

APORTES DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

**APORTES DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS AL NIVEL DE
COMPRESIÓN LECTORA INFERENCIAL**



ARVILLA HERRERA RUBY MARCELA

MIER RODRIGUEZ SOFIA

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA, 2021

**APORTES DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS AL NIVEL DE
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL**



**UNIVERSIDAD
DE LA COSTA**
1970

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL
TÍTULO DE**

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

ARVILLA HERRERA RUBY MARCELA

MIER RODRIGUEZ SOFIA

ASESORA

ALICIA INCIARTE GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA, 2021

Acta De Veredicto

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, 2021

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito establecer los aportes del uso de estrategias metacognitivas al nivel de comprensión lectora inferencial en estudiantes de grado 5° de la IED El Carmen, de la ciudad de Santa Marta. El universo poblacional fue de 1014 estudiantes, de estratos socioeconómicos 0, 1 y 2, con una población de 380 estudiantes de la básica primaria en edades comprendidas entre 9 y 11 años, y una muestra no probabilística de 34 estudiantes. Se proyectó una investigación de campo no experimental con enfoque de naturaleza mixto, siguiendo un paradigma pospositivista. Se aplicó la prueba estandarizada Evaluar para Avanzar diseñada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación ICFES y el Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI, diseñado por Schraw & Sperling y validado por Huertas, Vesga, y Galindo; implementados en el espacio actual de clases (Modelo de educación remota).

Se obtuvieron resultados cuantitativos y cualitativos por medio de los cuales se pudo establecer que los aportes de las Estrategias Metacognitivas al nivel de Comprensión Lectora Inferencial en estudiantes de grado 5° tuvo mayor representación en las estrategias de Organización, Monitoreo y Planificación con predominio de las inferencias Enunciativas y Macroestructurales, existiendo una correlación positiva entre las dos variables: Estrategias Metacognitivas y Comprensión Lectora Inferencial.

Palabras clave: inferencias, comprensión lectora, comprensión lectora inferencial, metacognición y estrategias metacognitivas

Abstract

The purpose of this research was to establish the contributions of the use of Metacognitive Strategies at the level of Inferential Reading Comprehension in 5th grade students of the IED El Carmen, from the city of Santa Marta. The population universe was made up of 1014 students, from socioeconomic strata 0, 1 and 2, with a population of 380 elementary school students between the ages of 9 and 11, and a non-probabilistic sample of 33 students.

A non-experimental field research with a mixed nature approach was projected, following the post-positivist paradigm. The standardized Evaluate to Advance test designed by ICFES (2020) was applied, and the Inventory of Metacognitive Skills MAI, designed by Schraw & Sperling (1994) and validated by Huertas, Vesga, and Galindo (2014); implemented in the current classroom space (Remote Education Model).

Quantitative and qualitative results were obtained by means of which it was possible to establish that the contributions of Metacognitive Strategies at the level of Inferential Reading Comprehension in 5th grade students had a greater representation in the Organization, Monitoring and Planning strategies with a predominance of Declarative inferences and Macrostructural, with a positive correlation between the two variables: Metacognitive Strategies and Inferential Reading Comprehension.

Keywords: inferences, reading comprehension, inferential reading comprehension, metacognition and metacognitive strategies

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Tabla De Contenido

Introducción	1
Capítulo I Planteamiento Del Problema	3
identificación y Fundamentación del Problema	3
Objetivos	8
Justificación	8
Delimitación de la Situación Investigada	11
Capítulo II Marco Teórico - Conceptual	13
Estado del Arte	13
Fundamentación Teórica	24
Principales variables o categorías teóricas de la investigación	44
Marco Legal	62
Capítulo III Marco Metodológico	76
Enfoque de la Investigación.....	76
Paradigma Investigativo	78
Diseño de la Investigación	79
Método de Estudio	80
Universo, Población y Muestra del Estudio	81
Técnicas e Instrumentos de Investigación	82
Proceso de Análisis de Información.	89
Capítulo IV Análisis e Interpretación de la Información Recolectada	90
Categoría de Análisis Comprensión Lectora Inferencial. (CLI)	90
Categoría de Análisis Estrategias Metacognitivas (EMC).....	108
Análisis de Correlación entre Categorías y Subcategorías.....	130

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL	
Discusión de Resultados	132
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	141
Conclusiones.....	141
Recomendaciones.....	143
Referencias Consultadas	146
Anexos	152

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Lista De Tablas y Figuras**Tablas**

Tabla 1. Definición de Subcategorías de la Categoría Estrategias Metacognitivas.....	52
Tabla 2. Operacionalización de las Categorías de Análisis	56
Tabla 3. Conformación de la muestra por género	82
Tabla 4. Resultados generales de la categoría Comprensión Lectora Inferencial.....	91
Tabla 5. Resultados de la Subcategoría Enunciativa por indicador y pregunta	92
Tabla 6. Resultados de la Subcategoría Léxica por indicador y pregunta.....	94
Tabla 7. Resultados de la Subcategoría Referencial por indicador y pregunta	96
Tabla 8. Resultados de la Subcategoría Macroestructural por indicador y pregunta...	99
Tabla 9. Promedio por Subcategorías e indicadores de las EMC	109
Tabla 10. Promedio de frecuencia de uso de EMC por subcategoría.....	112
Tabla 11. Frecuencia por indicador de la subcategoría Planificación	114
Tabla 12. Frecuencia por indicador de la subcategoría Organización.....	118
Tabla 13. Frecuencia por indicador de la subcategoría Monitoreo	121
Tabla 14. Frecuencia por indicador de la subcategoría Depuración	124
Tabla 15. Frecuencia por indicador de la subcategoría Evaluación.	127
Tabla 16. Escala de Rangos de Valores del coeficiente de correlación de Pearson	132

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Figuras

Figura 1. Aspectos Importantes de la Teoría Metacognitiva de Flavell	35
Figura 2. Tipos de conocimientos desde la Teoría Cognitiva de Piaget	37
Figura 3. Aspectos de la Teoría Cognitiva de Lev Vigotsky	38
Figura 4. Aspectos importantes del Modelo de Cognición, según García (2003)	40
Figura 5. Relaciones Microestructurales	48
Figura 6. Resultados por subcategoría en la CLI	101
Figura 7. Resultados de aciertos por pregunta y subcategoría en la CLI.....	105
Figura 8. Promedios por indicador y subcategoría de la CLI	107
Figura 9. Utilización de EMC en la CLI	111
Figura 10. Promedio por indicador y subcategoría de EMC.....	112
Figura 11. Utilización de Estrategias de Planificación en la CLI	115
Figura 12. Promedio por indicador de la subcategoría Planificación	116
Figura 13. Utilización de EMC de Organización en la CLI	119
Figura 14. Promedio por indicador de la subcategoría Organización	120
Figura 15. Utilización de EMC de Monitoreo en la CLI	122
Figura 16. Promedio por indicador de la subcategoría Monitoreo	123
Figura 17. Utilización de EMC de Depuración en la CLI... ..	125
Figura 18. Promedio por indicador de la subcategoría Depuración	126
Figura 19. Utilización de EMC de Evaluación en la CLI	128
Figura 20. Promedio por indicador de la subcategoría Evaluación	129
Figura 21. Resultados Promedio por estudiante de la aplicación MAI-prueba CLI....	130
Figura 22. Correlación de Pearson entre EMC, subcategorías de las EMC y la CLI...	131

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Lista De Anexos

Anexo A. Cuestionario Evaluar para Avanzar: Competencias Comunicativas Lenguaje-Lectura Inferencial. (Ajustado)	152
Anexo B. Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI Traducido y Validado por Huertas, Vesga y Galindo (2014).	162
Anexo C. Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI de las Subcategorías Planificación, Monitoreo y Evaluación (Ajustado)	165
Anexo D. Carta Informativa a Diseñadores del MAI sobre su uso en el presente estudio.	170
Anexo E. Respuesta de Sperling, Diseñadora del MAI sobre su uso en la investigación.	171
Anexo F. Carta Informativa al ICFES, sobre el uso de Evaluar para Avanzar en el presente estudio	172
Anexo G. Comunicado de consentimiento informado a Directivos Docentes	173
Anexo H. Consentimiento informado firmado por la Rectora	174
Anexo I. Consentimiento informado firmado por el Coordinador.....	175
Anexo J. Consentimiento informado firmado por el Docente de Grado 5°.....	176
Anexo K. Ejemplo de Consentimiento informado firmado por Padre, Madre, acudiente o cuidador	177
Anexo L. Resultados por subcategoría de la aplicación de la prueba Evaluar para Avanzar a estudiantes de grado 5°	179
Anexo M. Resultados por subcategoría de la aplicación del inventario MAI a estudiantes de grado 5 ^a	187

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Introducción

Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable, no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas (Solé, 1987).

Sin embargo, según Cerchiaro, Paba & Sánchez (2011), la experiencia muestra que buena parte de las dificultades que algunos estudiantes experimentan con la lectura se debe a la ausencia de procesos adecuados cognitivos y metacognitivos, que le ayuden a monitorear y comprender lo que están leyendo.

Esto nos lleva a pensar sobre la estrecha relación que debe existir entre los procesos cognitivos, el uso de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora específicamente en su nivel inferencial, como procesos mentales cuya base es el lenguaje y el pensamiento.

La presente investigación tuvo como objetivo establecer los aportes del uso de estrategias metacognitivas a la comprensión lectora inferencial en estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Distrital El Carmen de Santa Marta – Colombia. Para su desarrollo se establecieron cinco capítulos que detallan aspectos importantes, secuenciales, abordados para dar cumplimiento a los propósitos planteados.

Es así como en el capítulo I, llamado “Planteamiento del Problema”, se describen aspectos importantes de la investigación, relacionados con la identificación y fundamentación del problema con su respectiva formulación de la situación y el planteamiento de preguntas de investigación, los objetivos, tanto general como específicos, la justificación y por último la delimitación de la situación investigada.

En el capítulo II, denominado “Marco teórico - Conceptual”, se presenta el estado del arte relacionado con la temática de la presente investigación en el cual se contemplan los

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

antecedentes internacionales, nacionales y regionales con los puntos de convergencia que encontramos entre los estudios más relevantes y las categorías y subcategorías del presente estudio

Teniendo en cuenta que toda investigación se cimenta en un referente o marco metodológico, el cual encontramos en el capítulo III, se define en este el diseño de la investigación, métodos, técnicas, instrumentos, estrategias y procedimientos utilizados en el estudio, se detalla el enfoque, paradigma, universo, población, muestra, técnicas e instrumentos utilizados, método de estudio y proceso de análisis de la información.

Así mismo, en el Capítulo IV sobre “Análisis e interpretación de la información recolectada” se presentan los resultados análisis e interpretación cuantitativos y cualitativos de la investigación de campo para cada una de las categorías de análisis, EMC y CLI. De igual forma se presenta el análisis correlacional entre categorías y subcategorías y la discusión de resultados, que permitieron explicar y establecer los aportes del uso de estrategias metacognitivas a la CLI en estudiantes de grado 5°.

Por último, el Capítulo V sobre “Conclusiones y Recomendaciones”, el cual presenta los principales aspectos concluyentes relacionados con los objetivos propuestos en la investigación y algunas recomendaciones para la superación de algunas deficiencias o debilidades encontradas.

La interrelación y complementariedad entre los capítulos que conforman y sustentan el presente estudio condujo al hallazgo de una serie de aportes relacionados con el mejoramiento de la comprensión lectora, especialmente en su nivel inferencial a partir de las estrategias metacognitivas, como lo encontrará detallado en el cuerpo de la presente investigación.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

En el presente capítulo se describen aspectos importantes de la investigación, relacionados con la identificación y fundamentación del problema con su respectiva formulación de la situación y el planteamiento de preguntas de investigación, los objetivos, tanto general como específicos, la justificación y por último la delimitación de la situación investigada. A continuación, se presenta cada uno de los elementos señalados:

Identificación y Fundamentación del Problema

La situación problemática detectada surgió de la experiencia de las autoras en sus prácticas de aula sobre los bajos índices en comprensión lectora, presentados por los y las estudiantes de grado 5° y evidenciados en los resultados de las pruebas Saber y de caracterización de fluidez y comprensión lectora, lo que es sin duda uno de los problemas que más ha preocupado a los profesores de cualquier nivel educativo.

El problema lector se ha evidenciado a nivel mundial a través de la prueba PISA 2018, la cual se enfocó en el análisis de desempeño en lectura. Como resultado el promedio global fue de 487 puntos de 600 posibles. Los países asiáticos, Singapur, China y Macao, obtuvieron los puntajes más altos en las tres áreas, lectura, matemáticas y ciencia, respectivamente. Más del 85 % de los estudiantes de estos países lograron obtener un nivel 2 o superior en lectura, lo que indica que pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente lo que deben hacer (Villafuerte, 2019).

A nivel de Latinoamérica, todos los países obtuvieron una puntuación menor al promedio en las tres áreas calificadas. Dentro de este ranking, Chile se encontró como el mejor puntuado de

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

estos países, ocupando el lugar 43 a nivel global en lectura, seguido de Uruguay. En México, según Gabriela Ramos, directora de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los y las estudiantes tienen dificultades en aspectos básicos de lectura, sólo el 1% de estos obtuvo desempeño sobresaliente en niveles de competencia altos en lectura, matemáticas y ciencia (5 o 6), ubicándose por debajo de Chile, Uruguay y Costa Rica (OECD, 2018).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO, en América Latina y el Caribe, el 40% de los niños y las niñas que han aprobado 4° de primaria son incapaces de comprender frases simples.

Por su parte, los y las estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos). El 50% de ellos alcanzaron al menos el Nivel 2 de competencia en lectura (media de la OCDE: 77%). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque algunas veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo. Cerca de 1% de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura (media de la OCDE: 9%). En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información (OECD, 2019).

Con relación a las pruebas nacionales Saber buscan, al igual que las PISA, evaluar competencias y hacen referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, procesos de comprensión, uso de

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

estrategias cognitivas y metacognitivas, lingüísticas, socioafectivas, tecnológicas y psicomotoras del estudiante, que están relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, exitoso, práctico, nuevo y retador de una actividad o tipo de tareas en contextos relativamente novedosos. Los resultados en Colombia, según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación ICFES (2018), muestran que para el año 2017 el puntaje de la prueba experimentó un comportamiento diferente al presentado en el año 2016, con tendencia positiva y considerable, tanto en matemáticas como en lenguaje, y para los tres grados analizados (3°, 5° y 9°) con respecto a los años anteriores. Sin embargo, en el año 2017 esta tendencia creciente se detuvo, ya que el puntaje se mantuvo constante en el área de lenguaje en los grados tercero y quinto.

En los resultados SABER de la IED El Carmen, en la variable desempeño de lenguaje de grado tercero, se evidencia un incremento de 23 puntos entre los años 2014 y 2017. Según el Instituto Colombiano de Fomento para la Evaluación de la Educación ICFES (2018), existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes promedio del establecimiento educativo en lenguaje del 2015 y 2017, siendo este último superior. En los resultados saber de grado tercero 2017, en competencia comunicativa escritora, el 91% de los estudiantes NO identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) y el 78% NO compara textos de diferentes formatos y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido. Esto muestra las debilidades en los procesos de desarrollo de la lecto-escritura.

Los resultados 2017 muestran que, en competencia comunicativa lectora, el 81% de los estudiantes de grado 5° No evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación; el 74% no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Así mismo, se evidencia que en los planes anuales institucionales del área de Castellano no se encuentran contemplados los aprendizajes evaluados en la prueba SABER, sólo se incluyen temas generales sin tener en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas (Arvilla, 2018).

Por su parte, la prueba de caracterización de fluidez y comprensión lectora realizada a estudiantes de 3° y 5° de la IED El Carmen en el año 2018, la cual evalúa, entre otras cosas, la comprensión lectora, mostró que lo que más responden los estudiantes de tercero son preguntas del nivel literal, lo que indica que, en su mayoría pueden extraer información explícita de un texto.

En cuanto a grado 5°, los resultados de la comprensión muestran mejoras en el nivel literal en la segunda aplicación respecto a la primera, lo que quiere decir que pueden en su mayoría, extraer información explícita de un texto, aunque, aún queda un número considerable de estudiantes que no alcanzan el nivel. En lo que respecta al nivel inferencial, más del 50% de estudiantes no contestaron correctamente las preguntas, es decir que en su mayoría se le dificulta extraer información implícita de un texto. Así mismo, en el nivel intertextual más del 50% de los estudiantes no contestaron correctamente, lo que indica que presentan dificultades para responder preguntas donde se indaga por el contexto comunicativo del texto.

Para Daishy (2015), las dificultades en la comprensión lectora son diversas, y sus causas pueden ser debidas a deficiencias en la decodificación, escasez de vocabulario, escasez de conocimientos previos, problemas de memoria (por saturación), carencia de estrategias lectoras, formación Docente, inadaptación de los programas a los intereses de los alumnos, falta de contacto y comprensión entre maestro y alumno, débil fomento del hábito de lectura, malas condiciones de la infraestructura escolar como iluminación deficiente, la falta o mal estado de las pizarras, lo que conlleva a baja autoestima, falta de motivación e interés en la tarea asignada.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

En muchos casos, el alumnado de Educación Primaria va pasando a cursos superiores sin haber adquirido bien esta competencia lectora, pudiendo llegar incluso, a la edad adulta, sin saber bien qué es lo que están leyendo y sin comprender bien lo que leen. Existe una falta de selección de ideas primarias, secundarias y jerarquización de ideas, así como de abstracción de conocimientos (García % Monzón, 2012).

Formulación de la situación Problema.

En la presente investigación, se indagó sobre los campos de la Metacognición para establecer sus aportes a la comprensión lectora inferencial en estudiantes de grado 5° de la IED El Carmen en Santa Marta-Colombia, pretendiendo fortalecer el diseño curricular que lleve a mejorar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes, ya que partiendo de la revisión de los bajos resultados observados tanto en evaluaciones internas como en los datos arrojados en las pruebas estandarizadas, se evidencian dificultades en la comprensión lectora inferencial e intertextual, por lo que la presente investigación apuntó a indagar sobre los aportes de estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora inferencial, surgiendo los siguientes interrogantes:

Pregunta Problema.

¿Qué aportes hace el uso de estrategias metacognitivas a la comprensión lectora inferencial en estudiantes de grado 5° de la IED El Carmen de la ciudad de Santa Marta- Colombia?

Preguntas asociadas.

¿Qué características presentó la comprensión lectora inferencial de la población estudio al emplear estrategias metacognitivas frente a un texto de tipo inferencial?

¿Qué estrategias metacognitivas empleó con mayor frecuencia la población estudio para

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

resolver tareas de comprensión lectora?

De las estrategias metacognitivas utilizadas por la población estudio ¿Cuáles fueron las más efectivas en el logro de la comprensión lectora inferencial?

Objetivos

General.

Establecer los aportes del uso de estrategias metacognitivas a la comprensión lectora inferencial en estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Distrital El Carmen de Santa Marta – Colombia

Específicos.

- Caracterizar el nivel de comprensión lectora inferencial alcanzado por los estudiantes al emplear estrategias metacognitivas frente a un texto de tipo inferencial
- Identificar las estrategias metacognitivas utilizadas por la población estudio a través del instrumento “Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI” ajustado.
- Analizar la efectividad de las estrategias metacognitivas usadas en los procesos de comprensión lectora inferencial por la población estudio.

Justificación

La lectura, y más en concreto la comprensión lectora, es considerada una de las capacidades básicas que debe dominar toda persona para su desarrollo personal y profesional, de forma tal que es imprescindible su adquisición y dominio en la etapa de Educación primaria para la formación integral de las alumnas y alumnos. Así, sin comprensión lectora no puede haber aprendizaje (Llorens, 2015).

La sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados, además que ésta exige a los estudiantes emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos, sin embargo, no siempre desarrollamos las habilidades o destrezas requeridas para un dominio en la comprensión lectora, debido probablemente a que los sistemas educacionales no se aseguraron de las mismas. Así lo reflejan las pruebas, internas y externas, aplicadas en nuestros sistemas escolares.

Durante la década de los ochenta, los investigadores conciben a la comprensión lectora como un intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos.

Recientes estudios indican que las dificultades en los procesos de comprensión lectora se evidencian en todos los niveles, desde la básica primaria hasta el nivel superior, siendo una de las causas la poca difusión e implementación de estrategias didácticas por parte del docente, que favorezcan el desarrollo de los procesos metacognitivos en el estudiante, que le permitan realizar la acomodación de procesos mentales al enfrentarse a un tipo de texto escrito.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Caballero (2008), en su investigación sobre la comprensión lectora de los textos argumentativos en población vulnerable, manifiesta que es lamentable que no se haya profundizado lo suficiente sobre el problema de la enseñanza de la comprensión lectora en el aula y cuando se ha hecho ha sido de una manera tangencial; evidenciándose dos problemáticas en relación al rol docente: por un lado, el poco acercamiento por parte de éste a otras estrategias que permitan elevar el nivel de la competencia lectora en sus estudiantes y, por otro, el temor que le produce explorar otras estrategias que exigen un mayor grado de acompañamiento al educando y, por qué no decirlo, de conocimiento por parte de quien orienta los procesos lectores.

Al respecto Martínez (2002), le apunta a la hipótesis de que las estrategias sí se aprenden y que, si bien los estudiantes ya tienen esquemas de conocimientos sobre el texto, éstos son aún muy pobres y pueden ser modificados y enriquecidos por medio de una práctica pedagógica significativa que busque un mejor conocimiento de la construcción de los discursos escritos con el fin de permitirles así acceder a mejores estrategias discursivas.

También afirma, que a la par de este desarrollo de estrategias es necesario también desarrollar en los estudiantes la voluntad de saber, el deseo de aprender, pues son precisamente ellos los que van a hacer el proceso de apropiación y de modificación de sus esquemas de conocimiento.

La capacidad para realizar inferencias es una necesidad tanto en el campo académico como en la vida diaria, por lo tanto las dificultades que se desprenden de su inadecuado desarrollo, generan inconvenientes que no solamente están relacionados con los resultados de unas pruebas estatales, sino que tienen que ver con el desempeño tanto en la adquisición de los aprendizajes propios de la escuela como en el desarrollo de un pensamiento crítico tan necesario para el desenvolvimiento de la vida diaria (Bustamante, Gallego & Mira, 2018).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Todo lo anterior constituyó el punto de partida para proponer el desarrollo de la presente investigación que pretendió ahondar en el proceso de comprensión lectora, principalmente en el nivel inferencial esculcando en campos de la Metacognición como apoyo significativo a la optimización del proceso lector.

El desarrollo de este proyecto se enmarca dentro de las recomendaciones internacionales y el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, encaminado a garantizar las condiciones necesarias para materializar efectivamente el derecho a una educación de calidad para toda la población, conforme lo ordena la Constitución Política de Colombia (MEN, 2017).

A este propósito se sumó el de enriquecer las investigaciones que se han realizado sobre la comprensión lectora, específicamente apuntando hacia el nivel inferencial, centrado en aspectos metacognitivos en estudiantes escolarizados de población vulnerable de la ciudad de Santa Marta, Colombia.

A través de esta propuesta se pretendió establecer los aportes que hace la metacognición al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora, permitiendo realizar contribuciones al diseño curricular y con ello a la calidad educativa de la IED El Carmen y a otras Instituciones educativas.

La presente propuesta de investigación fue pertinente puesto que sus resultados realizaron aportes a la problemática de comprensión lectora inferencial apoyados en las estrategias metacognitivas, apuntando al contexto institucional y local, dado que no se reportan estudios a este respecto; fue viable debido a que se contó con el apoyo del docente de grupo, directivos docentes, madres, padres de familia de los estudiantes que con su colaboración facilitaron el proceso de la aplicación de los instrumentos y la recolección de la información aportando recursos de tiempo y disponibilidad. Por otra parte, se contó con varias fuentes de información secundaria que aportaron

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

al desarrollo de la investigación, a sus soportes teóricos y a la sustentación de los hallazgos encontrados.

Delimitación de la Situación Investigada

Delimitación Temática.

Como temas generales para la investigación se tuvo en cuenta la Comprensión lectora en su nivel inferencial y la metacognición, específicamente las estrategias metacognitivas, con el propósito de establecer los aportes que hace a la comprensión lectora inferencial, el uso de estrategias metacognitivas.

Delimitación Físico, Espacial, Geográfica.

La investigación se llevó a cabo en Colombia, Región Caribe, departamento del Magdalena, Distrito de Santa Marta, Zona 2, barrio “Pescaito”, Institución Educativa Distrital El Carmen, aula de Grado 5°.

Delimitación Organizacional.

Las actividades de investigación estuvieron lideradas por el equipo de investigación, con apoyo del docente de grupo de grado 5°, los padres y madres de familia de los estudiantes de dicho grado y el invaluable apoyo de algunos líderes de padres de familia.

Delimitación temporal.

La investigación se llevó a cabo durante 12 meses, contados a partir del mes de agosto de 2020.

Capítulo II

Marco Teórico - Conceptual

Los referentes teóricos y conceptuales son elementos fundamentales para el desarrollo de cualquier trabajo de investigación puesto que delimitan el objeto de estudio relacionando conceptos, teorías y antecedentes; Hernández, Fernández & Baptista (2014) lo denominan desarrollo de la perspectiva teórica. A continuación, se presenta el estado del arte relacionado con la temática de la presente investigación en el cual se contemplan los antecedentes internacionales, nacionales y regionales con los puntos de convergencia que encontramos entre los estudios más relevantes y las categorías y subcategorías del presente estudio.

Estado del Arte

Se encuentran a continuación, algunas de las investigaciones clasificadas en los niveles internacional, nacional y regional, que guardaron estrecha relación con las categorías estudiadas, sirviendo de soporte para dar sustento al presente estudio, toda vez que nos permitieron conocer avances alcanzados, experiencias vividas y aportes hechos, al igual que los autores que orientaron las bases teóricas de los estudios, seleccionando los que coincidieron con el propósito de la presente investigación.

Nivel internacional.

- **Otondo & Torres (2020)**, investigaron sobre las habilidades metacognitivas de organización en educación superior, con el objetivo de caracterizar la habilidad metacognitiva de organización en el estudiantado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, mediante estudio descriptivo, con diseño no experimental y de tipo transeccional, dado que no se manipulan las variables y la recogida de datos fue en un tiempo determinado. Se utilizó como instrumento el Inventario de Habilidades Metacognitivas a partir de la escala Likert de 52

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

enunciados, cuyos resultados mostraron habilidad metacognitiva de organización, puesto que aplicaron estrategias que permitieron gestionar adecuadamente la información.

Esta investigación aportó elementos teóricos importantes relacionados con la estrategia metacognitiva de organización.

- **Ricaldi (2018)**, investigó sobre las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de Educación secundaria en Perú, mediante la aplicación de Investigación Tecnológica y Aplicada, con un nivel explicativo y el uso del método experimental, enmarcada en los lineamientos del diseño cuasi experimental, a través del cual se pudo concluir que existe diferencia significativa entre el promedio obtenido por los estudiantes en el pretest con lo que se obtuvo en el post test del grupo experimental, por ello afirma que la aplicación del programa de estrategias metacognitivas influye significativamente en la mejora de la comprensión lectora.

Las limitaciones encontradas por este investigador en su estudio estuvieron marcadas por el cumplimiento de las horas efectivas de clase, ya que la escuela prioriza el cumplimiento de las sesiones de aprendizaje.

Esta investigación ofreció algunos elementos para la conceptualización de las categorías de análisis, y algunos referentes teóricos comunes, así mismo se coincide en las subcategorías de la categoría Estrategias Metacognitivas.

- **Pernía (2018)**, realizó un estudio sobre las estrategias de comprensión lectora en educación primaria, con el uso de la metodología de investigación acción, en el municipio Ezequiel Zamora del Estado Barinas-Venezuela. A través de esta investigación se encontró que las predicciones e inferencias desempeñan un papel importante en la activación de los conocimientos previos del lector y la relación con los objetivos de lectura, para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (predicción e inferencia) no es suficiente explicarlas, es necesario ponerlas en

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

práctica, para que los alumnos las comprendan y las apliquen; diseñar e incorporar al trabajo escolar cotidiano, actividades metacognitivas, le permitirán a los estudiantes asumir una actitud consciente de sus propios procesos de comprensión lectora, entre otras.

Los aportes que realiza a la presente investigación giran en torno a la variable comprensión lectora inferencial apoyados en los conceptos de Solé (1999), el cual señala que en el establecimiento de las predicciones desempeñan un papel importante los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura.

- **Anastacio (2017)**, investigó sobre las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de textos narrativos de estudiantes de segundo grado de secundaria en Chota-Perú, mediante el método de categorización y triangulación, encontrando un aumento gradual en la medida en que el sujeto es sometido a tareas de lectura, con una relación directamente proporcional entre nivel de conciencia y la comprensión lectora. Por otra parte, al aplicar estrategias metacognitivas en el aula se logró el desarrollo de competencias en cuanto a: elementos reflexivos (reconocimiento), administrativos (reguladores) y evaluativos (valorativos) que se ofrecen al estudiante desde lo metacognitivo, aportándole al reconocimiento de sus posibilidades (conceptuales, metodológicas, valorativas y motivacionales) para desempeñarse en un contexto dado, entendiéndose como formación en competencias.

Esta valiosa investigación permitió fortalecer las bases teóricas con autores como Solé y Flavell, cuyas teorías sirvieron de soporte al análisis de los resultados de nuestro estudio.

-**Guerrero (2017)**, investigó sobre las estrategias metacognitivas de lectura a nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos para establecer la relación existente entre estas variables, tomando como población estudiantes de primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales de la UAP 2014, en Lima, Perú. Se aplicó investigación básica no

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

experimental de corte transversal. A través de esta investigación se determinó que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora influyen significativamente a nivel inferencial en textos argumentativos.

Este estudio hizo aporte teórico en lo relacionado con las Subcategorías de las Estrategias Metacognitivas y su implicación en la comprensión lectora.

- **Jiménez (2017)**, realizó un estudio sobre estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión reflexiva de textos en los estudiantes de primer año, en el cual se constató que, a través de las estrategias metacognitivas implementadas, los estudiantes de 1er año de la U.E.N. “Hugo Rafael Chávez Frías”, ubicadas en el municipio Turén, estado Portuguesa - Venezuela, enmarcado en una investigación cualitativa, apoyada en el método de investigación acción participante, construyeron y fortalecieron ciertas habilidades de pensamiento que le permitieron desarrollar un nivel metacognitivo en la lectura, a partir de la participación y aprehensión de conocimiento en las experiencias propuestas en cada uno de los planes de acción.

Por medio de este estudio se considera significativo que los docentes sepan guiar al colectivo estudiantil en la adquisición e implementación de actividades que les permitan mejor dominio de los textos tanto en los aspectos cognitivos como metacognitivos, dado que las dificultades encontradas en los estudiantes son serias y se debe intervenir, por consiguiente.

Este estudio nos aportó en relación con su análisis de resultados referidos a sus dos variables, metacognición y comprensión lectora.

Nivel nacional.

- **Castrillón, Morillo & Restrepo (2020)**, aplicaron estrategias metacognitivas a estudiantes de grado décimo de una institución oficial de Medellín, Colombia, con el fin de determinar si contribuyen a mejorar la comprensión lectora. Esta investigación se llevó a cabo mediante la

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

aplicación de un enfoque cuantitativo y se usó un diseño cuasiexperimental con mediciones pretest, postest y grupo control. Las mediciones se hicieron con un cuestionario autoadministrado a dos grupos de estudiantes compuesto por dieciocho preguntas extraídas de las pruebas Saber, las cuales comprenden tres dimensiones o niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.

Las estrategias didácticas se desarrollaron mediante la implementación de talleres que favorecieron el desarrollo de conciencia y autoconocimiento de los estudiantes. Los resultados mostraron un aumento en los puntajes de los tres niveles de lectura. Sin embargo, para el nivel inferencial este incremento no fue estadísticamente significativo.

Los aportes que realiza este estudio a nuestro proyecto de investigación se dirigen hacia el análisis de los resultados que comprueban que las estrategias metacognitivas favorecen el mejoramiento de la comprensión lectora, ya que permiten que el estudiante sea autónomo, autorregule su proceso de comprensión, plantee un propósito de lectura sin que el docente lo dirija, tenga en cuenta sus saberes previos, establezca estrategias para la comprensión y logre evaluar su propio proceso cognitivo.

-Tamayo, Cadavid & Montoya (2019), realizaron Análisis metacognitivo en estudiantes de básica, durante la resolución de dos situaciones experimentales en la clase de Ciencias Naturales. Para hacerlo se desarrolló una investigación cualitativa con alcance descriptivo-interpretativo. La muestra estuvo conformada por 33 niños en rango de edad de 10 a 12 años, pertenecientes a una institución educativa de carácter público en la ciudad de Manizales. Los datos se obtuvieron mediante la resolución de dos situaciones experimentales: una tarea de combustión y otra de movimiento pendular. Se realizó un análisis de contenido, de 330 declaraciones dadas por los estudiantes a las tareas de evaluación propuestas. Se ubicaron las respuestas dadas por los estudiantes en torno a dos categorías centrales de análisis: conocimiento metacognitivo y

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

regulación metacognitiva.

Se encontró que las explicaciones frente a los componentes de conocimiento y regulación dadas por los estudiantes están mediadas por un acercamiento fenoménico al experimento analizado. Los estudiantes realizaron razonamiento causal lineal, y utilizaron un lenguaje impreciso e indiferenciado para expresar sus ideas frente a los conceptos estudiados.

Estos autores tomaron como referencia la perspectiva de algunos investigadores, que reconocen al menos tres tipos de conocimiento metacognitivo: declarativo (entendido como el conocimiento que tiene el estudiante de todos aquellos elementos contenidos en la memoria a largo plazo de forma explícita, e implica el dominio y la recuperación de información contextual y episódica), procedimental (se asume como el contenido de la memoria implícita o no consciente de procedimientos o ejecuciones) y condicional (implicaría para el estudiante la capacidad de determinar cuándo, dónde y por qué emplear cierto conocimiento para la resolución de una tarea o situación).

Este estudio realizó aportes significativos en las bases teóricas que permitieron redireccionar la presente investigación.

- **Lozano (2018)**, realizó una investigación sobre Desarrollo de Habilidades Metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de un ambiente de aprendizaje en niños de tercer grado del colegio Veintiún Ángeles de Bogotá, apoyado por TIC, con el objetivo de analizar el desarrollo de las habilidades metacognitivas para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en dichos estudiantes, tomando como base referentes como el Modelo de relación entre componentes metacognitivas de Flavell, la visión de Piaget y Flavell sobre habilidades cognitivas de la tercera infancia y el Aprendizaje significativo de Ausubel. El estudio utilizó un enfoque cualitativo, con el uso de instrumentos como cuestionario de prueba

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

diagnóstica y de salida, diario de campo y matriz de rastreo de literatura; Se desarrollaron las fases preactiva, interactiva y postactiva, donde cada una corresponde a un objetivo.

A través de esta investigación se evidenció que los estudiantes sí pueden desarrollar estrategias metacognitivas no solo para mejorar la comprensión lectora, también para optimizar procesos comunicativos y ayudar a la apropiación del conocimiento en cualquier área. Mediante situaciones de autorreflexión antes, durante y después de la lectura para su efectiva comprensión, se desarrollaron habilidades metacognitivas que ayudaron al estudiante a generar estrategias de manera autónoma para resolver problemas en diferentes contextos.

Esta investigación hace aportes significativos al presente estudio, debido a que trabaja con las variables de comprensión lectora y habilidades metacognitivas, por lo que sus objetivos guardan afinidad con los de la presente investigación y, además, conduce a referentes teóricos que facilitan el diseño metodológico y el análisis de resultados.

- **Salamanca (2018)**, en su investigación sobre enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión de lectura: aportes desde la escuela nueva, con estudiantes de los grado de transición a quinto de primaria de la escuela rural multigrado el Santuario de la I.E.R.D. Limoncitos del municipio de Pacho Cundinamarca, cuyo objetivo fue analizar los elementos didácticos que inciden en el fortalecimiento de la comprensión de lectura de los estudiantes de la escuela multigrado el Santuario a partir de la enseñanza de estrategias metacognitivas y de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva (individualización, actividad grupal y actividad lúdica).

Se utilizó el enfoque cualitativo con alcance descriptivo-propositivo y método de investigación acción pedagógica, con uso de instrumentos de caracterización de los niveles de comprensión, entrevistas y observación directa a través de diarios de campo. Toma como

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

referente importante para esta investigación los aportes de Solé (1999), sobre estrategias metacognitivas en la lectura. A través de esta investigación se evidenció que en la comprensión lectora se requiere que el estudiante ponga en juego su pensamiento a través de estrategias metacognitivas en las que asuma un papel protagónico para controlar, supervisar y evaluar su propia comprensión. También se evidenció, que en la educación en el aula multigrado tiene varios beneficios, entre los cuales están el trabajo grupal (cooperativo), lúdico e individualizado.

Los aportes más relevantes de este estudio a la presente investigación se relacionan con las teorías sobre la comprensión lectora y estrategias metacognitivas para la comprensión lectora.

- **Morales (2017)**, desarrolló una investigación sobre las estrategias para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado 8° del I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño de Bogotá-Colombia, cuyo objetivo general se centró en el desarrollo de procesos lectores de dichos estudiantes, a través del uso de estrategias metacognitivas en textos narrativos. Entre los propósitos específicos que presentan afinidad con la presente investigación se encuentran: identificar el nivel lector de las estudiantes y analizar la incidencia del uso de estrategias metacognitivas (planificar, supervisar y evaluar) en la lectura de textos narrativos para el desarrollo de la comprensión lectora.

La metodología utilizada fue la investigación acción, con uso de instrumentos como diarios de campo. Entre las teorías que se utilizaron y que aportan al presente estudio se encuentran la de Solé (1999) sobre estrategias de lectura ligada con la metacognición, Metalectura y Metacomprensión. A través de esta investigación se pudo evidenciar que el uso de estrategias metacognitivas permiten al lector ser autónomo, lo que requiere de un acompañamiento por parte del docente; las estrategias metacognitivas de lectura, en el que se dio una mejor comprensión de los textos a través procesos de planificación, supervisión y evaluación de lecturas, les permitió

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

crear reflexiones, además de la participación activa de los actores en el aula; el maestro como guía, como mediador entre lector y lectura permite una mejor relación; por otro lado, los estudiantes que mediante su trabajo y participación aprenden, enseñan y crean nuevas interpretaciones, nuevos textos que contribuyen a la construcción de nuevas ideas.

Esta investigación hace, principalmente, aportes teóricos y conceptuales relacionados con la comprensión lectora y sus estrategias metacognitivas.

- **Muñoz & Ocaña (2017)**, investigaron sobre el uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual en estudiantes de grado 8°, del Colegio Salamanca de Samacá y del Colegio Nuestra Señora La Antigua de Nuevo Colón, en Tunja, mediante la metodología de tipo pre-experimental, con un diseño pre test- post test, sin grupo de control, tomando como bases teóricas la cognición, la metacognición, la lingüística, la psicolingüística, la textolingüística y la didáctica de la comprensión de lectura.

A través de esta investigación, se llegó a la conclusión de que “el uso de las estrategias metacognitivas influyó favorablemente en el proceso lector de estudiantes de secundaria”.

Además, la práctica constante y el uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual favorece en el estudiante la agudeza y la habilidad en la aplicación de estrategias metacognitivas y su efectividad en el proceso lector. Lo anterior incide en la satisfacción personal, en el autoconocimiento y, principalmente, en la motivación hacia la lectura. Los aportes que hace la investigación al presente estudio se relacionan con las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, sus bases teóricas y resultados obtenidos.

-**Silva (2016)**, investigadora de la Universidad Pedagógica de Bogotá, en su estudio titulado “la lectura inferencial: eje de la comprensión. Propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo”, tuvo como objetivo analizar la incidencia del uso de una estrategia didáctica

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

soportada en textos e imágenes para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes del grado 10-02 del Centro Educativo Distrital Gustavo Morales. Dado que los estudiantes presentaron deficiencias en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, se elaboró dicha estrategia para afianzar el nivel literal y fortalecer el inferencial, permitiéndoles comprender diferentes tipos de textos y adquirir conocimiento cultural, literario, político y social.

La propuesta de intervención se presenta dentro del enfoque cualitativo, utilizando el método de la investigación- acción (IAP), se tuvieron en cuenta cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. En las cuales se detecta una situación problema en la población mencionada, se traza un plan para resolverlo, se analiza el proceso y las acciones que dieron resultado y las que no, y finalmente se reflexiona al respecto. Fueron establecidas dos categorías de análisis: lectura literal y lectura inferencial. La primera presenta dos subcategorías: jerarquización y paráfrasis. De igual forma, la segunda tiene dos subcategorías que son: interpretación y deducción.

Como conclusión se evidenció un impacto positivo del uso de la estrategia didáctica mejorando el nivel de comprensión lectora inferencial. Los aportes que hace esta investigación al presente estudio se relacionan directamente con la comprensión de lectura inferencial, haciendo aportes a través de la base teórica soportada por autores como Cassany.

- **Bustamante, Gallego & Mira (2018)**, este proyecto se centra en el diseño y la aplicación de una secuencia didáctica fundamentada en el uso de historietas para afianzar los cuatro tipos de lectura inferencial en estudiantes de grado 4°, del Colegio de calidad Joaquín Vallejo Arbeláez ubicado en el barrio Llanaditas comuna 8 de la zona nororiental de la ciudad de Medellín, la comunidad que circunda su perímetro de influencia es población muy flotante, con un alto índice de analfabetismo y deserción escolar, dentro de la cual se encuentran además estudiantes

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

provenientes de situación de desplazamiento, así como un número considerable de estudiantes afrodescendientes.

En cuanto a los estudiantes que conforman la comunidad educativa, en su mayoría pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2.

La investigación es de tipo cualitativa cuyo método es de investigación-acción, la muestra es probabilística de la población cuarto 1, el cual comprende 37 estudiantes de edades que oscilan entre 9 y 15 años.

Con la aplicación de las pruebas diagnóstica y final, se pretendió evidenciar los cambios que pudieron ocurrir en los estudiantes durante el proceso de aplicación de la secuencia didáctica en relación con sus niveles de comprensión de lectura en el campo de las inferencias. Se encontró que con el uso de las historietas como elemento focal del trabajo y la ejecución de una secuencia didáctica, que comprendía la puesta en escena tanto de aspectos teóricos como prácticos, se alcanzó un avance en el nivel de elaboración de inferencias en sus cuatro niveles de parte de los estudiantes involucrados en la investigación.

Este estudio fue relevante para la presente investigación por los aportes conceptuales y teóricos que comprende, relacionados con la variable Comprensión lectora inferencial en la que coincidimos, así mismo sus resultados se convirtieron en referentes para el análisis de los resultados de la presente investigación.

Nivel Regional.

- **Vega, Naranjo y Flores (2018)**, realizó un estudio en Sahagún Córdoba sobre la metacognición en niños y la comprensión de textos científicos para el aprendizaje de las ciencias naturales, con el propósito de desarrollar estrategias metacognitivas en niños de quinto grado que propicien el mejoramiento de la comprensión de textos científicos en función de la mejora de los

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

procesos cognitivos para optimizar el aprendizaje de las ciencias naturales. La investigación se adhiere al paradigma positivista y obedece a la aplicación de enfoques cuantitativos, como el observacional y Ex Post Facto.

Esta investigación demostró que los estudiantes al sentirse autónomos de su propio aprendizaje se sienten más motivados teniendo claro que si se realiza una acción consciente les permiten construir sus propios significados. Dentro de las estrategias de conocimiento resultó significativo el hecho de que los niños avanzaron en el conocimiento acerca de la naturaleza y complejidad de la tarea. Comprendieron finalmente que el ejercicio de la lectura es un proceso que ayuda a un mejor aprendizaje. Los aportes de este estudio al presente trabajo se enfocan en las diferentes teorías, así como los resultados obtenidos.

- **Barragán & Doria (2016)**, realizaron un estudio sobre las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas de 6 años del grado primero de la institución educativa San Lucas en Cartagena, con el fin de Implementar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de dichos niños y niñas bajo el enfoque de investigación cualitativa y el método introspectivo vivencial. Los resultados mostraron que los estudiantes que utilizaron estrategias metacognitivas mejoraron significativamente su nivel de comprensión lectora.

Los aportes de este estudio a la presente investigación se relacionan con las teorías sobre la comprensión lectora y estrategias metacognitivas, con el aporte de autores importantes como Flavell y Solé. De igual forma la metodología utilizada y los resultados encontrados sirvieron para orientar la presente investigación.

Fundamentación Teórica

Las teorías que fundamentaron la presente investigación sirvieron de sustento para orientar

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

la discusión y entender la relación entre los principales referentes conceptuales que conformaron el problema del presente estudio, por lo que se partió de elementos conceptuales concretos como la definición de Comprensión Lectora bajo los fundamentos teóricos de autores como Cassany (2006), Solé (2011), León (2003), Cisneros (2010); Lectura inferencial y su clasificación según Castillo (2007) y los postulados de Martínez (2002) y Parodi (2005); en el campo de la Metacognición se partió de las bases teóricas de Flavell (1993), citado por Crespo (2004) y se tuvo en cuenta la clasificación de las Estrategias Metacognitivas según García (2015), entre otros.

A continuación, se presenta la fundamentación teórica que soportó y dio sustento a la presente investigación:

Comprensión Lectora.

La lectura es uno de los procesos primordiales en la formación académica de todo individuo, la cual requiere de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que entran en acción cuando el lector interactúa con el texto, activándose y permitiéndole alcanzar una comprensión literal, inferencial y/o crítico-textual.

Al respecto Solé (2011), menciona que la definición sobre lectura aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional. Se acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector.

Según Cooper (1990), citado por Ricardi (2018), la interacción entre lector - texto, es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su esquema mental. Para Cooper la

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado relacionando la información nueva con la ya internalizada por el lector.

Es decir, que la comprensión es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido. Desde esta óptica, es interesante el papel del lector, quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para establecer relaciones entre dos o más proposiciones textuales, y aportar su conocimiento extratextual cuando sea requerido (Peronard & Gómez, 1991, citado por Vega, Naranjo & Flores, 2018).

Al respecto Solé (1999), opina que la comprensión de texto es algo más complejo, porque en la comprensión lectora intervienen tanto el texto, su forma y contenido y en el lector, sus expectativas, su intencionalidad y sus experiencias previas, también implicado en un proceso de predicción e inferencia de manera continua.

Así mismo, se tuvo en cuenta las teorías de Cassany (2006), las cuales buscan una lectura contemporánea, concebida como un proceso analítico, en el que el lector realiza inferencias, hipótesis y a la vez emite juicios de valor, yendo más allá de las líneas escritas en el papel.

Igualmente, asevera que leer es comprender, para lo cual es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto, denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta.

La capacidad lectora no se aplica indefinidamente «tal cual», sino que se reconstruye y se

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

hace más compleja a medida que participamos en situaciones significativas y retadoras de lectura, que exigen moldear e incorporar nuevas dimensiones, especialmente cuando se encuentra al servicio de objetivos de aprendizaje (Solé, 2011, pág. 10).

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre texto, contexto y lector, cuyo resultado es la comprensión; su carácter interactivo permite al lector construir una representación organizada y coherente de su contenido, cuando lo relaciona con los conocimientos previos desde una perspectiva interactiva (Ferreiro & Teberosky, 2005). citado por africano & Quintana (2017), para quienes el acto de leer es en lo fundamental el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito que es intervenido por el texto, forma y contenido, y por el lector, sus expectativas y conocimientos previos.

Se infiere entonces, que el proceso lector es un diálogo basado en los conocimientos que posee el lector y la propuesta organizativa del autor del texto, activando los saberes relacionados con el contenido y las relaciones entre las ideas.

Así mismo Parodi (2005), aporta con sus postulados a esta concepción de comprensión lectora, asumiéndola como una actividad guiada y controlada por el propio lector a la luz de sus visiones de mundo e influida por los contextos situacionales donde se desarrolla la actividad comprensiva. Sin embargo, se hace evidente que el aporte de conocimientos previos por parte del lector y los entornos sociales posibilitan una variedad de interpretaciones, todas ellas dependientes de un mismo texto. Ello se limita, en parte, por lo convencional de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos presupuestos por el escritor y aportados por el lector.

A partir de todo lo anterior podemos concluir que para leer precisamos manejar de modo simultáneo las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias; es necesario implicarnos en un proceso de predicción e inferencia constante, que

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

tome como referente la información que aporta el texto y nuestro propio bagaje, y un juicio que permita encontrar evidencias o rechazar las predicciones o inferencias.

Niveles de comprensión lectora.

Los textos exigen un comportamiento multinivel, esto quiere decir que requiere de ser leído tanto de manera literal como de manera intertextual. Apoyados en Castillo, Triana, Agudelo, Pérez & Lemus (2007), se describen los siguientes niveles:

- Nivel Literal.

Contempla la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Se relaciona con información muy local y a veces global pero cuando esta es muy explícita.

Al respecto Cassany (2006), comenta que se trata de “Leer las líneas”, las cuales hacen referencia a lo literal, a comprender las líneas de un texto y en su esencia conocer el significado de todas las palabras, se trata entonces de una comprensión superficial del texto, a entender el significado de un párrafo, de una oración o de un término dentro de una oración, el reconocer sujetos, eventos, objetos mencionados en el texto; es una primera entrada a este, lo cual permite al lector un conocimiento del mismo.

- Nivel Inferencial.

En este nivel se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto, así como de la situación de comunicación: reconocer

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.

En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...)

- Nivel Crítico.

Este nivel explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos. El lector está en condiciones de evaluar el texto en cuanto a sus posiciones ideológicas y reconocer aquella desde la cual se habla en el texto.

- Nivel Intertextual.

Hace referencia a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros textos. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Las Inferencias.

Son el conjunto de procesos mentales que- a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee -un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado (Parodi, 2005).

Cuando se infiere, el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para dotar de sentidos tanto locales como globales al texto: gracias a las inferencias, el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global (León, 2003).

Así mismo, este autor asume que las inferencias se identifican con representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Son fundamentales porque tienen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para entender la realidad, para comprender mensajes abstractos. Gracias a las inferencias podemos desvelar lo “oculto” de un mensaje m leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del pasaje (León, 2003: pág. 23-24).

Así, Van Dijk & Kintsch (1983), apoyados por Carpentier & Just (1987), citados por Africano & Quintana (2017), hablan de procesos “inferenciales” cuando el lector aplica ciertos operadores de selección, construcción y generalización de la información literal. En cualquier caso, inferir supone construir e incorporar elementos semánticos nuevos a partir de conocimientos previos relativos, en su mayor parte, la información extralingüística sobre las situaciones o mundos que se recrean en el texto, o bien a las intenciones y creencias que se

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

atribuyen a la persona que lo produce.

Los estudios de inferencias cuyos problemas tienen que ver con la significación en contextos de uso en el marco de la comprensión lectora, buscan establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas previos del lector, para que este establezca un proceso de negociación con sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto (Martínez, 2002:22).

El estudio de la comprensión lectora inferencial como variable de la presente propuesta de investigación, cobró especial importancia puesto que para el desarrollo de la lectura crítica, como estado ideal de comprensión lectora, se requiere alcanzar y superar el nivel inferencial, de acuerdo a lo confirmado por Cassany, Luna & Sanz (2000): la inferencia es la habilidad que consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión [...] Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía; es por esto que uno de los propósitos del presente estudio es comprobar los aportes que realizan las estrategias metacognitivas en la comprensión inferencial para así apoyar la construcción del currículo y por ende la labor del docente en el aula, que conlleve al fortalecimiento de la habilidad lectora inferencial como punto básico para alcanzar el nivel intertextual y crítico.

Es necesario aclarar que existen diferentes tipos de inferencias clasificados por los diferentes modelos y teorías, en función de los múltiples factores que inciden en su desarrollo. Según León (2003, pág. 42), entre estos factores se incluyen las habilidades del lector, sus metas, los materiales del texto, el tipo de inferencia estudiado, el contexto, la tarea y el método utilizado.

Castillo et al (2007), presenta la siguiente clasificación de inferencias:

- Inferencia Enunciativa.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRESIÓN LECTORA INFERENCIAL

- Inferencia Léxica.
- Inferencia Referencial.
- Inferencia Macroestructural.

Comprensión Lectora Inferencial.

Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. (Cassany, 2006).

Este autor, menciona que para la psicología de la comprensión o del discurso escrito, leer es elaborar los significados que no se mencionan explícitamente, denominada inