensión lectora se da en espacios sociales en los que se encuentran seres sintientes interactuando, los procesos comprensivos están permeados por emociones que deben ser reguladas para posibilitar el reconocimiento de estrategias que los lleven a interiorizar los procesos comprensivos, y de esto los niños en su experiencia formativa en la institución educativa son conscientes, tal como lo expresan a partir de las siguientes preguntas:

EF ¿Qué crees que sucedería en el mundo, en el colegio o en casa, si no hubiese normas, instrucciones, reglas o acuerdos de convivencia?

PM3: “Sería un caos, sin reglas todos pueden hacer lo que quieran, es malo, porque pueden robar...”.

PM5: “Si no tuviéramos normas en el colegio estaríamos en guerra como en Ucrania”.

PF4: “Esa es la más fácil, o sea esa es la que no tengo que pensar casi. En el mundo hubiera accidentes. Por el parque de abajo está una señal de bicicletas, entonces si una bicicleta pasa por el mismo lado de la otra bicicleta se chocaría, porque iría en contra vía. En casa, todo estaría desordenado. En el colegio, se pegarían, se aporrearían, hablarían en clase, hacen lo que quieren en el colegio, sacar balones sin permiso, aros, baloncesto, y subir al tercer piso, que allá no nos permiten sólo cuando vamos al auditorio o a tu salón de cuarto.”

El PM3 plantea como un caos el hecho de que no hubiera reglas en el colegio, lo que llevaría además según él a robar, dando cuenta de que no solo es un desorden, sino que esto tendría consecuencias como la pérdida de valores tales como la honradez. Por su parte, el PM5 analiza la pregunta desde otro punto de vista realizando una intertextualidad con lo sucedido actualmente en Ucrania, evidenciando lo problemático de la situación si no se tienen normas en el colegio, y mostrando su postura analítica de lo que su sucede en aquel país del que al parecer se encuentra como conocedor de información actualizada.



En este mismo sentido crítico, se encuentra la PF4, quien hace su lectura desde los tres entornos planteados en la pregunta y, además, brinda ejemplos desde su lectura contextual, en la que también hace intertextualidad con otros temas trabajados como las señales de tránsito, en particular cuando menciona: “si una bicicleta pasa por el mismo lado de la otra bicicleta se chocaría, porque iría en contra vía”. Así mismo, ejemplifica en el colegio desde su cotidianidad los espacios en los que pueden compartir o los objetos que pueden utilizar con previo permiso. Todo esto permite entrever a los niños como personas integrales que tienen la capacidad de describir, analizar, comprender y explicar acorde a su nivel de desarrollo y escolar, lo que les apertura para la toma de conciencia frente a sus emociones y a su vez a la toma de decisiones para poder autorregularse.

En relación con esa toma de decisiones, se observó que los participantes son conscientes de la emoción positiva que los identifica, así como de la emoción negativa, pero aún les falta saber controlarla, un hecho que les beneficiaría notablemente en su propio aprendizaje, así como al aprendizaje de los demás, quienes también se ven afectados en esa interacción social. Esto se hizo evidente a partir de la siguiente pregunta:

EF ¿Cuál de los talleres trabajados te sirvió más y por qué?

PM3: El de las emociones, porque así aprendo más, sé más, para aprender a controlarme.

Aunque se hace visible que reconocen la importancia de la regulación de las emociones para mejorar su convivencia y aprendizaje en la institución, todavía carecen de la ruta para tomar el control sobre ellas, puesto que al hacerles una contra pregunta frente a la emoción, sus respuestas apuntaron a ese desconocimiento:

¿Cuál es tu emoción negativa y cómo puedes controlarla?

PM5: “es el enojo, no sé cómo controlarlo”.

PM3: “Mi emoción positiva feliz, la negativa miedo. Para manejar la rabia en casa hablamos”.

Ambos participantes son conocedores de su emoción negativa, y los dos son conscientes de que no la saben regular, solo uno manifiesta cómo regulan otra emoción negativa en su casa. Atendiendo a esto, es importante señalar que, de acuerdo a como lo plantea Sánchez A. (2019), los participantes poseen bases necesarias para la autorregulación, tales como el reconocimiento

de sus emociones y la clasificación de éstas en positivas y negativas, pero les falta, desde el monitoreo, llegar al control de estas, entendido este nivel de regulación emocional como la “[...]capacidad de apertura hacia los sentimientos, tantos positivos como negativos, y reflexionar sobre éstos para aprovecharlos de manera positiva” (Sánchez A., 2019, p. 19). De esta manera, el hecho de comprender que existen las emociones y que los estímulos del entorno las potencia o minimiza, se interpreta como un primer acercamiento a la comprensión crítica emocional en la que la autorregulación puede brindar herramientas para enfocar la atención y la motivación de las niñas y los niños con el propósito de alcanzar las metas de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, este trabajo no tiene como categoría principal la autorregulación de emociones; sin embargo, fue evidente que la no regulación de estas se constituye en un obstáculo para el desarrollo de la comprensión lectora en tanto dispersan la atención y la concentración de los estudiantes, e incluso la motivación y el interés cuando se ven afectados por agentes externos como el ruido de sus compañeros o las situaciones de intolerancia entre ellos. Por eso, para el presente estudio este hallazgo fue catalogado como categoría emergente, ya que desde el inicio se partió del interés de los estudiantes con la entrevista semiestructurada que dio luces para la elaboración de los talleres, y también en la ejecución de los mismos.

A través de la observación participante se hallaron otras motivaciones e intereses que llevaron a plantear variadas temáticas que las niñas y niños acogieron con muy buen resultado en los productos finales y en el monitoreo con la escalera de metacognición. En este sentido, se corrobora lo que afirman Benavides y Flores (2019): “La motivación y emoción dirigen el sistema de atención, el cual decide qué informaciones se archivan en los circuitos neuronales, y por tanto, qué se aprende” (p. 32). Por lo mismo, las emociones son imprescindibles en el proceso formativo, puesto que los sujetos, como un todo, participan en la construcción del aprendizaje.

En esa formación integral la metacognición es un elemento integrador y mediador entre la intelectualidad y las maneras de aprender. Así pues, los doce participantes a partir de la etnografía escolar, con la técnica de la observación participante, evidenciaron diversas maneras de aprender, jugando con el tangram, (anexo B, taller 4), juegos en aplicaciones tecnológicas (anexo B taller 8, actividad 2: juego de las ranitas y las señales de tránsito), lectura y creación de textos continuos a partir de textos discontinuos (anexo B, talleres del 1 al 3), lectura y

creación de textos discontinuos a partir de los textos continuos, (anexo B, talleres del 4 al 10), entre otras estrategias abordadas dentro de los talleres. Esto demuestra que no es posible implementar un solo modelo de enseñanza. Es necesario presentar los contenidos de cada una de las áreas con actividades diversas y relacionadas con el contexto sociocultural de los estudiantes, para potenciar el mayor número de habilidades en ellos. Se debe tener en cuenta además su motivación como el motor principal para activar la atención, uno de los dispositivos básicos fundamentales para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y, en consecuencia, para el descubrimiento de las estrategias metacognitivas por parte de cada sujeto, lo que finalmente lo llevará a la autonomía de aprender a aprender.

Como sucedió con el PM6 cuando explicó durante la entrevista final cuál taller de los trabajados le gustó más. “El que más me encantó fue este (señaló el taller de las emociones con los globos) Ay, sí, porque fue bien chévere yo no me podía esperar a entregarlos, fue bien chévere, yo, yo, yo era como ¡chan! Como casi pa explotar, conocimos una emoción positiva y una negativa, la positiva mía pues como la felicidad y la negativa pues la que recuerdo que trabajé en mi casa, pero que no la trabajé, pero si la tengo aquí en mi mente que es la tristeza”. – [¿Qué te hace feliz?] “trabajar, estudiar, dibujar y eso” (se hizo retroalimentación acerca de superar la emoción negativa con el fortalecimiento de la emoción positiva) “Eso ¡Que la felicidad gane!”. De esta manera, cuando se logra conectar la motivación con el aprendizaje, este último se da de manera natural, asertiva y significativa.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la motivación está ligada a la emoción que es momentánea y que sin duda no es la misma en cada sesión de clase, de allí la importancia de ser muy recursivos en las estrategias de enseñanza de acuerdo a lo que se tiene en el contexto específico del aula, para conectar, sino a todos, al mayor número posible de estudiantes, y después con la nueva estrategia involucrar a los otros para los que no fue efectiva la anterior, convirtiéndose así el docente en un constante investigador de su propia metacognición al enseñar, y también de las estrategias metacognitivas de sus estudiantes al aprender.

En conclusión, en este capítulo se pudo evidenciar cómo las niñas y los niños del grado segundo pueden, a partir del uso de estrategias metacognitivas, planificar, monitorear y regular su aprendizaje, tal como se observó en las respuestas a las entrevistas, en su desempeño en los talleres y en el monitoreo que se hizo de los mismos por parte de los participantes de la investigación. Es importante, además, que el docente planee sus estrategias de enseñanza

teniendo en cuenta el contexto familiar, social y cultural del estudiante, así como sus intereses y motivaciones, que se constituyen en la base formativa porque “El niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta materia prima orientando las actividades hacia resultados positivos” (Mayhew y Edwards, 1966, p, 41).

Así, con mayor razón en lo concerniente al desarrollo de la comprensión lectora, esos conocimientos previos son necesarios para que los estudiantes se ejerciten en los tres niveles de comprensión, en especial para alcanzar el nivel crítico, debido a que el conocimiento, como lo menciona Peñarrieta (2012): “es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre dos factores: el cognitivo y el social” (p. 55). Entendiendo, además, que en lo social las emociones reguladas juegan un papel importante, y facilitan la motivación y la atención para alcanzar la comprensión crítica que “implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 2011, p. 94).

## **Capítulo IV**

### **11. Exploración del papel de los textos continuos y discontinuos en el desarrollo de la comprensión lectora**

Hablar del desarrollo de la comprensión lectora implica considerar un proceso integrado por tres elementos que interactúan entre sí, y que son nombrados por Cassany (2006) como nivel lingüístico, desde lo que se encuentra localmente dentro del texto; nivel psicolingüístico, que parte las inferencias que surgen de los conocimientos previos y que complementan el texto; y el nivel psicosocial, que comprende el contexto social y cultural de manera global con hábitos y costumbres que dan lugar a la construcción de significados. Por lo tanto, el acercamiento a estos niveles de comprensión lectora se da a través de la variedad textual que, según el ICFES basado en las pruebas PISA, está clasificada en textos continuos y discontinuos. Los textos continuos se reconocen como aquellos que se leen de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda y se componen de oraciones y párrafos, que poseen coherencia y cohesión en una lectura lineal.

En cambio, los textos discontinuos se componen de imágenes, algunos además con texto y la información está distribuida de forma no lineal, resumida y concreta. Pero ambos

tienen una intencionalidad, permiten gestionar información que se puede interpretar, analizar, clasificar, comparar, ordenar, entre otras habilidades a desarrollar. Asimismo, desde la metacognición se requiere una planificación de la lectura diferente de las estrategias requeridas para la escritura, en tanto para la comprensión lectora se necesita reconocer la estructura del texto, diferentes portadores de estos; así como variadas habilidades lectoras acordes a la tipología textual.

En este estudio, particularmente en lo referente a los textos discontinuos, se recurrió a la historieta, a la infografía, a la simbología de las señales de tránsito, a la representación simbólica de las emociones, la factura de servicios públicos, la estadística de los diagramas de barra y/o cualquier otro fenómeno o situación de contexto cotidiano. Y en relación con los textos continuos, que son de uso frecuente en la institución educativa, se abordan a partir de la lectura en voz alta por parte del docente, la lectura personal en biblioteca y las actividades dirigidas por el docente en las que los niños tienen especial acercamiento con los cuentos, las fábulas, los talleres de lectura comprensiva con preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple.

### **11.1 Exploración de intereses frente al texto continuo y discontinuo**

Para conocer el papel de los textos continuos y discontinuos en la comprensión lectora se inicia con una actividad exploratoria en la cual los niños y las niñas expresan si diferencian textos continuos de textos discontinuos, así como sus preferencias en relación a estas dos estructuras. Este ejercicio de exploración permite en la investigación reconocer tanto el concepto de texto continuo como discontinuo que tienen los participantes debido a las experiencias previas mediante las cuales se vinculan desde sus gustos e intereses con uno u otro formato.

En el taller 2 a partir de la actividad 2 con el Indicador: 1TC y D Manifiesto interés especial hacia los textos continuos o los discontinuos, se les planteó la siguiente pregunta a los participantes: ¿Qué es más fácil para ti, leer una historia con imágenes o una con texto solamente? Los participantes respondieron así: 2 optaron por ambas con imagen y texto, 4 se inclinaron por texto solamente y 6 manifestaron su preferencia por las imágenes, cabe resaltar que no se observó particularidades que marcaran diferencias en cuanto al género,

independientemente de si eran niños o niñas, sus argumentos y preferencias fueron muy similares en respuestas y cantidad de estudiantes. Por otro lado, las respuestas indican una clara diferenciación por parte de los participantes entre los textos continuos y los discontinuos.

Otro hallazgo en la observación fue que 8 de los 12 participantes prefieren imágenes en sus procesos de lectura, esta prevalencia es posible que se dé porque la imagen permite una identificación global y cercana a los contextos cotidianos de los participantes. En detalle, si un niño lee la palabra caballo su proceso comprensivo demanda un esfuerzo cognitivo para conectar entre sus conocimientos previos el significado de la palabra caballo, asociar los fonemas y grafemas para dar sentido semántico y, además, le implica reconocer los elementos propios del animal, mientras que si se le muestra una imagen del animal, esta brinda de forma directa el contenido del texto, porque:

[...]como la imagen llega más directa y rápidamente al cerebro que identifica e interpreta las señales recibidas, se provoca más rápidamente una reacción que permite sentirse más cerca de la realidad y ser más afectados por ella, por eso llega más rápidamente y con más fuerza a la sensibilidad y actúa sobre la emoción. (Montesdeoca P., 2017, p. 25)

De esta manera, las niñas y los niños se sienten más identificados con la imagen, ya que el proceso comprensivo con la figura toma una vía más corta que la ruta que precede al proceso lector con el texto continuo. La tabla 16 da cuenta de sus preferencias textuales y sus percepciones frente a la imagen:

### **Tabla 16**

*Percepciones y experiencias textuales de las niñas y niños del grado segundo*

#### **Indicador**

**1TC y D** Justifica sus preferencias textuales en relación con los diferentes portadores de texto.

---

Pregunta	Respuesta
<b>T2</b> ¿Te gustan las historias y la información que se cuenta con las imágenes? si o no y por qué?	<b>PM6:</b> “me gustan porque lo que hacen es divertido.” <b>PM2:</b> “me gustan porque son muy divertidas.” <b>PF2:</b> “sí, me gustan porque nos avisan y nos dicen.” <b>PF6:</b> “Si me gustan porque son divertidas, atractivas y también dan buen reconocimiento a los niños y niñas del mundo.”

*Nota.* Datos tomados del diario de campo. Fuente: elaboración propia.

Al encontrar en la primera pregunta de la actividad 2 que la mayoría de los estudiantes se inclinaron por la imagen, se analizó también la argumentación que dieron los niños acerca de la razón de su preferencia por esta tipología textual. En este sentido, se encontró que las imágenes los divierten, les despiertan emociones, esto porque en su cotidianidad y desde su nacimiento están familiarizados con estos portadores de texto. Por su parte, la PF2 dijo que la imagen avisa y dice. Lo que se puede inferir de esta afirmación es que la imagen tiene un carácter predictivo y, a la vez, es portadora de información que se puede entender en la observación. También la PF6 da cuenta de otra característica de la imagen reconociendo el lenguaje universal de esta cuando dice que da buen reconocimiento a todos los niños y niñas del mundo.

Es evidente que la imagen está cargada de sentido, es polisémica y facilita la comprensión desde el nivel literal a partir de las significaciones que se le pueden dar, pues ya para los otros niveles de comprensión requiere del fortalecimiento de otras habilidades comprensivas que tienen en cuenta al autor, la intención comunicativa, el discurso, entre otros elementos que convergen en esa construcción del significado, de ahí que “[...] los textos discontinuos resultan fundamentales para desarrollar prácticas sociales del lenguaje en los diversos ámbitos de la vida contemporánea, regida por un uso cada vez más especializado de todos los tipos y formatos textuales” (Achugar Díaz E., 2012, p. 6). Por lo mismo, al estar directamente las niñas y los niños, desde su contexto, vinculados de manera habitual con la imagen, se hace más viable e interesante para ellos la construcción de significados a partir de esta.

## 11.2 Textos continuos y discontinuos: concepciones y estrategias metacognitivas de los participantes

Después de explorar los intereses de las niñas y los niños hacia los textos continuos o discontinuos, en este apartado se da a conocer la construcción realizada por ellos sobre los dos tipos de formatos. Ya que, si bien ambos son portadores de textos, presentan diferencias en la forma de acercarse a la interpretación de su contenido. Asimismo, cada formato requiere una habilidad específica para el logro de la tarea comprensiva. En este punto, el lector pone en ejercicio sus competencias y capacidades usando el potencial con el cual cuenta en ese momento, potencial que irá incrementando a medida que el lector se enfrenta de manera frecuente con el reto de comprender y construir significados del mundo que le rodea.

Partiendo del reconocimiento de la variedad textual, las niñas y los niños, a partir del indicador: se apropia de la superestructura de acuerdo al tipo de texto: reconoce la diferencia entre un texto continuo y uno discontinuo, expresaron sus concepciones frente a uno de los portadores de texto, como lo es la historieta desde el taller 2 actividad 2 secuencia de viñetas. De modo que ante el enunciado: describe con tus propias palabras: ¿qué es una historieta? se obtuvieron las siguientes respuestas:

PF4: “es un cuento que se lee o también nosotros podemos formar uno con imágenes.”

PM5: “es una historia que nos da información.”

PM1: “es algo que representa entretenimiento y comic, ejemplo: como la de Batman, Ben 10, Dragón Boll Z. Los jóvenes titanes en acción.”

La PF4 concibe la historieta como una narración que se puede leer; además, se siente en la capacidad de elaborarla según su estructura porque alude a que tiene imágenes y texto a la vez. Aquí se puede percibir cómo la participante da cuenta de unos conocimientos previos que posee desde el cuento y muy seguramente de la estructura de este con un inicio, un nudo y un desenlace que le da coherencia a la historia, por lo mismo se siente competente para construir una historieta, dado que se siente con las herramientas necesarias para ese fin. El PM5 menciona un elemento fundamental relacionado con la intención comunicativa, identifica que este formato brinda información. A su vez, también lo relaciona con la narración en tanto la define como una historia.



En otro sentido, el PM1 define este tipo de texto desde el entretenimiento y se perfila como un conocedor que está familiarizado con diferentes tipos de caricaturas que se encuentran en su enciclopedia personal, denotando de esta manera que posiblemente ha adquirido estrategias de lectura que le han posibilitado la comprensión de esos contenidos y, por lo mismo, han despertado su interés a tal punto de hallarlos divertidos. En otras palabras, se evidencia un aprendizaje significativo sobre narraciones o historietas que se vinculan en el participante con una sensación agradable. Finalmente, con base en las respuestas de los tres participantes se encuentra que:

Los textos continuos y discontinuos contribuyen a ir más allá de la decodificación de palabras porque posibilita la activación de significados y sentidos de las situaciones e intenciones comunicativas que subyacen en ellos, además de usos pragmáticos a través de procesos de inferencias durante la lectura. (Ávila Vergara G., et al, 2018, p. 126)

En ese trasegar más allá de la decodificación, la experiencia de cada lector brinda un contexto de construcción de significados tomando como base los diferentes formatos que traen consigo no solo información literal, sino la posibilidad de interpretar el texto y conducir el lector a la comprensión del mensaje global del mismo. Así pues, teniendo en cuenta que en el colegio son abordados principalmente los textos continuos, y que por el contrario los textos discontinuos son menos vinculados en el proceso formativo, se observó en este estudio que los estudiantes reconocieron paulatinamente los textos discontinuos a medida que tuvieron acercamiento a estos durante los talleres, los cuales fueron intencionados de acuerdo con los intereses y necesidades que se percibieron durante la entrevista inicial. De modo que, para confirmar las estrategias observadas en las niñas y los niños respecto a los textos discontinuos, y también para monitorear si ellos eran conscientes de estas, se les hizo la siguiente pregunta en relación con el mismo indicador 2TCYD: cuando lees una infografía, una historieta, un diagrama de barras de la cuenta de servicios, ¿qué te ayuda en tu imaginación a comprenderlo?

PF5: “intento buscar algo que esté igual pero que diga más fácil”. PM2: “decirle al que me está acompañando”.

PM6: “leyendo y leyendo hasta que lo pueda entender”. PF4: “Las imágenes me ayudan para comprender, las imágenes me las imagino en la vida real y eso”.

Una de las primeras estrategias nombradas por los estudiantes es la de la PF5, quien para llevar a cabo su ejercicio de comprensión de un texto discontinuo acude a su realidad cercana para rastrear una representación similar, y haciendo uso de la habilidad comparativa, verifica al mismo tiempo si es más fácil comprenderlo de esta manera. En el caso del PM2 su estrategia es entregarle el control de su acercamiento a la comprensión, a quien le acompaña en su ejercicio de aprendizaje. Esto demuestra que la falta de elementos por parte del participante lo hacen sentirse inseguro de asumir el reto comprensivo por sus propios medios. Otra estrategia alternativa es la del PM6, él plantea que en su ejercicio de relectura encuentra la facilidad para comprender esos portadores de textos. La estrategia de este participante se basa en un detenimiento detallado en el texto para inferir su significación después de lograr relacionar cada uno de los elementos allí inmersos, hasta obtener una comprensión del sentido global del texto.

En esa misma línea de conceptualización frente a los textos continuos y discontinuos ineludiblemente el lector se ve abocado a usar estrategias metacognitivas con el propósito de acceder de manera más efectiva a la comprensión del texto, razón por la cual el siguiente indicador permitió dilucidar las dinámicas usadas por los participantes para lograr la comprensión lectora de cualquier tipo de texto.

**Indicador: 2TCyD. Varía sus estrategias de comprensión según los elementos que emplean los textos continuos o discontinuos**

**EF:** Te queda más fácil comprender textos como el cuento (Fernando Furioso, Pedro es una pizza) o como la historieta (la del curioso, animales domésticos y salvajes), la infografía (el ciclo de vida de la rana y del animal que elegiste, las imágenes de las señales de tránsito o la cuenta de los servicios) ¿por qué?, cuéntame ¿qué los hace diferentes?

PM2: “con un cuento.”

PF5: “infografías, historietas, porque tienen textos más cortos y se entienden más. y además los libros son más largos para decir algo que no sabes.”PF6: “con los dos, pero más con el cuento porque a veces tú lees una historieta o una infografía y no entiendes los dibujos o a veces te puede parecer otra cosa que el que hizo la historieta o la infografía quiso decir.”

PM5: “aprendo, todavía sigo aprendiendo más, lo que vi en el libro, voy encontrando

más información que me sirva en otros momentos y puedo aprender más cosas con lo que hay en el libro.”

El PM2 sin vacilar respondió que para lograr su aprendizaje con lo que más se identifica es con el cuento, a esta respuesta se suma que a lo largo del análisis su preferencia está enfocada en el texto continuo que le despierta emociones de tal forma que en la misma entrevista final cuando habló de su experiencia con el cuento *El príncipe de las pulgas*, curiosamente simulaba como si tuviera pulgas que le picaran en su cuerpo, al narrar su comprensión de la historia. Otra perspectiva se encontró en la PF5 quien no sólo afirma su inclinación por el texto discontinuo como es la infografía, sino que, además, a través de la justificación de su preferencia se hace evidente que reconoce la diferencia entre uno y otro. Manifiesta también que se identifica más con la infografía o la historieta porque obtiene la información de manera corta, resumida y más comprensible, mientras que con el texto continuo según su respuesta se puede afirmar que requiere de otras estrategias que la participante aún no domina y, por lo tanto, esto la lleva a decir que “los libros son más largos para decir algo que no sabes”.

Otra perspectiva tiene la PF6 que argumenta aprender con ambos tipos de texto, pero que es mejor con el continuo como el cuento, porque con el discontinuo como la historieta o infografía, no posee las estrategias para inferir el significado de las imágenes y, para sorpresa de esta experiencia investigativa, la participante avizora que la historieta o la infografía tiene una influencia ideológica, cuando afirma que es difícil deducir lo que el autor realmente quiso decir. Dentro de esta variedad de estrategias se vislumbra otra alternativa en el PM5 quien demuestra su preferencia por el libro, argumentando que así es como aprende más. Se puede rastrear allí el acercamiento al nivel crítico cuando afirma que sus comprensiones le pueden servir en otros momentos, y esos momentos desde la comprensión pueden situarse en el contexto sociocultural del alumno, en el contexto familiar, por ejemplo, desde sus hábitos, costumbres y creencias. Por lo mismo, lo considera más dotado de contenido e información cuando dice: “puedo aprender más cosas con lo que hay en el libro”.

Este mismo estudiante en la observación participante de este estudio, sin denominarlo como tal, sino por su puesta en práctica, descubrió otra estrategia de aprendizaje que lo identifica y es en relación con la tecnología, ya que a partir del juego chino llamado Tangram, se le despertó la curiosidad de tal manera que con la orientación de su madre investigó en internet acerca de este juego y en la segunda sesión del taller, durante la clase, pudo crear varias

figuras de manera creativa con agilidad y según la instrucción del juego, imágenes que tenían tal similitud con la realidad que sus compañeros pudieron leer e interpretar sin dificultad, porque el PM5 organizó de manera coherente y acertada las figuras geométricas que trae este juego.

Al observar estas diferentes y variadas estrategias que se perfilan en los participantes se puede afirmar junto con Hoyos A. y Gallego T. (2017) que “el desarrollo de la comprensión, bajo la directriz de la variedad textual, no solo aporta al perfeccionamiento de habilidades lectoras; también genera aportes significativos al nivel conceptual y cultural de los sujetos (p. 43). Y que, por tanto, si las niñas y los niños hacen conscientes esas maneras de aprender, podrán potenciarlas y, además, adquirir nuevas estrategias partiendo de que ya tienen la base principal como es el reconocimiento y la diferenciación elemental de estos variados formatos textuales.

La PF4 refiere otra dinámica para comprender el texto cuando afirma que las imágenes se las imagina en la vida real; es decir, su interpretación de un ícono está permeado por la semejanza o comparación que hace con su realidad contextual. Lo anterior lo constatan en sus estudios Barragán A. (2016) y Moreira y Castro (2022), quienes en sus investigaciones desarrollaron metodologías que permitieron a los niños ampliar sus conocimientos, abrir un espacio para la curiosidad, estimular la imaginación y la fantasía y aún, dar un paso hacia el pensamiento reflexivo.

Todo lo anterior nos permite relacionar la comprensión lectora con la situación particular de las prácticas deportivas realizadas en un gimnasio. En dicho lugar deportivo se tienen variedad de máquinas, y cada una de ellas apunta a desarrollar y fortalecer una parte específica del cuerpo, bajo la dirección del orientador deportivo con el fin de lograr el equilibrio muscular. De la misma manera, los diferentes portadores de texto, haciendo las veces de máquinas, desarrollan y fortalecen diferentes habilidades de comprensión lectora bajo la orientación del docente, quien inicialmente marca la pauta para que el estudiante reconozca la competencia que debe desarrollar y luego la domine en la práctica constante. Con la anterior metáfora se ilustra la importancia de ejercitar las diferentes habilidades de comprensión lectora, para que se desarrollen al unísono estas competencias y así se logre un equilibrio armónico. Por consiguiente, luego de lograr el desarrollo de la habilidad, el estudiante debe trabajar constantemente en fortalecerla. La guía del docente en este proceso de aprendizaje debe además

dar lugar a que las niñas y los niños tomen el control haciendo uso del monitoreo y la autorregulación, para aprovechar al máximo los diferentes recursos y herramientas usados para desarrollar diferentes habilidades de comprensión lectora.

A lo largo de este apartado se evidencia que las experiencias de las niñas y los niños del grado segundo en relación con los textos continuos y discontinuos les han posibilitado el reconocimiento de algunos elementos de estos tipos de textos. Asimismo, su percepción de estos fue más estructurada puesto que pasaron de nominar la imagen desde el goce y el disfrute a identificarla como portadora de una intencionalidad, que podía ser predictiva, informativa o comparativa con la realidad. Lo anterior muestra cómo la percepción de los textos continuos y discontinuos en las niñas y los niños pasa por una transformación cuando se usan diferentes estrategias intencionadas de acuerdo a los diferentes portadores de texto. Además, crear espacios de aprendizaje que den posibilidad al lector de inquietarse ante las posibles interpretaciones para acercarse a la comprensión global del texto, de alguna manera lo impulsa a reflexionar sobre los posibles caminos que el estudiante considera más pertinente para conseguir sus metas de comprensión.

En este sentido, una diferenciación que se pudo visualizar en la observación atenta de los desempeños de cada sujeto, en relación con la exploración del papel de los textos continuos y discontinuos en el desarrollo de la comprensión lectora, parte del contraste entre la entrevista inicial y la entrevista final, para lo cual se tomaron los hallazgos de dos participantes, 1 niño y 1 niña, en atención a sus particulares respuestas durante las entrevistas, las cuales ilustraron lo observado en el grupo. Frente a esto se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores de la matriz de análisis: Entrevista inicial (Anexo A) 3C. Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto. 1T. Manifiesta interés especial hacia los textos continuos o los discontinuos. -¿Cómo te gustan los libros? (cortos, con muchas imágenes, con mucho texto, sin imágenes). La PF5 respondió: “Me gusta leer historias que pasaron en los otros siglos, porque me parece muy interesante saber de las guerras o como lucharon los luchadores en los siglos pasados. Y también me gusta leer las historias como las leyendas y los mitos”. En esa misma línea se le preguntó: ¿Cómo tienen que ser los libros para que te llamen la atención? A lo que respondió la PF5 “Es que no sé cómo explicarte, que sean de un color y que tengan significado las historias, a mí me gusta que tenga mucho texto, porque así las historias se vuelven más interesantes”.

Según sus respuestas, la estudiante dio cuenta de una experiencia lectora muy arraigada, se evidencia que practica diariamente la lectura y da cuenta de su preferencia por la historia. Además, queda claro que el texto continuo es lo más frecuente en su lectura consciente y sistemática. Asimismo, frente a la pregunta: Cuando tienes tu libro ya en tus manos ¿qué es lo primero que haces? El PM6 manifestó su preferencia por el texto continuo “Yo empiezo en orden desde donde dice había una vez, el nudo y el final. Me gustan de superhéroes, de monstruos”. De esta manera, da cuenta de una interiorización de la estructuración básica del cuento, inicio, nudo y desenlace, demuestra su rigurosidad en la lectura al expresar que gusta de leer en orden. Luego aborda las temáticas de su preferencia con sus ojitos brillantes, como recordando las obras ya leídas.

Luego al indagar: -¿Crees que es posible contar una historia con imágenes? La PF5 dice: “sí, yo pienso que es posible yo he visto libros con imágenes en la biblioteca”. Mientras que el PM6 afirma: “Pues yo creo que no, yo creo que sería muy difícil, eso sin letra no se sabe lo que está ahí, o sea no aprende nada, solo tiene el dibujo y ya”. Ante esta negativa, se le solicita que observe las imágenes de la historieta que hace parte de la entrevista (anexo A) y cuente lo que ve: “Pues aquí veo que el niño le está hablando a la niña y que el niño le habla a la niña y el niño se queda aquí parado y la niña le dice chao y él no contesta.” - Entonces pudiste leer las imágenes, con las imágenes leíste lo que pasaba. Luego se le pidió que leyera el texto de la historieta. Después de leer puso cara de sorpresa y se le escuchó algo como: “guaaa”. Se le indagó por el motivo de su sorpresa y esa exclamación a lo que respondió: “Mira este cuento, también me dice algo con letra y con el dibujo solo”.

Después de escuchar su aclaración se le explicó que el texto leído era una historieta y que las imágenes también nos entregan mensajes, se le señalaron afiches que estaban alrededor del salón y con atenta escucha observó y analizó con detenimiento. De este modo, fue evidente el poco uso que le da en el colegio a esta tipología textual, así como de la importancia de hacerlo más visible en las actividades de clase.

En contraste con la entrevista inicial (anexo A) en la entrevista final (anexo C), todos los participantes presentaron una concepción distinta frente los textos continuos y discontinuos, postura que se modificó con la experiencia obtenida durante la ejecución de los talleres (anexo B). Específicamente los dos participantes, cuyas respuestas se analizaron anteriormente, visibilizaron los siguientes hallazgos a propósito de este indicador: 3T. Se apropia de la

superestructura de acuerdo al tipo de texto. Con las preguntas: ¿Reconozco la diferencia entre una historieta, un afiche, una infografía y otras formas de lectura como el cuento, la anécdota y la fábula? Y ¿Con cuál taller se te hizo más fácil aprender? ¿Por qué? El PM6 por su parte respondió: “Con la habitación de Andrés porque, pues, ahí busqué muchas cosas, me equivoqué en algunas y tuve que borrarlas para volver a repetir, que me saliera buena y eso”.

El estudiante alude al taller 3 (anexo B) en la actividad 1 en la que se presenta un texto continuo descriptivo y una imagen que complementa la narración. Este texto fue tomado de uno de los Derechos Básicos de Aprendizaje del grado segundo. Sin duda el PM6, a pesar del trabajo que se realizó enfatizando en la mayoría de los talleres en los textos discontinuos, para poder explorar su papel en la comprensión lectora, cuando no se ha hecho énfasis en la institución en esta tipología textual, persistió hasta el final en su preferencia por el texto continuo. Lo que sí se diferenció con la primera entrevista es que ya se acercó al reconocimiento de la superestructura de este tipo de texto, conoció que las imágenes presentan una información que puede ser leída e interpretada por el lector. Este reconocimiento le ayudará en su desempeño en las pruebas Saber en cuanto a que, ya reconociendo la imagen como un texto, podrá analizarla, interpretarla y tendrá más posibilidades de acertar con la respuesta.

Por otro lado, la PF5 también persistió con su preferencia por los textos continuos, solo que ahora da cuenta de una caracterización un poco más amplia de los textos discontinuos, como se muestra a continuación: ¿Qué se te facilita más para comprender: textos como el cuento (Fernando Furioso, Pedro es una pizza) o con la historieta (la del curioso, animales domésticos y salvajes), la infografía (el ciclo de vida de la rana y del animal que elegiste) las imágenes de las señales de tránsito o la cuenta de los servicios?, ¿por qué?, cuéntame ¿qué los hace diferentes? TC Y TD. La PF5 expresó: “Prefiero los cuentos, porque los cuentos tienen mucha letra, y además las historietas tienen menos es todo lo contrario a un libro”. - ¿Y por qué se te dificulta la historieta? PF5: “Porque a veces tiene unas imágenes todas raras y yo soy ¿qué está diciendo ahí?”. Aquí reconoce esa necesidad de poder inferir ese significado implícito de la imagen para acertar con lo que plantea el autor. Da a entender su estrategia de observación de análisis hasta llegar a la comprensión, que según su respuesta le implica más esfuerzo y un camino más largo que la vía corta y rápida por la que llega a la comprensión y al disfrute de la lectura con el texto continuo.

Se continuó la entrevista preguntando: - Cuando lees un cuento, ¿cómo haces para

comprenderlo? PF5: “Poniendo atención, si alguien me habla yo no le pongo atención, como si estuviera en una nube, mejor dicho, yo soy así leyendo concentrada”. - ¿Cómo haces para comprenderlo? - PF5: “Te voy a hacer un ejemplo que a mí me sucedió, yo me estaba leyendo un libro de la biblioteca que se llama el divorcio de mamá y de papá oso y hasta yo lloré, porque me hizo recordar mucho la historia de mi mamá y de mi papá cuando se separaron”. Frente a la misma pregunta el PM6 manifestó: “Pues para comprenderlo a veces me equivoco en una palabra y la tengo que volver a repetir desde la primera parte, por si me equivoco muchas veces, la vuelvo a leer desde el principio y ya voy comprendiendo ahí las cosas”. Ambos participantes ilustran la importancia de la observación y la atención mientras se lee de manera individual para facilitar la comprensión. Sin embargo, la PF5 da cuenta de su aproximación a la comprensión comparando el texto con su realidad contextual, va más allá de la comprensión literal, dando pasos evidentes a lo inferencial y crítico. En el caso del PM6 muestra preferencia por la relectura a la que llama “repetir” hasta lograr la paráfrasis del texto, lo que demuestra que aún le falta acercarse a los otros dos niveles, pero que está en camino de llegar allá, a la construcción de sentidos.

En lo que respecta a la otra tipología se les planteó lo siguiente: - ¿Cómo haces para comprender textos discontinuos? PF5: “Pues yo voy cojo y veo, como acercándome más a la hoja, a la imagen, para saber qué está haciendo. Por ejemplo, yo me leí un libro de la biblioteca que no tiene letras y había una bebé como con un oso de peluche y yo era, ¿qué está cargando ahí? Y yo no entendía nada y seguí observando hasta que le vi las orejas y ya entendí”. Frente al mismo interrogante el PM6 respondió: “Pues yo a veces los entiendo y otras veces no, pues si tengo que hacer muchas cosas para entenderlo, pues leyendo y leyendo hasta que lo sepa leer”. Nuevamente se observa la diferenciación de estrategias y de nivel de comprensión en los dos participantes, la PF5 continúa con la asociación del texto con la realidad contextual hasta lograr la comprensión del mismo y el PM6 perfila su comprensión desde la construcción de significados a partir de la relectura.

Los demás participantes caracterizaron los textos continuos como largos y los discontinuos como cortos, también identificaron que las imágenes tienen significado y hacen parte de los discontinuos, dan cuenta de cómo lo que logran interpretar de los textos les sirve para su vida, como en el caso de las señales de tránsito, por ejemplo. En el taller 9 (anexo B), cuando analizaron la factura de servicios, todos se veían sorprendidos al interpretar cómo en unas casas el valor de los servicios era muy altos y realizaron conjeturas acerca de las posibles



causas, así como de las soluciones más viables para el ahorro y el cuidado de estos recursos. De esta manera, es posible deducir que los niños poseen la capacidad de hacer reflexiones, de interpretar y tomar posturas con argumentos, demostrando autonomía en la construcción de conocimientos, sin prescindir del docente como mediador y posibilitador a partir de sus estrategias de enseñanza para que los sujetos que acompaña puedan lograr potenciar la comprensión lectora en sus tres niveles desde los primeros grados escolares, lo que les beneficiará paulatina y sistemáticamente en los grados superiores.

Después de triangular los datos obtenidos durante esta etapa de análisis, y consolidar los hallazgos en estos tres subcapítulos enmarcados por los objetivos específicos, es importante anotar que en ambientes como el escolar es natural que el investigador-docente logre identificar trazos de comportamiento, actitudes y manifestaciones de participación en otros estudiantes más allá de los sujetos que haya seleccionado; esto es: su muestra. Dentro de estas observaciones extra, fue posible identificar que en relación con la diferenciación planteada por los códigos participantes masculinos (PM) y participantes femeninos (PF) no hubo tendencias que demostraran alguna particularidad en razón del género; en cambio, hubo repuestas que contenían similitudes, por ejemplo: **EI:** Cuando vas a escoger un libro para leer ¿qué tienes en cuenta para tu elección? (colores, título, imágenes)

PM2: “Como los dibujos de actividades, eso me gusta mucho, también me gustan mucho los dibujos por fuera (en la pasta) [¿y las historias cómo deben ser?] chistosas y respetando a los amigos.”

PF3: “Tiene que ser divertido, infantil, de risa, a mí me gusta que tenga dibujos infantiles, también dibujos que son divertidos, que sean de colorear y lindos”.

De igual forma, el resto del grupo muestra preferencia por las imágenes para atraer su atención, que sean historias chistosas o divertidas como las nombran tanto el niño como la niña en este caso. En general se lograron percibir avances significativos en todo el grupo en lo que respecta a la comprensión, algunos desde la lectura del texto, otros desde la lectura de la imagen, otros desde la creación de hipótesis. La mayoría se logró ubicar en el nivel literal, algunos alcanzaron el nivel inferencial y unos pocos presentaron acercamientos al nivel crítico-intertextual desde sus planteamientos y posturas, bien fuera en las actividades de los talleres o en las entrevistas. Asimismo, la metacognición fue fundamental en todo este proceso porque todos lograron identificarse en sus maneras de aprender, de acuerdo a sus propias habilidades y también según sus preferencias temáticas: áreas del saber; metodológicas: juegos, dinámicas,

trabajo en equipo, entre otras; o lectoras: textos continuos o discontinuos.

Así, los doce participantes de este análisis—referenciados con los códigos PF y PM del 1 al 6 correspondientes a cada uno— manifestaron varios aspectos como similitudes, diferencias, tendencias y relevancias en su proceso de desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir del uso de estrategias metacognitivas. Es natural que haya sido así, pues no todos los procesos son iguales, y son valiosos en la medida que revelan matices, tendencias, divergencias y convergencias en cada forma de aprender. Para proceder a una evaluación más sistemática y complementaria de los hallazgos ya presentados, es posible caracterizar a los doce participantes desde las siguientes tres categorías: similitudes y diferencias; tendencias, y relevancias.

En la primera, se encontraron similitudes en la comprensión lectora, todos los estudiantes reflexionaron sobre sus propias maneras de aprender a comprender. En este sentido, idearon diferentes caminos para llegar a la misma meta de aprendizaje en la comprensión lectora, tales como: la relectura, la atenta escucha, la comparación con sus saberes previos, con su realidad, con las maneras de aprender de sus compañeros, la contextualización, la colaboración con sus pares, la orientación de la docente, la lectura individual, la lectura grupal, entre otros. La diferencia se presentó en que pocos llegaron a esbozar su acercamiento a la comprensión crítica-intertextual, unos a partir de su comparación con el contexto, otros desde la ideación de hipótesis, unos más desde la intertextualidad con sus presaberes lectores.

En la segunda categoría en relación con los textos continuos y discontinuos, se pudo observar a nivel general que todos los estudiantes lograron esbozar la diferenciación entre un texto continuo y uno discontinuo desde su superestructura, al reconocer que uno es largo y el otro es corto, que uno narra la historia o la información con imágenes o combinando texto e imagen, y el otro solo con texto. También fue evidente que hasta el final como tendencia que la mayoría dio cuenta de su preferencia por los continuos, posiblemente según lo que se pudo observar en el proceso y en las respuestas que se analizaron, las razones se enfocan en el cambio de perspectiva en la que su concepción inicial de la imagen era ilustrar o hacer divertida la lectura del cuento o la fábula. Luego, al cambiar ese constructo y pensar en el hecho de que la imagen transmite un mensaje, que se puede identificar una temática, una información encriptada en ella, lo que a su vez demanda más esfuerzo para la comprensión, factiblemente

causó que se inclinaran más por el continuo.

Lo anterior se hizo visible cuando se les indagó por su preferencia entre las dos tipologías textuales. He aquí algunas respuestas: PF6: “con los dos, pero más con el cuento porque a veces tú lees una historieta o una infografía y no entiendes los dibujos o a veces te puede parecer otra cosa que el que hizo la historieta o la infografía quiso decir”. PM5: “aprendo, todavía sigo aprendiendo más, lo que vi en el libro, voy encontrando más información que me sirva en otros momentos y puedo aprender más cosas con lo que hay en el libro”. Es interesante este hallazgo en tanto, como decíamos anteriormente, el niño empieza su proceso lector con la imagen, con sus dibujos. Es en primero cuando se le da a conocer la necesidad de adquirir el código escrito. De esta manera, en muchas ocasiones al ingresar a la escuela la imagen ya no es un referente para la comprensión sino para ilustrar o hacer llamativo el cuento. Sin embargo, se observó apropiación de esta tipología en la construcción de infografías, diagramas de barras, interpretación de viñetas para pasarla a un texto continuo, entre otros.

Por último, en la tercera categoría, enfocada en la metacognición, resultaron relevantes los siguientes elementos que hicieron evidente que la metacognición fue transversal y fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos, ya que los estudiantes a partir de sus saberes previos, sus propias actitudes y aptitudes, sus particularidades culturales y contextuales, construyeron autonomía frente a su aprendizaje. Aunque unos pocos manifestaron de manera verbal su preferencia por el direccionamiento por parte del docente. No obstante, demostraron también inquietud por sus maneras de aprender, y lograron vislumbrar algunos acercamientos al plantear posibles estrategias que los acercaron a las metas de aprendizaje en muchos casos en un nivel muy básico, pero acertado. Así mismo, desde la planificación y el monitoreo reflexionaron sobre sus maneras de aprender y dieron cuenta de ello, como se evidencia en las siguientes respuestas: PM4: “Yo aprendo cuando no hay nadie a mi lado, si cuando yo voy a escribir solo [¿Quieres decir solo y en silencio?] sí”. PM2: “A mí me gusta trabajar con todos mis compañeritos porque puedo disfrutar con todos. PM6: “En silencio, cuando estoy en matemáticas, me concentro, pero si hacen ruido me desconcentro”. PM1: “A mí no me gusta aprender con mi mamá porque es muy regañona y yo me demoro mucho para hacer las tareas”.

En esta medida el proceso de desarrollo de la comprensión lectora a partir de la variedad textual implica que el docente inicialmente lo planifique y dirija desde la metacognición,

lo monitoree desde el logro de las metas de aprendizaje por parte del estudiante, así la mediación del docente es fundamental para el logro de la autonomía del estudiante, quien necesita que se le planteen la metas de aprendizaje y las posibilidades para llegar al conocimiento y pueda abrirse camino en su aprender a aprender.

## 12. Conclusiones

Lo expuesto anteriormente en el trabajo investigativo permite llegar a las siguientes conclusiones:

Entender el proceso de desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos mediante el uso de estrategias metacognitivas, apoyados en una descripción detallada e interpretaciones, llevaron al presente estudio a comprender las dinámicas que subyacen dentro del aula en relación con las categorías mencionadas. Por lo mismo, se evidenció que las niñas y los niños son capaces de apropiarse de estrategias metacognitivas y perfilarse, a medida que avanzan en el proceso, como lectores independientes en su aprendizaje.

El análisis de los estudios presentados en los antecedentes, así como las investigaciones revisadas en la triangulación de los hallazgos, indican que no hay estudios que vinculen todas las categorías principales de este estudio. Por lo cual, la presente investigación aborda un tema novedoso, que además es potente porque logró demostrar que las niñas y los niños del grado segundo pueden autorregularse en su proceso de comprensión lectora. Asimismo, la variedad de estrategias pedagógicas implementadas posibilitó visibilizar elementos del nivel crítico en los participantes, que indudablemente presentaron sus aportes permeados por sus experiencias socioculturales frente a los diferentes portadores de texto.

El desarrollo de la comprensión lectora implica tener presente que el lector hace parte de un escenario social y cultural. Este bagaje personal le brinda la posibilidad de dar sentido a sus interpretaciones al interactuar tanto con el docente como con sus compañeros mediante la práctica constante del análisis, las deducciones, las relaciones y las comparaciones con diferentes portadores de texto. Y, además, lo insta a reconocer sus maneras de aprender y acercarse a la comprensión no solo de manera literal transcriptiva o con la paráfrasis, sino también desde los niveles inferencial y crítico intertextual sin tener una perspectiva individual

de los tres niveles, sino entendiéndose que están interrelacionados entre sí y juntos convergen en la globalidad de la comprensión lectora.

Una limitación en la etapa inicial del presente estudio fue similar a la que experimentó Flavell en 1979 estudiando la metacognición en niños, y que fue el hecho de no dar cuenta de un proceso realizado frente a una tarea en la que la debían, para este caso, expresar de manera escrita la forma en que lograron llevarla a cabo. Entonces, para superar esta dificultad se les enseñó a los participantes la escalera metacognitiva, herramienta que fue asertiva, de tal manera que permitió emerger la planificación y posibilitar el monitoreo, a partir de los cuales los estudiantes fueron descubriendo sus maneras de aprender y lograron dar cuenta de la variedad de procesos de aprendizajes. En consonancia con lo anterior, a través de la metacognición, se logró que las niñas y los niños fueran conscientes de sus aprendizajes movilizando estrategias que encauzaron su atención y habilidades lectoras.

Sin duda alguna, el desarrollo del presente trabajo permitió observar la presencia de las emociones en los participantes durante las actividades llevadas a cabo como una categoría emergente. Con base en esto, se encontró que los sujetos que hacen parte del aula son integrales; en ellos están presentes presaberes, hábitos, costumbres, intereses y emociones; es decir, un todo que, según los hallazgos de esta investigación, demuestra que el docente debe tener en cuenta en la creación de sus estrategias de enseñanza la intencionalidad de despertar su motivación para captar su atención. Es así como el acompañamiento y la estrategia pedagógica usada por el docente permite llevar al lector a ganar confianza en sí mismo para que sea él quien se apropie de administrar sus capacidades y lograr la comprensión lectora mediante la autorregulación de sus emociones.

Partir de la lectura de un texto continuo para construir un texto discontinuo; y en la dirección opuesta: partir de un texto discontinuo para construir un texto continuo, les permitió a los participantes no solo aclarar los elementos propios de cada uno de los tipos de texto, sino también desarrollar habilidades de comprensión lectora, lo que implicó, en consecuencia, identificar la importancia de usar ambos tipos de texto para desarrollar habilidades como: mejorar el vocabulario, evocar conocimientos previos, comprender el sentido global de una imagen, identificar la estructura y superestructura de un texto, y en esta medida lograr despertar el interés, la imaginación y la creatividad. Además, aunque no se observó en todos los participantes, sí hubo un resultado esperado por parte de dos de ellos, quienes lograron

involucrarse de tal manera con esta variedad textual que presentaron un acercamiento al nivel crítico intertextual desde sus posturas reflexivas.

Si bien a partir del desarrollo de las actividades se trabajaron ambos tipos de textos para observar cómo se desarrollaba la comprensión lectora, se pudo percibir que en los estudiantes persistió la preferencia por el texto continuo. Esto posiblemente por dos razones: la primera, porque no se enfatizaba en este tipo de texto en el trabajo cotidiano del aula; y una segunda razón, porque la mayoría encontró más afinidad con el texto continuo, ya que demanda unas estrategias con las que están más familiarizados, en comparación con las del discontinuo, que a su vez demanda la identificación de una idea global que remite a la intención comunicativa. Sumado a esto algunos estudiantes se acercaron a la comprensión crítica con la creación de hipótesis a partir del uso de las dos tipologías, dando cuenta así de su interés por descubrir otras relaciones intertextuales con lo que se le planteaba tanto en los continuos como en los discontinuos.

Finalmente, otro hallazgo investigativo fue que en el desarrollo de la lectura en el cual se involucra a niños y niñas es vital que quienes orientan dicho proceso lector sean recursivos al momento de usar la variedad y riqueza textual, de tal modo que se pueda potenciar la mayor cantidad de habilidades de comprensión lectora posibles en los estudiantes a la altura de la exigencia del medio que les rodea. Así, pueden seleccionar lo más relevante de la gran cantidad información que emerge cada día en diferentes formatos textuales, lo que les servirá para una mejor comprensión e ir formando las bases de un lector reflexivo que afronte los retos y desafíos en medio de la sociedad.

### **13. Recomendaciones**

En la institución se le ha dado prevalencia a través de las diferentes propuestas y dinámicas del proyecto de lectura al texto continuo literario, sería interesante implementar de manera transversal con todas las áreas del conocimiento los textos discontinuos, con el objetivo de promover en los estudiantes múltiples habilidades de comprensión lectora mediante el uso de los diferentes portadores de texto.

Elaborar un material didáctico que brinde orientaciones sobre el uso de *la escalera*

*metacognitiva* de tal manera que sea posible monitorear los procesos de aprendizaje en el aula con miras a fortalecer el trabajo autónomo basado en la autorregulación.

Estudiar la adaptación de las estrategias de metacognición en función de las barreras cognitivas que puedan presentar las niñas y los niños, con el fin de dilucidar formas novedosas para procurar el avance y el desarrollo de habilidades lectoras de todos los estudiantes.

Adelantar un estudio longitudinal (mixto) cuyo eje central de investigación incluya las categorías del presente estudio, con el propósito de ampliar las interpretaciones y comprensiones del rol de los textos continuos y discontinuos en la comprensión lectora cuando está mediada por la metacognición.

#### **14. Referencias bibliográficas**

- Ávarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Achugar Díaz, E. (2012). Los textos discontinuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA. México: INEE.
- Alcalá Adrianzén, G. V. (2012). Aplicación de un programa de habilidades, metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas.
- Ávila Vergara, G., Calderón Maestre, V., Mercado Trespalacio, D., & Tobar Padilla, A. (2018) Uso de textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes de tercer grado de educación básica de la institución educativa Alfonso Araujo cotes.
- Ávila, C. P. C., Higuera, M. R., & Soler, R. N. C. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197.

- Ayala, M. N., Aguirre, L. Á. J., & Zuleta, E. P. A. (2020). Implicaciones de las emociones en los procesos de comprensión lectora y producción escrita. *Kénosis*, 8(14), 127-169.
- Babashamasi, P., Kotamjani, S. S. , & Noordin, N. (2022). The Effect of Explicit Training of Metacognitive Reading Strategies on Online Reading Comprehension. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (8). 246-261. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call8.17>
- Barragán Gómez, R., & Gómez Moreno, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(1), 79-92.
- Barragán, A. P. C., Plazas, N. I. P., & Ramírez, G. A. V. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y ciencia*, (19), 1-19.
- Barragán, D. (2012). Subjetividad hermenéutica. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635 – 648. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Barreyro, J. P., Musci, M. C., Luciana, B., Brenlla, M. E., & Gottheil, B. (2020). REMICOM: evaluación del monitoreo de la comprensión lectora en niños y niñas.
- Cardozo, A. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje ¿Constructos complementarios o diferentes? Un trabajo presentado en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/463> (Vol. 6928).
- Casas Sánchez, M. C., Martínez Rivera, T., Tamayo Duque, A. C., & Villa Acevedo, G. A. (2018). Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación. *Ciencias Sociales Y Educación*, 7(14), 85-107. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a5>.
- Casas, M. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y pensamiento. Revista de investigación UNMSM*, (7).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (Vol. 341). Anagrama.
- Ceballos, E. C., Rodríguez, R. B., Gómez, B. N. C., & Meza, L. B. (2021). Metacognición y resolución de problemas en niños escolarizados. *European journal of education and psychology*, 14(2), 2.
- Ceballos-Marón, N. A., & Sevilla-Vallejo, S. (2020). La autorregulación emocional y la comprensión lectora en la era digital. *UCV Hacer*, 9(4), 65-76.



- Colegio Cooperativo Simón Bolívar. Proyecto Educativo Institucional. PEI. (2019).
- Corrales, E., Medina, D., & Suárez, A. (2018). Estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora en la básica primaria. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cristiano, D. C., Chaparro, L. Y., & Enciso, N. M. (2019). Comprensión de textos discontinuos: caricatura y afiche. *Educación y ciencia*, (23), 399-414.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 80(2), 131.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011.
- Esquivel Gil, M. E. (2021). Identificación del tema y subtemas para mejorar la comprensión de textos continuos y discontinuos en estudiantes de primero de secundaria.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000). En: Novedades Educativas, núm. 115. Buenos Aires.
- Flavell, John H. (1979). «Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry». En: *American Psychologist*, Vol. 34, N.º 10, pp. 906-911. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simiana, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*.
- Galeano, M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada.
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gárate, M., Gutiérrez, F., Luque, J., García Madruga, J. y Elosúa, M. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Barcelona: Paidós.
- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Gonzales Villena, L. (2020). Efecto del programa Leo y Comprendo Textos Continuos y Discontinuos en la competencia lectora en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.
- González González, C. P., & Ramos Portocarrero, F. (2022). Los textos discontinuos como

herramienta didáctica para incentivar la lectura.

- González Villareal, M. F., Mosquera Toquijano, Á. M., & Pretel Patiño, S. (2020). *La lectura crítica en el preescolar, a través del libro Álbum* (Doctoral dissertation, Universidad Santiago de Cali).
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de la estrategia cognitiva y metacognitiva. *Revista de La Universidad Pedagógica de Durango*, 4, 21–28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880921>
- Haller, E. P., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Libro. *Metodología de la investigación*. México DF Mc Graw Hill. <https://metodologiaecs.wordpress.com/2013/02/20/librometodologia-de-la-investigacion-5ta-ed-sampieri>.
- Hoyos, A. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora: Rastreo y análisis de la información en niños y niñas de la básica primaria que asistieron al programa club de lectorcitos de la biblioteca José Félix de Restrepo del Municipio de Envigado. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1617>
- Hoyos, A. M., & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45.
- Hurtado Vergara R. D. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-Pluriversidad*, 13(2), 35-43. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16972>
- Hurtado, R. D. (2020) *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hurtado, R. D., Serna, D., & Sierra, L. (2001). Lectura con sentido: Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual. *Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora*, 106.
- ICFES. (2016). Módulo de Lectura crítica Saber Pro 2016-2 - Icfes. Recuperado de: [www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres.../file](http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres.../file).

- Informe general de resultados Pisa. (2018). Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41–60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391695>
- Lozano Rivera, Y. H. (2018). *Desarrollo de habilidades metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de un ambiente de aprendizaje en niños de tercer grado apoyado por TIC* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Mateos, M. (2011). Enseñar a leer textos complejos. En: U. Ruiz (Coord). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 101-117). Barcelona: Editorial Graó.
- Mayhew, M. A., & Edwards, A. C. (1966). *The Dewey School (1936)*. New York.
- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mendoza, M. (2019). Los procesos de comprensión lectora e interpretación crítica de textos en el grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo de Sabanalarga Casanare. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75866>
- Mendoza, Y. y Palomino, L. (2015). *Aplicación de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora de textos continuos y discontinuos en estudiantes de 2do grado de educación secundaria de la I. E. Villa San Cristóbal Ayacuch0-2014*.
- Montesdeoca, P. C. (2017). *Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del centro infantil “Cuidad de San Gabriel” DMQ, periodo 2014-2015* (Doctoral dissertation, Universidad central del Ecuador).
- Moreira, W. W. O., & Castro, I. E. B. (2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 193-214.
- Muñoz-Muñoz, Á. E. y Ocaña de Castro, M. (2017) *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 29, enero-junio, 2017, pp. 223-244 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja, Colombia.

- Ochoa Montaña, J., Mesa Cárdenas, S. L., Pedraza Orduz, Y., & Caro Caro, E. O. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia; Número 20* (2017).
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138. Recuperado de: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf).
- Ramírez Beltrán, M. S. y Pineda Mejía Y. P. (2021). La metacognición como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora. *REEA*. No. 7, Vol II. Enero 2021. Pp. 242-254. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Restrepo, E. (Ed. 1). (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.
- Riyadi, I., Hersulastuti, Nugrahaningsih, T. K., & Sudana, I. M. (2019). enhancing comprehensive reading skills: learning from metacognitive strategy. *International Journal of Innovation and Learning*, 26(4), 391-406.
- Rojas, L. V. (2020). El uso de los textos discontinuos en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora de los docentes de matemáticas, ciencias sociales y lenguaje de educación básica secundaria y media en el Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz de Girón, Santander. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/11935>.
- Salamanca, M. (2018). Enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión de lectura: aportes desde la Escuela Nueva. Repositorio Universidad de la Sabana. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35073>
- Sánchez, A. M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en la escuela: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Editorial Graó.
- Scandar, M., & Irrazabala, N. (2020). Emoción, memoria y comprensión lectora en alumnos de escuelas secundarias. *Liberabit*, 26(2), e386. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.02>
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la Lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. 2da. Edición. (reimp. 1992) México: Trillas.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. 8a ed. Barcelona: Graó.
- Swartz, R. & Perkins, D. (1989). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., & Kallick, B. (2014). *El aprendizaje*

- basado en el pensamiento* (Vol. 4). Ediciones SM España.
- Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., & Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Capítulo 1. El pensamiento eficaz*. ES142491\_012059 El aprendizaje basado en el pensamiento siglo XXI.pdf.
- Swartz, R., & McGuinness, C. (2014). Developing and Assessing Thinking Skills. Final Report Part 1: Literature Review and Evaluation Framework. *Report for the International Baccalaureate Organisation, Queen's University, Belfast*. Sobre escalera de metacognición
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144.
- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Usman, B., Aziz, Z. A., & Absida, N. R. (2017). Improving reading comprehension using metacognitive strategies. *English Education Journal*, 8(4), 425-438.
- Valenzuela, A. (2018) La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? vol.46, n.1, pp.69-93. ISSN 0120-3479. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>.
- Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187571>
- Valladares Balbuena, E. A. (2022). Habilidades sociales y comprensión lectora de textos discontinuos en estudiantes de la IEI N° 101, Niños de Santa Cruz. Callao, 2021.
- Valle Gallo, R. (2018). Los “Textos Discontinuos” en la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado de primaria de la IEP Enrique Espinosa, Rímac-2018.
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6),53-68.[fecha de Consulta 1 de Noviembre de 2022]. ISSN: 1136-1034. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>
- Varga, A. (2017). Metacognitive perspectives on the development of reading comprehension: a classroom study of literary text-talks. *Literacy*, 51(1), 19-25.
- Velasco, L. (2014). Desarrollo de habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura en estudiantes de quinto grado de la institución educativa San Juan Bautista de La Salle del municipio de Zipaquirá. *Chía, Colombia: Universidad de la Sabana*.

Vygotsky, L., S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Grijalbo: España.

Zubiría, J. (2021, 26, Abril). Cinco estrategias para mejorar la lectura en las escuelas. El Espectador. Recuperado de: <https://www.elspectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/cinco-estrategias-para-mejorar-la-lectura-en-las-escuelas-column/>

## 15. Anexos

### Anexo A

#### *Entrevista semiestructurada Inicial*

**Fecha:** febrero de 2022

**Hora de inicio:** 7:00 a.m.

**Hora de finalización:** 9:00 a.m.

**Lugar:** Sala de lectura

**Investigadora:** María Catalina Herrera Viana

Esta entrevista se realizó con todos los estudiantes del grado segundo, en un tiempo aproximado de 8 a 10 minutos con cada niño, las sesiones fueron 16 y 17 de febrero, 23 y 24 de febrero, 2 y 3 de marzo

**Descripción:** La entrevista está planteada con base en una corta historieta. Para su ejecución se presentan tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

#### **Antes de la lectura**

1. Antes de iniciar una lectura ¿Qué es lo primero que haces? (ojeas el libro, lees el final, observas las imágenes) (2P)
2. Cuando vas a escoger un libro para leer ¿qué tienes en cuenta para tu elección? (colores, título, imágenes) (2P)
3. ¿Cómo te gustan los libros? (cortos, con muchas imágenes, con mucho texto, sin imágenes) (2P)
4. ¿Te imaginas de qué va a tratar la historia cuando observas el título o la primera imagen del libro? ¿por qué? (5M)
5. ¿Cuándo lees te gusta resaltar las oraciones o frases que consideras más importantes?  
¿Por qué? ¿Quién te enseñó a hacerlo? ¿En qué te ayuda resaltar las oraciones? (2M)
6. ¿Qué piensas o haces cuando ves una imagen que nunca habías visto antes? (1TCYD)
7. ¿Crees que las imágenes también nos brindan información? En caso de ser afirmativa la respuesta ¿Qué tipo de información nos pueden dar? (2TCYD) ¿Crees que podemos aprender algo de las imágenes? (Mostrar un empaque, afiche, publicidad) (2TCYD)
8. ¿Qué tipo de letra se te dificulta leer? (grande, pequeña, colorida) (1P)
9. ¿Cómo prefieres las imágenes? (grandes, muy grandes, pequeñas) (1P)
10. ¿Crees que es posible contar una historia con imágenes? ¿cómo lo harías tú? (1T)

### Observa la siguiente historieta



Recuperado de: <https://misamigos.editorialaces.com/historietas/>

Historietas recuperado de: <https://actividadeseducativas.net/las-historietas-para-segundo-grado-de-primaria/>

#### Durante la lectura

11. ¿Cómo es la expresión del niño en la primera viñeta? (2TCYD)
12. ¿Qué pregunta hizo el niño a la niña Melisa en la primera viñeta? (2TCYD)
13. ¿Qué sucedió en la segunda viñeta? (2TCYD)
14. ¿Qué entiendes de la respuesta que dio la niña en la tercera viñeta? (2TCYD)

#### Después de la lectura

15. ¿Te ha sucedido que alguien te adivine tu chiste o tu adivinanza antes de que puedas terminar de contarlo o generar curiosidad? cuenta tu experiencia (1M)
16. ¿Después de leer el texto, te interesas por volverlo a leer para recordar algunos detalles que te llamaron la atención? o ¿lo comparas con otros textos que has leído, nombrando lo que te gustó y aquello que te parece que debería mejorar? (4C) Lo que lees ¿lo comparas con la vida real o solo lo dejas en el espacio imaginario? Explica tu respuesta. (5C)
17. ¿Qué es lo que más te ayuda para concentrarte en la lectura en los siguientes espacios: casa, colegio, otro lugar, el silencio o la música? o ¿qué otra opción te favorece en la comprensión de un texto? (6M)



## **Anexo B**

*Talleres investigativos sobre comprensión lectora con textos continuos y discontinuos mediante el uso de estrategias metacognitivas.*

### **Taller 1**

#### **Exploración de conocimientos**

#### **Actividad N° 1**

#### **Familia de objetos de mi cotidianidad**

##### **Descriptor de desempeño:**

Reconozco el concepto de familia de las palabras a partir de objetos de mi cotidianidad que comparten características comunes.

Creo descripciones sobre objetos o animales con los que me relaciono diariamente, demostrando comprensión de la estructura de este tipo de narración.

##### **Indicadores de la investigación:**

2L. Explica: ¿quién es?, ¿cómo se llama?, ¿cómo es?, ¿cuál es?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿quiénes son?, ¿qué?

1I. Deduce información que se encuentra implícita en un texto.

4I. Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación.

6I. Completa y/o clasifica información de un texto evidenciando comprensión del mismo.

1P. Conocimientos Previos: al comenzar a leer, me pregunté: ¿qué sabía sobre el tema de la lectura?, ¿me formulé preguntas sobre el tema del texto? Objetivos de la lectura: con ayuda del profesor tracé los objetivos de la lectura, tracé de forma autónoma los objetivos de la lectura.

1M. Aproximación o alejamiento de la meta; ¿revisé si estaba logrando los objetivos que me propuse con la lectura o instrucción de la actividad?, ¿relacioné lo que iba leyendo con mis propósitos de lectura?, ¿revisé mi producción y comparé el resultado

con la meta inicial?

3M. Detección de conocimientos sobre el texto: ¿se me facilitó la comprensión del texto porque tenía los conocimientos y experiencias con otras lecturas? • Distinguí claramente entre lo que ya sabía y la información nueva.

4M. Detección de dificultades en la comprensión: ¿me di cuenta que no entendía el texto a pesar de leer correctamente las palabras y oraciones?, ¿identifiqué las partes que más me costó comprender?

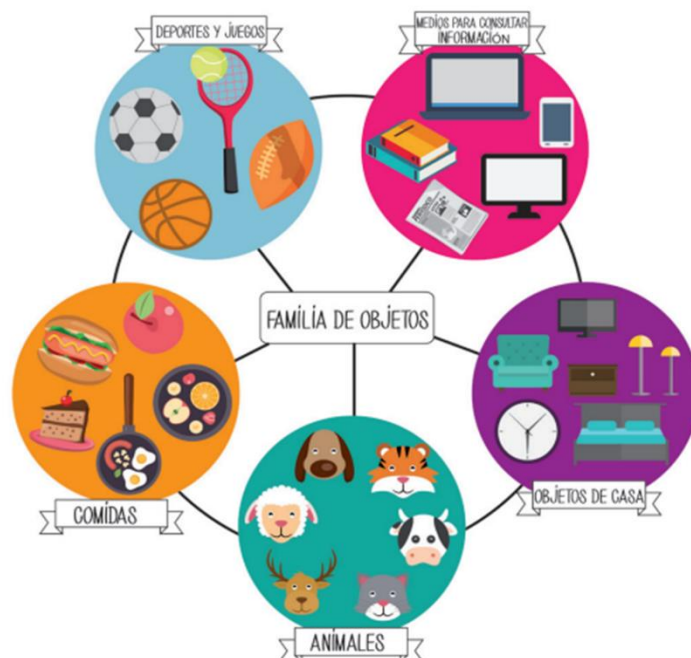
5M. Flexibilidad en el uso de las estrategias: cuando me di cuenta de que tenía dificultades para comprender el texto, ¿empecé a observar las imágenes para encontrar significados que me ayudaran a comprender?, ¿revisé nuevamente el título a ver si me ayudaba a comprender?

1T. Manifiesto interés especial hacia los textos continuos o los discontinuos: ¿me gusta leer afiches, infografías e historietas?, ¿qué se me facilita más para comprender: leer un texto o leer imágenes?

### Activación de conocimientos previos:

¿Qué sabemos de conjuntos?

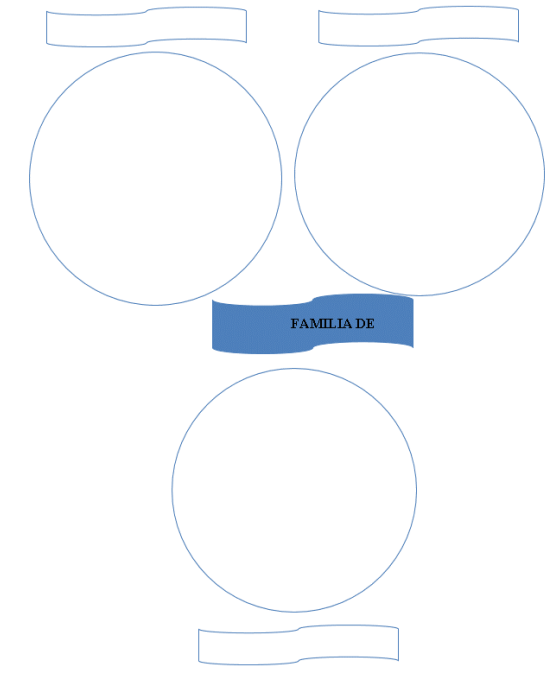
1. Observa la imagen, cada uno de sus detalles. Revisa en qué se parecen o qué tienen en común cada grupo de objetos que se encuentran en los círculos.



2. Lee las palabras que se encuentran a continuación, luego clasifícalas; es decir, separa y escribe las palabras en las líneas según corresponda a sus características

comunes: pantalón, pera, perro, camisa, manzana, gato, blusa, banano, calcetines, pajaritos, conejo, melón, piña, vestido, hámster.

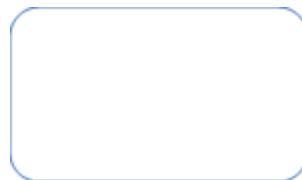
3. Inicialmente dibuja los objetos de cada grupo de palabras que encuentre. Escribe un nombre para cada grupo en el recuadro.



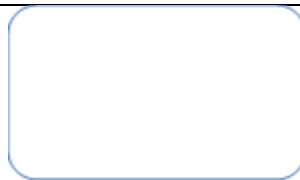
## Actividad N° 2

### Describo las familias de objetos o de animales de mi cotidianidad

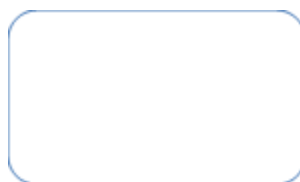
1. ¡Adivina qué es! Luego dibuja la respuesta
  - a. En el cielo habitamos como copos de algodón, si de pronto nos enfriamos lluvia damos a montón.



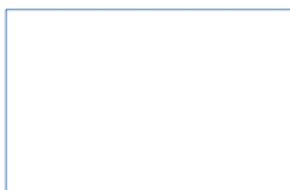
- b. Como zanahorias, salto y salto. Mi pelaje es suave como el algodón. Tengo dos orejas largas y un mamífero soy.



- c. Dicen que soy el mejor amigo, cuando llega mi amo a casa me pongo tan feliz que muevo la cola de lado a lado, tengo cuatro patas, dos orejas y un hocico. Me encanta los huesos y mi olfato es muy sensible.



2. Ahora elijo tres objetos o animales diferentes que conozco, luego los describo y dibujo como en los ejemplos anteriores.



---

---

---

---

---

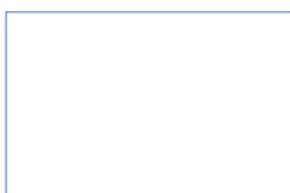
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

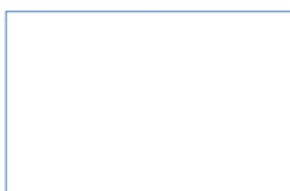
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Monitoreo mis aprendizajes en el taller N° 1

La descripción es narrar las características de una persona, animal, cosa, un lugar, por ejemplo, cómo es un conejo, qué come, dónde vive, entre otras características.

Con la orientación de mi docente resuelvo las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo logré clasificar las palabras de la actividad N° 1?

---

---

2. ¿Qué tuve en cuenta para elegir los objetos o animales de la actividad N° 2?

---

---

3. Defino con mis propias palabras:

3.1. ¿Qué es una familia de objetos?

---

---

3.2. ¿Qué es una descripción?

---

---

Referencias:

Materiales educativos. Recuperado de: <https://fichasdetrabajo.net/comunicacion-segundo-de-primaria/la-descripcion/>

MEN (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.

## Taller N° 2

### Las imágenes me comunican historias

#### **Descriptor de desempeño:**

Realizo ejercicios de lectura de diferentes tipos de textos demostrando comprensión a nivel literal e inferencial.

Conozco la estructura de la historieta y lo evidencio por medio de ejercicios prácticos de producción de este tipo de texto discontinuo.

#### **Indicadores de la investigación:**

1L. Precisa espacio, tiempo, personajes. Secuencia los sucesos y hechos.

Tipología textual: si es un cuento o un afiche. ¿Qué tipo de texto es?

3L. Reconstruye toda la historia o las ideas esenciales del texto.

1I. Deduce información que se encuentra implícita en un texto.

8I. Proyecta la secuencia textual completa.

1C. Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos.

2C. Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos.

3C. Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto.

4C. Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice.

1P. Conocimientos Previos: al comenzar a leer, me pregunté: ¿qué sabía sobre el tema de la lectura?, ¿me formulé preguntas sobre el tema del texto? Objetivos de la lectura: con ayuda del profesor tracé los objetivos de la lectura, tracé de forma autónoma los objetivos de la lectura.

2P. Plan de acción: ¿realicé y seguí un plan de acción para efectuar la lectura? Antes de la lectura: ¿qué me dice el título, las imágenes?, ¿cómo es la estructura de un cuento?, ¿cómo es la estructura de una poesía?, ¿cómo está conformado un afiche?, ¿Cómo es la estructura de una infografía? ¿Qué estrategias usé para comprender el contenido del texto? ¿Releí el texto para poder identificar los personajes, identificar el problema o la información para escribir las ideas principales?

4M. Detección de dificultades en la comprensión: ¿me di cuenta que no entendía el texto a pesar de leer correctamente las palabras y oraciones?, ¿identifiqué las partes

que más me costó comprender?

5M. Flexibilidad en el uso de las estrategias: cuando me di cuenta de que tenía dificultades para comprender el texto, ¿empecé a observar las imágenes para encontrar significados que me ayudaran a comprender?, ¿revisé nuevamente el título a ver si me ayudaba a comprender?

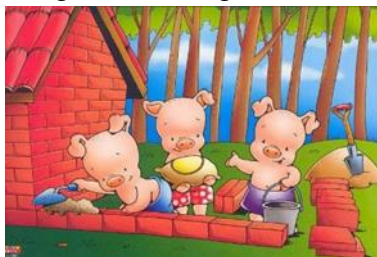
3T. Se apropia de la superestructura de acuerdo al tipo de texto: ¿reconozco la diferencia entre una historieta, un afiche, una infografía y otras formas de lectura como el cuento, la anécdota y la fábula?

### Actividad N° 1

#### Leo, interpreto y comunico

##### Antes de la lectura:

1. ¿Sabías que también las imágenes nos cuentan historias o nos dan información? Si\_\_ No\_\_\_ ¿Por qué?
2. Escribe lo que lees en las siguientes imágenes:



3. ¿Has leído alguna vez historias o información que contenga imágenes? Cuenta tu experiencia.

##### Durante la lectura

4. Observa la siguiente historieta

## Partes de una historieta



1. ¿Dónde se encuentran los niños al inicio de la historia?
2. ¿Qué tarea deben hacer?
3. ¿Qué propone el niño para resolver la tarea?
4. ¿Hacia dónde se fueron los niños para realizar la tarea?
5. ¿Fue posible resolver la pregunta de la tarea con la entrevista a los animales?

**Después de la lectura**

1. ¿Cómo resolverías tú esa tarea?
2. ¿Cuál es la respuesta a la pregunta sobre la diferencia entre animales salvajes y animales domésticos?
3. Describe con tus palabras lo que observas en las imágenes de cada viñeta
4. Con el apoyo de tu maestra escribe: ¿Cuáles son las partes de una historieta y de qué trata cada una?

**Actividad N° 2****Secuencia de viñetas**

1. Observa las viñetas
2. Enuméralas en el orden que consideres que se desarrolla la historia
3. Construye una historia que tenga:

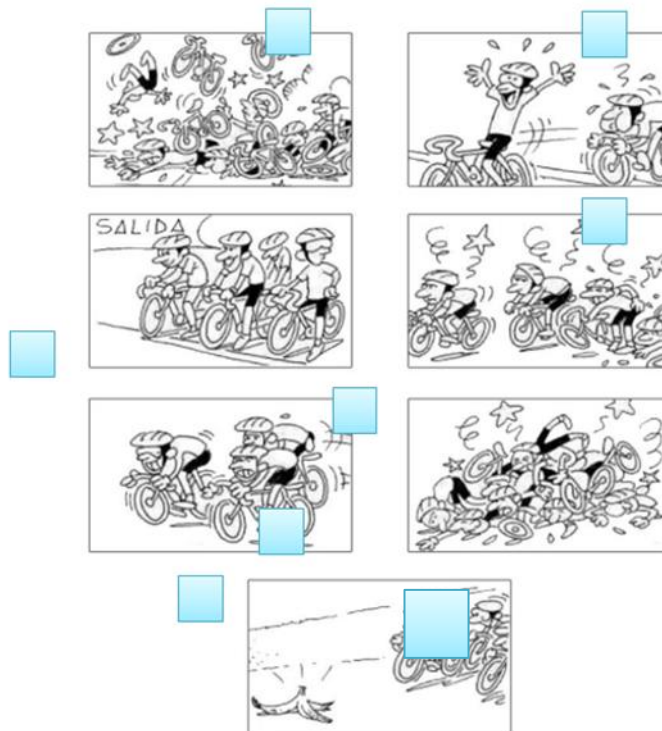
Título

Inicio

Nudo

Desenlace



**Recuerda:**

**Inicio:** Se presentan los personajes, se indica el lugar y el tiempo en el que transcurre la historia.

**Nudo:** Es el desarrollo de la historia se presenta una situación o dificultad, un problema para solucionar.

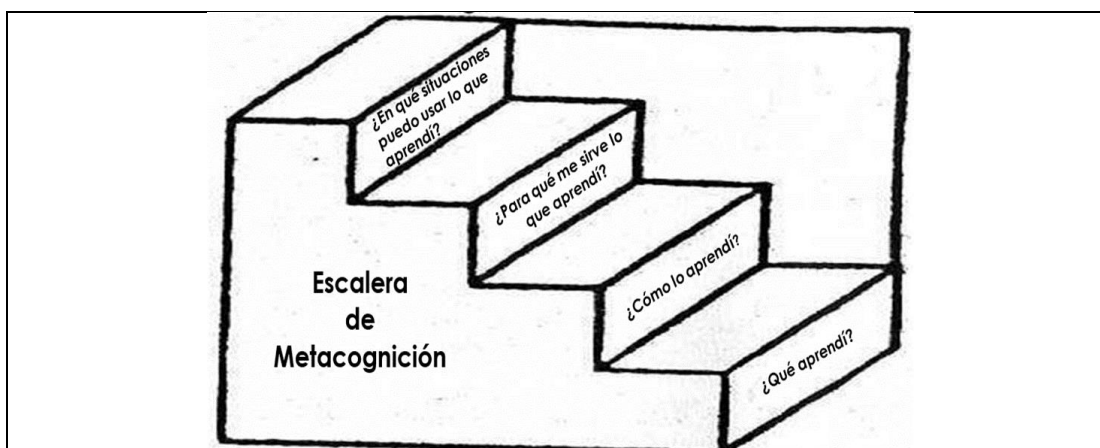
**Desenlace:** Finaliza la historia con la solución

#### 4. Monitoreo mis aprendizajes

##### Monitoreo mis aprendizajes en el taller N° 2

**Nota:** debido a la experiencia con el taller anterior, donde se les dificultó mucho entender el enunciado y plasmar su comprensión de manera escrita; se cambió la forma de realizar el monitoreo de los aprendizajes, no será con respuestas escritas sino por medio de un conversatorio a partir una pequeña entrevista. Con el apoyo visual de la escalera de la metacognición.

Finalidad de la escalera de metacognición: el alumno reflexiona sobre su forma de aprender, autorregula su pensamiento para lograr tomar conciencia de su aprendizaje. (Swartz et al., 2008)



Describo con mis propias palabras: ¿Qué es una historieta?

1. De las dos actividades propuestas en este taller ¿cuál se me facilitó más y por qué?
2. ¿Qué opción prefiero crear una historia con imágenes o crear una historia con texto solamente?
3. ¿Qué pasos seguí para construir la historia con las viñetas propuestas en la actividad número dos?

**Referencias:**

Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., & Kallick, B. (2014). El aprendizaje basado en el pensamiento (Vol. 4). Ediciones SM España.

**Taller N° 3**

**Relaciono las figuras geométricas con mi contexto**

**Descriptor de desempeño:**

Identifico y construyo figuras planas y sólidos geométricos relacionando su función mediante situaciones prácticas y cotidianas.

**Indicadores de la investigación:**

2L. Explica: ¿quién es?, ¿cómo se llama?, ¿cómo es?, ¿cuál es?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿quiénes son?, ¿qué?

1I. Deduce información que se encuentra implícita en un texto.

4I. Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación.

1C. Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos.

4C. Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice.

3M. Detección de conocimientos sobre el texto: ¿se me facilitó la comprensión del texto porque tenía los conocimientos y experiencias con otras lecturas? • Distingú claramente entre lo que ya sabía y la información nueva.

1T. Manifiesto interés especial hacia los textos continuos o los discontinuos: ¿me gusta leer afiches, infografías e historietas?, ¿qué se me facilita más para comprender: leer un texto o leer imágenes?

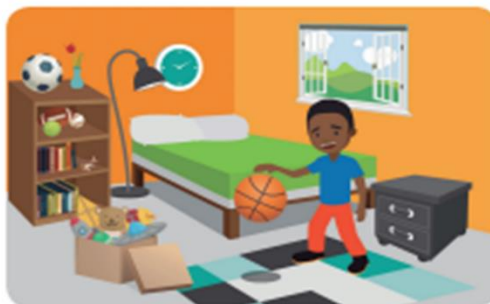
**Actividad N° 1**

**Figuras geométricas en mi entorno**

**Instrucción:** Sofía es la tía de Andrés y se encuentra en otro país, ella quiere hacerse una idea de la habitación de su sobrino. Andrés escribe una carta a Sofía en la que describe detalladamente la habitación de Andrés y los objetos que hay en ella.

**Soluciona:**

1. Observa todo lo que hay en la habitación de Andrés



2. Luego lee la carta de Andrés

**Querida tía Sofía.**

Estoy muy feliz con mi nueva habitación y quiero contarte cómo. Es imagínate que tengo una cama rectangular y un armario. También tengo una ventana cuadrada y una pintura en la cabecera de la cama de forma rectangular ¡Tengo muchos juguetes! Dos balones que tienen forma esférica, de fútbol y de baloncesto. También tengo carros y cubos para apilar. No te imaginas lo feliz que me siento con todo lo que tengo en mi habitación. Espero que me envíes una foto para ponerla en el portarretrato.

**Un abrazo.**

3. ¿Crees que hizo falta algo en la descripción de Andrés? Si respondiste SÍ cuenta en este espacio lo que crees que hizo falta.

---

4. ¿Crees que hay cosas que aparecen en la descripción de Andrés, pero no aparecen en la imagen? ¿Cuáles?

---

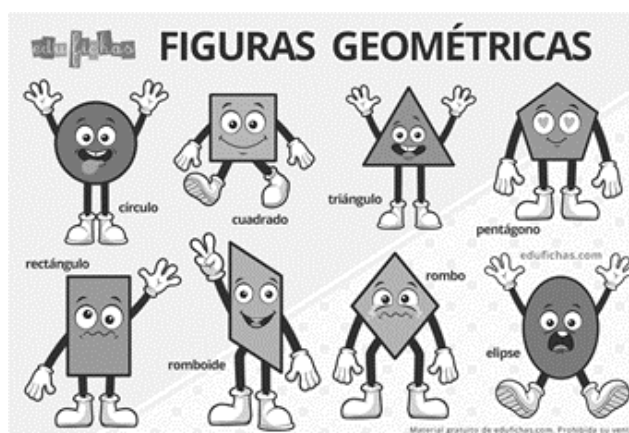
5. Dibuja las figuras geométricas que menciona Andrés en su carta. Escribe el nombre de la figura debajo de cada dibujo.

---

## Actividad N°2

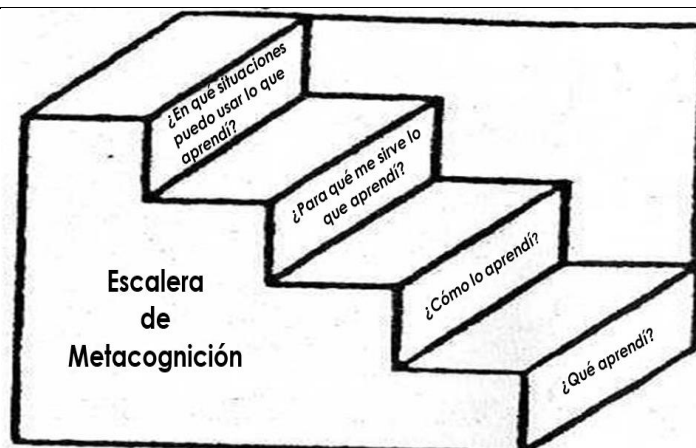
### Reconozco las figuras geométricas y las identifico en mi entorno

Recuerda que las **figuras geométricas** son espacios cerrados por líneas que tienen diferentes formas.



**Instrucción:** Con el apoyo de la ficha, que contiene algunas figuras geométricas, recorre los espacios del colegio y busca las figuras escondidas en el piso, paredes u objetos de nuestra institución. Luego realiza los dibujos de tus hallazgos.

Monitoreo del aprendizaje con la escalera de metacognición



### Referencias bibliográficas:

Beltrán Lázaro, M., & Bustamante, J. C. (2014). El desarrollo de las capacidades metacognitivas en niños de 3° de Educación Infantil: un programa de entrenamiento.

MEN (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.

### Taller N° 4

#### Figuras geométricas y Tangram

#### Descriptor de desempeño:

Identifico y construyo figuras planas y sólidos geométricos relacionando su función mediante situaciones prácticas y cotidianas.

#### Indicadores de la investigación:

2L. Explica: ¿quién es?, ¿cómo se llama?, ¿cómo es?, ¿cuál es?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿quiénes son?, ¿qué?

1M. Aproximación o alejamiento de la meta; ¿revisé si estaba logrando los objetivos que me propuse con la lectura o instrucción de la actividad?, ¿relacioné lo que iba leyendo con mis propósitos de lectura?, ¿revisé mi producción y comparé el resultado con la meta inicial?

3M. Detección de conocimientos sobre el texto: ¿se me facilitó la comprensión del texto porque tenía los conocimientos y experiencias con otras lecturas? ¿distinguí claramente entre lo que ya sabía y la información nueva?

1T. Manifiesto interés especial hacia los textos continuos o los discontinuos: ¿me gusta leer afiches, infografías e historietas?, ¿qué se me facilita más para comprender: leer un texto o leer imágenes?

### Actividad N° 1

## Jugando: creo y me divierto

### El tangram

Es un juego de origen chino que tiene siete piezas: cinco triángulos, un cuadrado y un paralelogramo romboide.

#### Las reglas del juego son:

Debes construir diferentes formas geométricas: objetos o seres vivos.

Debes utilizar todas las piezas.

No te pueden sobrar piezas

No puedes agregar piezas

**Fase inicial.** Reconocer el juego, crear el material con las fichas para colorear y recortar.

**Fase de desarrollo:** imitar las figuras del pájaro, la serpiente y el gato. Después, cada estudiante creará figuras de manera libre con cronómetro de tiempo, dos minutos y podrá ampliarse a necesidad, para observar las propuestas y variedad.

**Fase de cierre:** Monitoreo con la escalera de la metacognición.

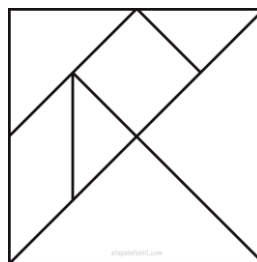
¿Cómo fue la planificación la figura?, ¿de cuantas formas podemos hacer una figura?,

¿Te equivocaste en algún momento?, ¿cómo corregiste el error?

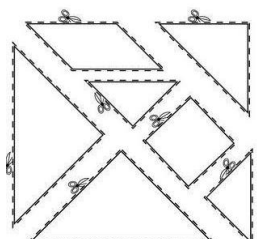
¿Cómo hiciste para lograr el objetivo de la instrucción?

Fichas:

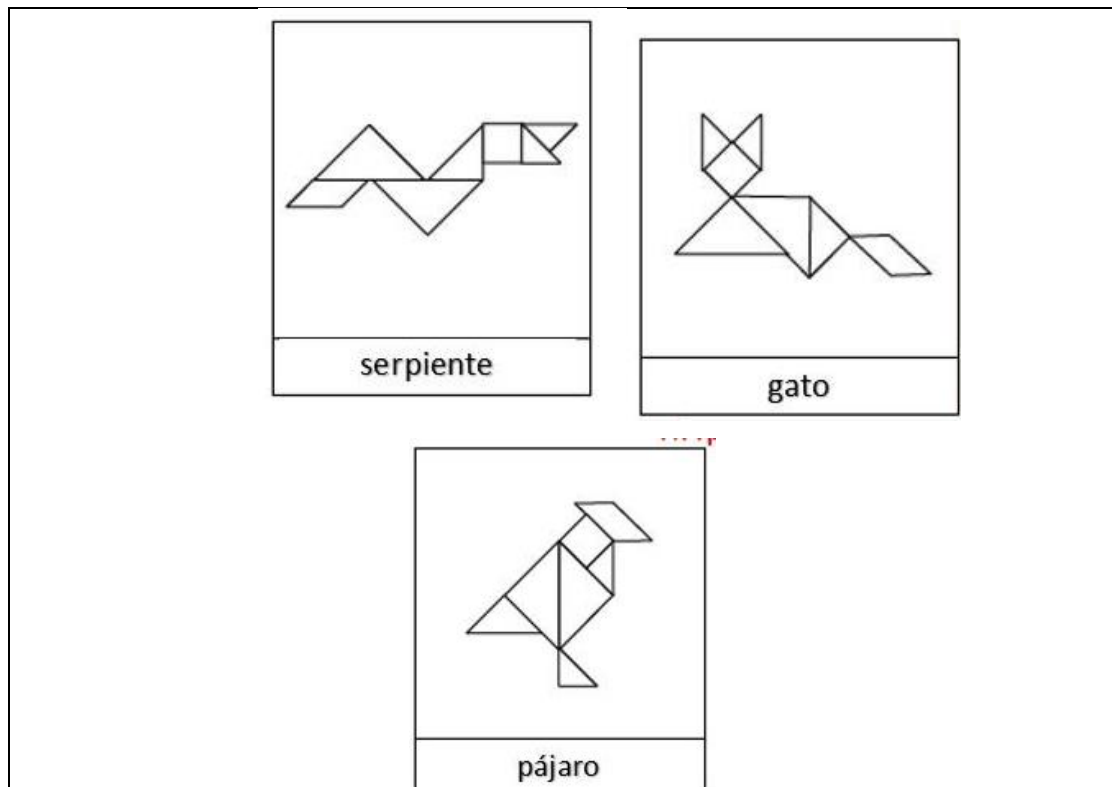
**Colorear cada figura de diferente color.**



**Colorea y recorta**

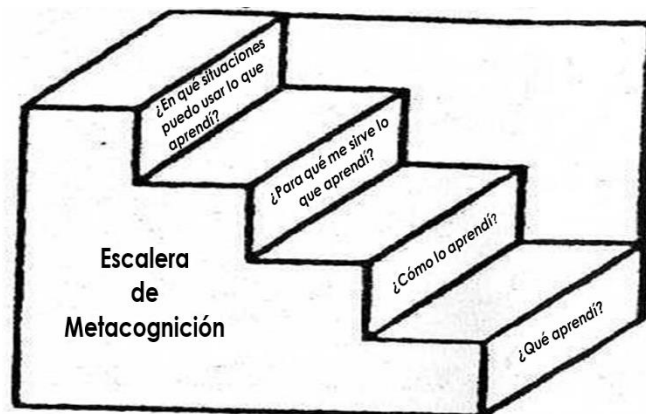


**Identifica las formas y coloréalas igual que las figuras recortadas**



Crea nuevas figuras usando tu imaginación.

**Monitoreo mis aprendizajes con el apoyo de la escalera de la metacognición.**



### **Bibliografía tangram**

Macedo, L. D., Petty, A. L., Carvalho, G. E. D., & Souza, M. T. C. C. D. (2015).

Intervenciones con juegos: estudio sobre el Tangram. *Psicología Escolar e Educativa*, 19(1), 13-22.

Piraquive Peña, C. J., López-Fernández, V., & Llamas Salguero, F. (2015). El uso del Tangram como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad y las inteligencias múltiples.

Beltrán Lázaro, M., & Bustamante, J. C. (2014). El desarrollo de las capacidades

metacognitivas en niños de 3° de Educación Infantil: un programa de entrenamiento.

Logroño, O., & Hernán, N. (2015). *Elaboración y Aplicación de una Guía de "Estrategias Metacognitivas" para Desarrollar la Lectura Compresiva en las Áreas Básicas de los Estudiantes de Séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Cocan" Perteneciente a la Parroquia Tixan durante el Año Lectivo 2012-2013* (Master's thesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo, 2015).

## **Taller N° 5**

### **Los ciclos de vida: experiencias y descubrimientos**

#### **Descriptor de desempeño:**

Caracterizo los seres vivos según su hábitat y alimentación con el apoyo de videos y actividades prácticas.

Identifico las diferencias entre los seres humanos, los animales y las plantas a través de trabajos prácticos en casa y en clase.

#### **Indicadores de la investigación:**

1L. Precisa espacio, tiempo, personajes. Secuencia los sucesos y hechos. Tipología textual: si es un cuento o un afiche. ¿Qué tipo de texto es?

2L. Explica: ¿quién es?, ¿cómo se llama?, ¿cómo es?, ¿cuál es?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿quiénes son?, ¿qué?

3L. Reconstruye toda la historia o las ideas esenciales del texto.

1I. Deduce información que se encuentra implícita en un texto.

2I. Encuentra en un texto que narra hechos, la conexión entre los mismos.

8I. proyecta la secuencia textual completa.

1C. Transmite de forma coherente sus propias ideas sobre los textos.

3C. Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto.

### **Actividad N° 1**



### Mis conocimientos sobre el ciclo de vida

**Proyección de película:** Up una aventura de altura

Luego de proyectar la película, se indaga por lo siguiente:

1. ¿Conoces acerca del ciclo de la vida? (se construye la definición a partir de las respuestas)
2. ¿Qué ciclo de vida identificaste en la película?

**Producción artística y escrita:**

- Dibuja la parte de la película que más te gustó.
- Escribe el inicio, el nudo y el desenlace de la película.
- Socializar las producciones.
- Monitorear los aprendizajes con la escalera de la metacognición.

### Actividad N° 2

#### Exploración y reconocimiento del ciclo de la vida de una rana

**Momento inicial:**

¿Conoces las ranas?, ¿cómo son las ranas?

¿Dónde viven las ranas?

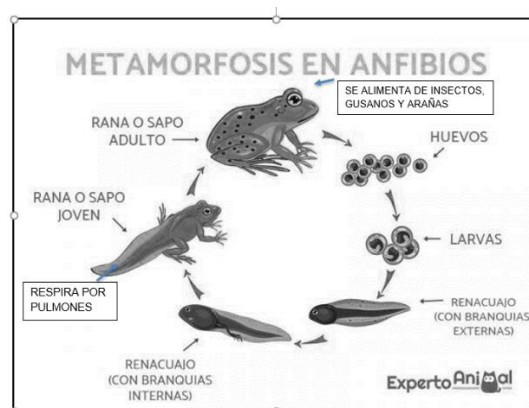
¿De qué se alimentan?

¿Qué dato curioso conoces acerca de las ranas?


**Actividad de producción:** realización de la ficha de trabajo según la instrucción.

**Desarrollo:** Como grupo sembrar una semilla, dejarla en el salón y anotar día con día los cambios que se van evidenciando en una tablita que evidencie el método científico.

El ciclo de la vida está dividido en 4 etapas: todos los seres vivos (Los animales, las plantas, los seres humanos) nacen, crecen, se reproducen y mueren.

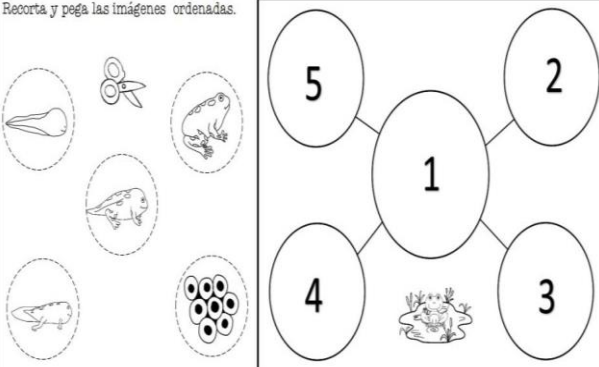


Las ranas son anfibios. \_\_\_\_\_ su vida siendo \_\_\_\_\_. De los huevos \_\_\_\_\_ unas larvas que pronto serán renacuajos, respiran por \_\_\_\_\_ y se alimentan de \_\_\_\_\_, son hervívoros. Conforme van \_\_\_\_\_ los renacuajos, empiezan a \_\_\_\_\_ patas, \_\_\_\_\_ las delanteras y luego las \_\_\_\_\_. La cola es lo \_\_\_\_\_ en desaparecer. La \_\_\_\_\_ en que respiran y lo que comen \_\_\_\_\_ cambia. Las \_\_\_\_\_ respiran por pulmones y se \_\_\_\_\_ de insectos.



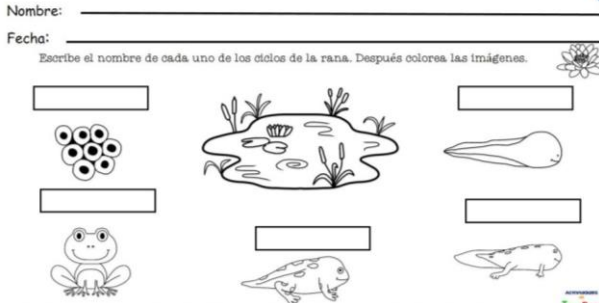
**Palabras perdidas:**  
 creciendo • traseras • primero • también •  
 branquias • alimentan • crecerle • ranas •  
 huevos • último • forma • algas • nacen •  
 Empiezan

Recorta y pega las imágenes ordenadas.

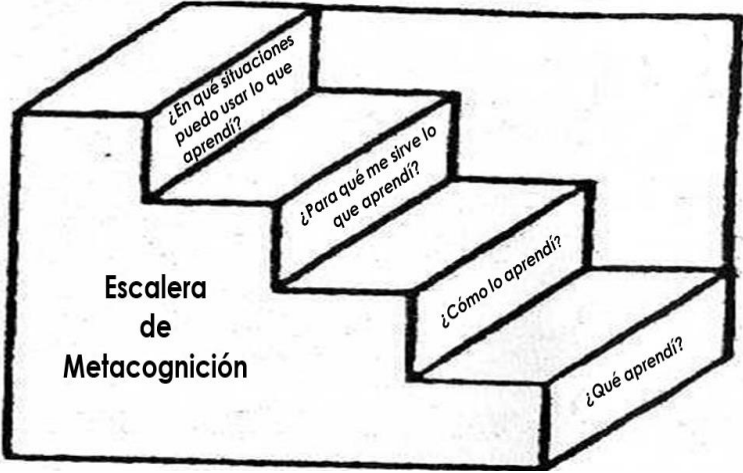


Nombre: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_

Escribe el nombre de cada uno de los ciclos de la rana. Después colorea las imágenes.



Recursos: <https://www.aprenderjugando.cl/el-ciclo-vital-de-la-rana/>  
 Monitoreo del aprendizaje con la escalera de metacognición



## Taller N° 6

### Exploradores de los ciclos de vida

#### **Descriptorios de desempeño:**

Caracterizo los seres vivos según su hábitat y alimentación con el apoyo de videos y actividades prácticas.

Identifico las diferencias entre los seres humanos, los animales y las plantas a través de trabajos prácticos en casa y en clase.

Realizo monitoreo de mi comprensión del texto mediante conversatorios, mesas redondas y debates con mis compañeros de clase.

#### **Indicadores de la investigación**

5I. Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.

7I. Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

5C. Indaga por el modo como se plantea el texto.

2M. Detección de aspectos importantes. Vocabulario: recurrí a las palabras conocidas en unas frases o en un párrafo para determinar el significado de una palabra desconocida. Determinar información relevante del texto: ¿identifiqué las ideas principales del texto?, ¿identifiqué el tema del texto o de la imagen?

2T. Varía su interpretación según los elementos que emplean los textos continuos o discontinuos: ¿busco el significado de las imágenes? ¿leo lo que las imágenes expresan? ¿qué estrategias utilizo para comprender un texto continuo, sea narrativo, informativo u otro? ¿qué estrategias utilizo para leer textos discontinuos, imágenes, afiches e infografía?

3L. Reconstruye toda la historia o las ideas esenciales del texto.

2I. Encuentra en un texto que narra hechos, la conexión entre los mismos.

8I. Da cuenta de la secuencia textual completa.

2C. Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos.

3C. Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto.

4C. Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice.

1P. Conocimientos Previos: al comenzar a leer, me pregunté: ¿qué sabía sobre el tema de la lectura?, ¿me formulé preguntas sobre el tema del texto? Objetivos de la

lectura: con ayuda del profesor tracé los objetivos de la lectura, tracé de forma autónoma los objetivos de la lectura.

2P. Plan de acción: ¿realicé y seguí un plan de acción para efectuar la lectura? Antes de la lectura: ¿qué me dice el título, las imágenes?, ¿cómo es la estructura de un cuento?, ¿cómo es la estructura de una poesía?, ¿cómo está conformado un afiche?, ¿Cómo es la estructura de una infografía? ¿Qué estrategias usé para comprender el contenido del texto? ¿Releí el texto para poder identificar los personajes, identificar el problema o la información para escribir las ideas principales?

6M. Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura o creación del producto me facilitaron la comprensión del texto o la instrucción?, ¿evalué mi comprensión del texto a través de la comparación con mis compañeros?

3T. Se apropia de la superestructura de acuerdo al tipo de texto: ¿reconozco la diferencia entre una historieta, un afiche, una infografía y otras formas de lectura como el cuento, la anécdota y la fábula?

### Actividad N° 1

#### Descubriendo ciclos de vida

**Descripción de la actividad:** Se les entrega a los niños las preguntas para consultar sobre el ciclo de vida de un ser vivo que previamente elija. (Se da un plazo pertinente para la investigación en casa)

Nombre del ser vivo

Imagen del ser vivo

¿Cómo nace?

¿Cómo es su crecimiento?

¿Cómo se alimenta?

¿Cómo se reproduce?

¿Cómo finaliza su ciclo?

Datos curiosos del ser vivo investigado

**Nota:** finalmente se les solicitará para la próxima sesión los siguientes materiales: un  $\frac{1}{8}$  de cartulina, colbón, cartuchera.

## Actividad N° 2

### Compartiendo mis experiencias y hallazgos como explorador

**Momento 1:** observación de ejemplos. Reconocimiento de la estructura de una infografía.

¿Qué me dice el título, las imágenes?, ¿qué forma tiene la infografía?, ¿qué opinas de la forma de la infografía?, ¿se te parece a algo la forma de la infografía?,

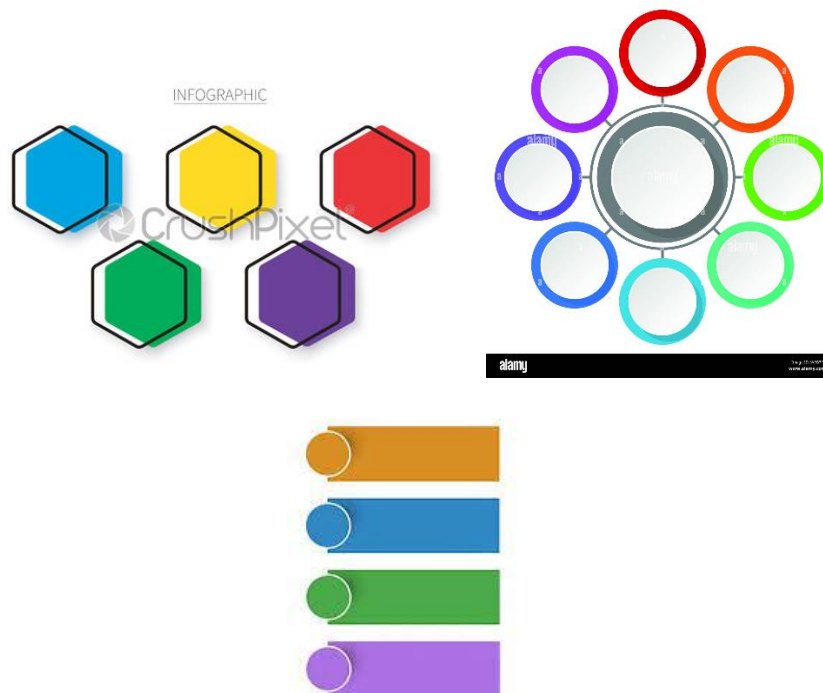
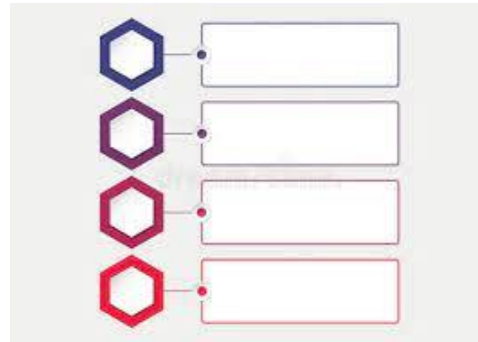
¿recuerdas haber visto una imagen con una forma similar? ¿ves alguna relación entre las imágenes y los textos que se presentan en la infografía?



### La infografía:

Es la exposición de un tema a través de textos breves y sencillos, y *con* apoyo de diferentes tipos de ilustraciones, colores y letras

**Momento 2:** construcción. Cada niño con su material creará una infografía similar a uno de los ejemplos. (Se les presentará ayudas visuales, infografías y plantillas)



Paso 1 realizo el diseño de mi infografía

Paso 2 reviso los datos que consulté

Paso 3 construyo mi infografía

**Momento 3:** Monitoreo del aprendizaje con la escalera de metacognición.

¿De acuerdo a esta información? ¿piensas que los seres vivos viven para siempre?

¿Crees que los seres vivos tienen el mismo periodo de tiempo en sus ciclos de vida?

¿Crees que todos los seres vivos nacen de la misma manera?

¿Las infografías que realizaron tú y tus compañeros están de acuerdo con las partes que tiene una infografía?

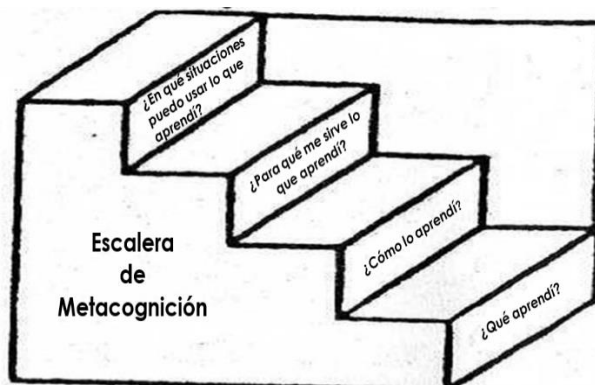
¿Al comparar las infografías, observas que tienen la misma forma que la tuya o se

diferencian en algo 5I

¿Antes de realizar la consulta ya sabías de la existencia de ese ser vivo, ¿Cómo era su ciclo de vida? qué datos nuevos encontraste?7 y crees que las personas, los animales o plantas nacen de la misma manera?7i

¿Con cuál o cuáles de las infografías de los compañeros se me dificultó la comprensión, por qué?

¿Cuál infografía me pareció más fácil y por qué?



## Taller N° 7

### Las emociones me identifican

#### Indicadores de la investigación

5I. Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.

7I. Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

2M. Detección de aspectos importantes. Vocabulario: recurrí a las palabras conocidas en unas frases o en un párrafo para determinar el significado de una palabra desconocida. Determinar información relevante del texto: ¿identifiqué las ideas principales del texto?, ¿identifiqué el tema del texto o de la imagen?

2T. Varía su interpretación según los elementos que emplean los textos continuos o discontinuos: ¿busco el significado de las imágenes? ¿leo lo que las imágenes expresan? ¿qué estrategias utilizo para comprender un texto continuo, sea narrativo, informativo u otro? ¿qué estrategias utilizo para leer textos discontinuos, imágenes, afiches e infografía?

3L. Reconstruye toda la historia o las ideas esenciales del texto.

2I. Encuentra en un texto que narra hechos, la conexión entre los mismos.

4I. Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una

representación.

8I. Da cuenta de la secuencia textual completa.

2C. Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos.

3C. Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto.

1P. Conocimientos Previos: al comenzar a leer, me pregunté: ¿qué sabía sobre el tema de la lectura?, ¿me formulé preguntas sobre el tema del texto? Objetivos de la lectura: con ayuda del profesor tracé los objetivos de la lectura, tracé de forma autónoma los objetivos de la lectura.

6M. Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura o creación del producto me facilitaron la comprensión del texto o la instrucción?, ¿evalué mi comprensión del texto a través de la comparación con mis compañeros?

### Actividad N° 1

#### ¿Qué me emociona?

Momento inicial: Conversatorio con exploración de conocimientos apoyados en las preguntas que se encuentran a continuación, interrogando de manera individual a todos los niños.



¿Qué me causa alegría? ¿Qué me causa enojo?

Siento tristeza cuando:

Siento miedo cuando:

Me desagrada:

Me sorprende con:

Momento final: Construcción del concepto de emoción.



## Actividad N° 2

### ¡Manejo mis emociones!

**Momento 1:** Carrusel con cuatro bases. La primera con el cuento: “Fernando furioso” de Hiawyn Oram, Satoshi Kitamura

La segunda con un cuento sobre la alegría: “Pedro es una pizza” del autor: William Steig, libros del rincón.

La tercera un juego con emojis de una tripleta de emociones.

La cuarta creación de globos que me ayudan a manejar mis emociones.

#### **Preguntas de Fernando furioso**

¿De qué crees que tratará la historia a partir del título y las imágenes?

¿Qué hace enojar a Fernando?

¿Recuerdas el orden de cada uno de los desastres que causó la furia de Fernando?

¿Quiénes le dijeron a Fernando “basta”?

¿Qué pasó finalmente con Fernando?

¿Recuerdas alguna rabieta que hayas tenido con tu familia similar a la de Fernando?

Cuenta tu experiencia

¿Crees que la solución frente a algo que nos disgusta o con lo que no estamos de acuerdo es hacer una pataleta? ¿Conoces alguna otra solución?

#### **Preguntas de Pedro es una pizza**

¿De qué crees que tratará la historia a partir del título y las imágenes?

¿Por qué se puso triste Pedro?

¿Si Pedro hubiese salido en el día lluvioso, qué consecuencias habría tenido?

¿Por qué crees que al papá de Pedro se le ocurrió el juego de la pizza?

¿Qué otro juego propones para evitar que Pedro se arriesgue bajo la lluvia?

¿Por qué el papá de Pedro no le colocó ingredientes de verdad?

¿Qué haces tú en los días lluviosos?

¿Qué haces cuando te sientes triste?

¿Tu familia te anima cuando estás triste? ¿Cómo lo hace?

¿Qué actividades te hacen sentir feliz en tu casa y en tu colegio?

### El juego: La triplete de emociones



**La creación del globo de harina** Reconozco con el apoyo de mis compañeros una emoción que me identifique y que deba potenciar, luego construyo el globo relajante para que cuando sienta amenazas para esa emoción me ayude a relajarme y a retomar el camino para seguir fortaleciendo esa emoción positiva.

<https://www.youtube.com/watch?v=Td4iTZ7pZOY>

### Escalera de metacognición

#### ¿Qué aprendí?

1. menciona la emoción positiva y la emoción negativa que te reconociste y cómo las puedes manejar  
**¿Cómo lo aprendí?**
2. ¿cómo fue tu comportamiento durante la actividad?  
**¿Para qué me sirve lo que aprendí?**
3. ¿qué hacías cuando veías a alguien triste? ¿qué puedes hacer ahora por alguien que se sienta triste?  
**¿En qué otro momento me sirve lo que aprendí?**
4. ¿Cómo ayudarías a un compañero, o un hermano o primo que esté haciendo pataletas o que tenga una dificultad con otro?

## Taller N° 8

### Una imagen encierra muchas palabras

#### Las señales de tránsito

#### Indicadores de la investigación

5I. Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.

7I. Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

5C. Indaga por el modo como se plantea el texto.

2M. Detección de aspectos importantes. Vocabulario: recurrí a las palabras conocidas en unas frases o en un párrafo para determinar el significado de una palabra desconocida. Determinar información relevante del texto: ¿identifiqué las ideas principales del texto?, ¿identifiqué el tema del texto o de la imagen?

2T. Varía su interpretación según los elementos que emplean los textos continuos o discontinuos: ¿busco el significado de las imágenes? ¿leo lo que las imágenes expresan? ¿qué estrategias utilizo para comprender un texto continuo, sea narrativo, informativo u otro? ¿qué estrategias utilizo para leer textos discontinuos, imágenes, afiches e infografía?

3T. Se apropia de la superestructura de acuerdo al tipo de texto: ¿reconozco la diferencia entre una historieta, un afiche, una infografía y otras formas de lectura como el cuento, la anécdota y la fábula?

4I. Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación.

4C. Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice.

2P. Plan de acción: ¿realicé y seguí un plan de acción para efectuar la lectura? Antes de la lectura: ¿qué me dice el título, las imágenes?, ¿cómo es la estructura de un cuento?, ¿cómo es la estructura de una poesía?, ¿cómo está conformado un afiche?, ¿Cómo es la estructura de una infografía? ¿Qué estrategias usé para comprender el contenido del texto? ¿Releí el texto para poder identificar los personajes, identificar el problema o la información para escribir las ideas principales?

6M. Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura o creación del producto me facilitaron la comprensión del

texto o la instrucción?, ¿evalúe mi comprensión del texto a través de la comparación con mis compañeros?

3T. Se apropia de la superestructura de acuerdo al tipo de texto: ¿reconozco la diferencia entre una historieta, un afiche, una infografía y otras formas de lectura como el cuento, la anécdota y la fábula?

4TC y D Justifica sus preferencias textuales en relación con los diferentes portadores de texto.

## Actividad 1

### Señales que salvan vidas

cuento: las señales de la vida [https://www.youtube.com/watch?v=l\\_gizrW7adQ](https://www.youtube.com/watch?v=l_gizrW7adQ)

Conversatorio con apoyo visual de varias señales de tránsito.

¿Qué tipos de señales se mencionan en el video?

¿Qué características tienen las señales preventivas? (forma, uso)

¿Qué características tienen las señales informativas? (forma, uso)

¿Qué características tienen las señales reglamentarias? (forma, uso)

¿Has escuchado hablar o conoces las señales transitorias? Mostrar ejemplos y analizar su significado.

¿puedes imaginarte un mundo sin señales de tránsito? ¿cómo crees que sería?

¿Cuáles señales te llamaron más la atención y por qué?

Señales Reglamentarias	Señales Preventivas	Señales Informativas
<p>Son aquellas señales que tienen por objeto notificar a los usuarios de las vías, sobre las limitaciones, prohibiciones o restricciones que rigen su uso.</p> 	<p>Son aquellas que tienen por objeto advertir al usuario la existencia de un peligro, de su naturaleza o situaciones imprevistas presentes en la vía o en sus zonas adyacentes, ya sea en forma permanente o temporal.</p> 	<p>Son dispositivos de control de tránsito que tienen por objeto identificar las vías e indicar las rutas, destinos, direcciones, kilometrajes, distancias, servicios y cualquier otro punto de interés, con el propósito de orientar y guiar al usuario para que pueda llegar a su destino en la forma más directa y segura posible.</p> 
<p><i>Las señales de tránsito son indispensables para la convivencia en la vía pública, conocerlas es un deber que tiene cada ciudadano. Si todos conociéramos las señales los accidentes de tránsito disminuirían notablemente y se salvarían vidas.</i></p>		



**Actividad:** ficha con dos ejemplos por cada tipo de señal, solo se les entrega el esquema de una tabla para que ellos dibujen.

**Dibuja las señales de tránsito según corresponda**

Señal reglamentaria	Señal reglamentaria	Señal informativa	Señal informativa
Señal preventiva	Señal preventiva	Señales transitorias	Señales transitorias

## Actividad 2

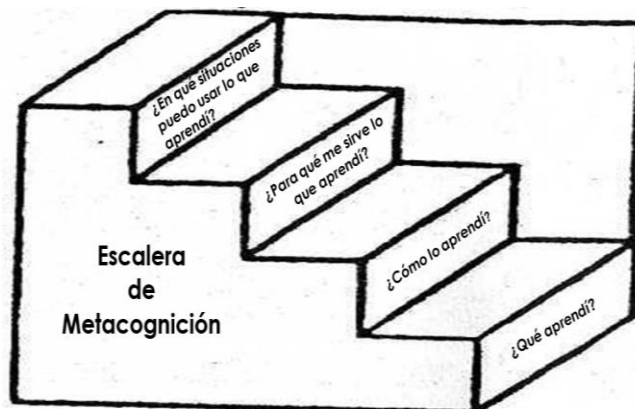
### Jugando con las señales de tránsito

Juego para evaluar la comprensión y diferenciación de las señales de tránsito.

Educaplay: [https://www.educaplay.com/learning-resources/12184949-senales\\_de\\_transito.html](https://www.educaplay.com/learning-resources/12184949-senales_de_transito.html)

Autor: Juan David Madrid Gómez, docente.

Monitoreo del aprendizaje con la escalera de metacognición



## Taller N° 9

### Me acerco a la estadística desde mi contexto familiar

#### Descriptor de desempeño:

Planteo hipótesis y opiniones de manera clara y crítica frente a un texto, una imagen o una situación planteada.

#### Indicadores de la investigación

5I. Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.

7I. Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

5C. Indaga por el modo como se plantea el texto.

2T. Varía su interpretación según los elementos que emplean los textos continuos o discontinuos: ¿busco el significado de las imágenes? ¿leo lo que las imágenes expresan? ¿qué estrategias utilizo para comprender un texto continuo, sea narrativo, informativo u otro? ¿qué estrategias utilizo para leer textos discontinuos, imágenes,

afiches e infografía?

4I. Integra lo dicho en el texto con el conocimiento previo mediante una representación.

6I. Completa y/o clasifica información de un texto evidenciando comprensión del mismo.

2C. Manifiesta acuerdos y desacuerdos con los textos.

4C. Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice.

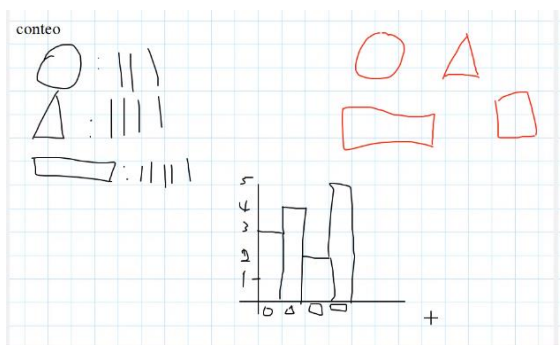
6M. Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura o creación del producto me facilitaron la comprensión del texto o la instrucción?, ¿evalué mi comprensión del texto a través de la comparación con mis compañeros?

3T. Se apropia de la superestructura de acuerdo al tipo de texto: ¿reconozco la diferencia entre una historieta, un afiche, una infografía y otras formas de lectura como el cuento, la anécdota y la fábula?

### Actividad 1

#### Conociendo mi factura de servicios

**Momento 1:** Ejemplificar con conteo y diagrama de barras a partir de figuras geométricas



**Momento 2** Cada uno con su factura de servicios a la mano participa de un conversatorio con las siguientes preguntas para reconocer la estructura general de la factura de servicios:

- Identificar en la factura de qué mes es, buscar la fecha
- ¿Qué colores aparecen en los valores de la factura y qué significado tienen según la factura?
- ¿Cuá es el mes en el que más se consumió agua?
- ¿Cuá es el mes en el que más se consumió energía?
- ¿cuál es el consumo más frecuente o que más se repite?

- Explicar la unidad de medida de cada servicio: kilovatio: kw. Metros cúbicos: m<sup>3</sup>
- Primer acercamiento a la gráfica de barras de los consumos, de acuerdo al ejemplo dado con antelación. Formulación de hipótesis interpretativas por parte de los niños.

**Momento 3**

**Actividad con diagrama de barras para iniciar familiarización con este elemento estadístico.**



**Consumo agua**

**Marzo 3**

**Abril 4**

**Mayo 5**





## Actividad 2

### Leo e interpreto mis consumos

(Mostrar una factura para ejemplificar y explicar la instrucción de hacer un mismo ejercicio todo el grupo, pero de manera individual)

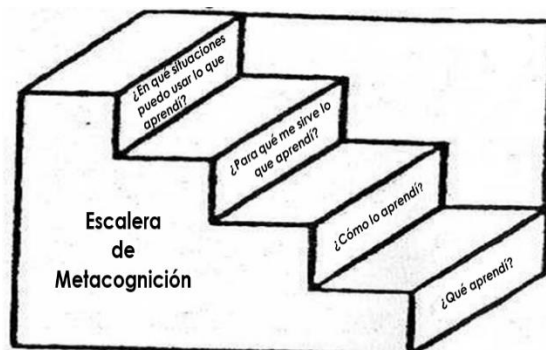
**Ejercicio de aplicación:** Se entrega una ficha con las siguientes preguntas para responder en la hoja de manera escrita.

Identificar los tipos de servicios acueducto y alcantarillado o energía

Averiguar el consumo:

1. ¿Para qué sirve el agua en casa?
2. ¿Para qué sirve la energía en casa?
3. En los últimos 6 meses ¿cuál es el mes en el que más se ha consumido agua?
4. En los últimos 6 meses ¿cuál es el mes en el que menos se ha consumido agua?
5. En los últimos 6 meses ¿cuál es el mes en el que más se ha consumido energía?
6. En los últimos 6 meses ¿cuál es el mes en el que menos se ha consumido energía?
7. Cuando el consumo de agua se incrementa ¿cuál crees que sea el motivo?
8. Cuando el consumo de energía se incrementa ¿cuál crees que sea el motivo?
9. Si la familia sale de paseo el consumo disminuye o baja ¿por qué?
10. Si no uso la licuadora ¿cuál servicio disminuye?
11. Mirando los dos últimos meses, ¿el consumo de agua bajó o se incrementó?
12. ¿Qué puedes hacer para bajar el consumo de agua?
13. Pepito tiene una mascota y Lucy tiene dos mascotas, después de bañarlas ¿A quién le llegará más consumo de agua? ¿por qué?
14. Comparar tu factura con la de un compañero y escribe ¿en qué se diferencian los consumos?

Monitoreo del aprendizaje con la escalera de metacognición



## Taller N° 10

### Practico mis conocimientos estadísticos

#### **Descriptor de desempeño:**

Planteo hipótesis y opiniones de manera clara y crítica frente a un texto, una imagen o una situación planteada.

#### **Indicadores de la investigación**

5I. Infiere las conclusiones de los textos a partir de la información implícita y explícita que estos ofrecen.

7I. Realiza inferencias de un texto, a partir del conocimiento cultural al que pertenece.

5C. Indaga por el modo como se plantea el texto.

2M. Detección de aspectos importantes. Vocabulario: recurrí a las palabras conocidas en unas frases o en un párrafo para determinar el significado de una palabra desconocida. Determinar información relevante del texto: ¿identifiqué las ideas principales del texto?, ¿identifiqué el tema del texto o de la imagen?

2T. Varía su interpretación según los elementos que emplean los textos continuos o discontinuos: ¿busco el significado de las imágenes? ¿leo lo que las imágenes expresan? ¿qué estrategias utilizo para comprender un texto continuo, sea narrativo, informativo u otro? ¿qué estrategias utilizo para leer textos discontinuos, imágenes, afiches e infografía?

3C. Plantea una posición clara frente a lo presentado en el texto.

4C. Hace conjeturas del texto y evalúa aquello que dice.

1P. Conocimientos Previos: al comenzar a leer, me pregunté: ¿qué sabía sobre el tema de la lectura?, ¿me formulé preguntas sobre el tema del texto? Objetivos de la lectura: con ayuda del profesor tracé los objetivos de la lectura, tracé de forma autónoma los objetivos de la lectura.

6M. Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura o creación del producto me facilitaron la comprensión del texto o la instrucción?, ¿evalué mi comprensión del texto a través de la comparación con mis compañeros?

3T. Se apropia de la superestructura de acuerdo al tipo de texto: ¿reconozco la diferencia entre una historieta, un afiche, una infografía y otras formas de lectura como el cuento, la anécdota y la fábula?

### Actividad 1

#### Recogiendo experiencias y datos

**Momento inicial:** Encuesta a 5 compañeros

Preguntas

- ¿Tienes mascota? Señala la opción con una x  
Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_
- ¿Qué tipo de animal es tu mascota? (solamente mencionar una)

Entregar plantilla para elaborar tabla de conteo y diagrama de barras

#### Análisis de datos de la encuesta

Nombre estudiante	Tiene mascota	No tiene mascota	¿Cuál mascota tiene?

#### 1. Representa esta información en un diagrama de barras:

¿Cuántos tienen mascota?: \_\_\_\_\_

¿Cuántos no tienen mascota?: \_\_\_\_\_

#### 2. Representa en un diagrama de barras la siguiente información:

De los estudiantes que tienen mascota responde:

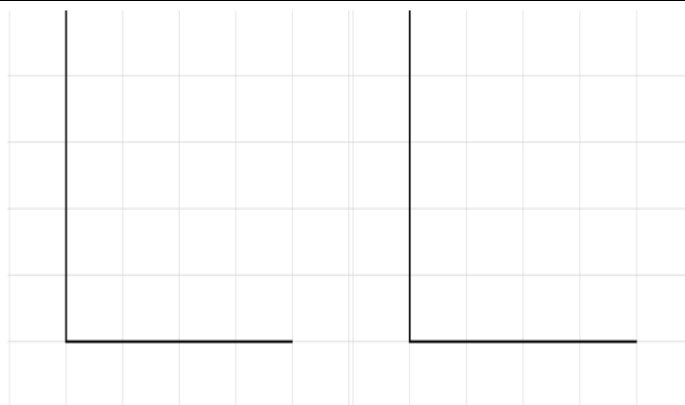
¿Cuántos tienen perro?: \_\_\_\_\_

¿Cuántos tienen gato?: \_\_\_\_\_

¿Cuántos tienen \_\_\_\_\_?: \_\_\_\_\_

¿Cuántos tienen \_\_\_\_\_?: \_\_\_\_\_

¿Cuántos tienen \_\_\_\_\_?: \_\_\_\_\_



Ahí deben contar los estudiantes que tienen mascota, los estudiantes que no tienen mascota, los diferentes tipos de mascota, presentar encuesta y de acuerdo a los datos los niños evalúan y comparan información.

## Actividad 2

### Leo y analizo datos estadísticos

**Actividad:** Cada niño recibe una tabla de conteo y un diagrama de barras diferente al propio para analizar los datos

Preguntas de análisis de datos:

1. ¿Cuál mascota es la más común?
2. ¿Cuál mascota es la menos común?
3. ¿Cuántos no tienen mascota?
4. ¿Crees que es importante tener mascota? ¿por qué si o no?
5. ¿Todas las macotas deben tener el mismo cuidado? o ¿qué diferencias encuentras?
6. ¿Cuál crees que es la razón por la cual la mascota \_\_\_\_\_ es la más común?
7. ¿Por qué crees que en la actualidad los papás prefieren conseguir una mascota a sus hijos que tener hermanitos?
8. ¿Qué responsabilidades se tienen frente a una mascota?
9. ¿El espacio en casa es suficiente para las mascotas?
10. ¿Todos los dueños de mascotas cumplen con los cuidados que estas deben tener?
11. ¿Qué entiendes por maltrato animal?
12. ¿Sabes de animales que son maltratados? ¿cuáles?
13. ¿Crees que animales salvajes como zarigüeyas, ardillas que están acostumbrados a otros hábitats pueden ser mascotas?

## Anexo C

*Entrevista semiestructurada final Fecha: viernes 10 de junio*

**Hora de inicio: 1:00 p.m.**

**Hora de finalización: 3:00**

**p.m. Lugar:** Sala de lectura

**Investigadora:** María Catalina Herrera Viana

Presentar imágenes o formatos representativos de los 10 talleres trabajados:

Taller N° 1 exploración de conocimientos

Taller N° 2 Lectura de imágenes y reconocimiento de la historieta

Taller N° 3 Las figuras geométricas en el contexto, ubicar objetos similares en el colegio

Taller N° 4. El tangram y la creatividad con las figuras, seguimiento de instrucciones orales

Taller N° 5. Los ciclos de vida, película up y saberes previos del tema

Taller N° 6. Infografía sobre los ciclos de vida

Taller N° 7. Taller sobre emociones

Taller N° 8. Las señales de tránsito

Taller N° 9. La factura de servicios de mi hogar, análisis

Taller N° 10. Encuesta, tabla de conteo y diagrama de barras sobre la mascota

### **Preguntas sobre metacognición:**

1. (Visualizar los talleres para hacer más fluida la recordación) ¿Cuál taller te gustó más y por qué? M M

2. ¿Con cuál taller se te hizo más fácil aprender? ¿por qué? MM

3. ¿Crees que pensar sobre lo que aprendiste te ayuda a aprender más? ¿qué cambios notas en tu proceso de aprendizaje a partir de las preguntas metacognitivas? MM

4. Cuando conversamos sobre un tema (familias de palabras, la descripción, figuras geométricas, ciclos de vida, historieta, infografía, señales de tránsito, factura de servicios, estadística, encuesta) y luego lo ejemplificamos como lo que hicimos por ejemplo con la infografía, con el juego de las señales de tránsito, con los ejemplos de la tabla de conteo y diagrama de barras, ¿es más fácil aprender? o

5. ¿qué te ayuda a ti a aprender para luego aplicar lo aprendido? MM

6. De los talleres trabajados ¿cuál actividad se te dificultó comprender? ¿qué hiciste para lograr comprenderla y poderla realizar? MP

### **Preguntas sobre: comprensión lectora (literal, inferencial, crítico intertextual)**

7. Piensa en la actividad más significativa para ti y cuéntame por qué te gustó y todo lo que recuerdas de esta. CL

8. ¿Se te hace fácil resolver preguntas escritas? si o no y ¿por qué? CI
9. ¿Cuál de los talleres trabajados se relacionó más con tu vida cotidiana y por qué? CI
10. ¿Qué manejo se hace en casa cuando alguien tiene rabia o una mala actitud? CI
11. ¿Qué piensas si en el mundo, en el colegio o en casa no hubiese normas, instrucciones, reglas o acuerdos de convivencia? CI

### **Preguntas sobre: textos continuos y discontinuos**

12. ¿Qué se te facilita más para comprender: textos como el cuento (Fernando Furioso, Pedro es una pizza) o con la historieta (la del curioso, animales domésticos y salvajes), la infografía (el ciclo de vida de la rana y del animal que elegiste) las imágenes de las señales de tránsito o la cuenta de los servicios?,
13. ¿por qué?, cuéntame ¿qué los hace diferentes? TC Y TD
14. ¿Qué te gusta más elaborar cuentos, descripciones, historias o historietas, infografías, diagrama de barras, encuestas? TC Y TD
15. ¿Qué estrategias utilizo para comprender un texto narrativo: cuento, fábula, texto descriptivo? TC
16. ¿Qué estrategias utilizo para leer y comprender textos que son solo de imágenes, o imágenes con texto como la infografía, la cuenta de servicios? TD
17. Si la profe va a explicar un nuevo tema, ¿cuál es la mejor estrategia para que tú lo logres aprender, que te lea textos, que te copie en el tablero, que te presente imágenes, juegos como tangram, el de Educaplay con las señales de tránsito, historietas, infografías, situaciones de la vida real para analizar? cuenta tu experiencia. TC Y TD

**Anexo D***Consentimiento informado***Formato único de autorización de habeas data**

Decreto reglamentario 1377 de 2013

Protección de datos personales formato de autorización para uso de información de la investigación, imagen de niñas, niños o adolescentes.

**Manifestación del representante legal,  
apoderado o tutor de la niña, niño o adolescente**

Yo, \_\_\_\_\_ identificado (a) con el número de documento de identidad \_\_, expedido en \_\_\_\_\_, como representante legal, apoderado o tutor de \_\_\_\_\_, identificado (a) con el número de documento de identidad \_\_\_\_\_ expedido en \_\_\_\_, nacido el \_\_\_\_\_ autorizo expresamente de forma libre, consciente e informada, que he sido invitado/a participar de la investigación **DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA CON TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS A PARTIR DEL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: PLANIFICACIÓN Y MONITOREO DE LA INFORMACIÓN EN LOS NIÑOS DEL GRADO SEGUNDO DEL COLEGIO COOPERATIVO SIMÓN BOLÍVAR** de manera estrictamente voluntaria.

Además, se me ha informado que los datos que se recojan serán de carácter confidencial y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Así mismo, tengo conocimiento de que no se mencionará mi identidad y además autorizo que se puedan utilizar indistintamente todas las imágenes, fotografías, videos, material gráfico, o parte de las mismas, en las que mi representado interviene o ha intervenido en el marco de la presente investigación, a título gratuito. Todo ello con la única salvedad y limitación de aquellas aplicaciones que pudieran atentar al interés superior de las niñas, niños o adolescentes, en los términos previstos en la legislación vigente.

De igual forma se me ha informado que el estudio no representa ningún riesgo para el niño o la niña y que por la participación en este no tendré ninguna compensación económica.

Acepto participar voluntariamente en este estudio.

Para constancia, se firma en la ciudad de \_\_\_\_\_, el día \_\_\_\_\_

Firma niña, niño: \_\_\_\_\_

Nombre legible:

Documento de identificación No:

Firma representante legal, tutor o apoderado:

Nombre legible:

Documento de identificación No: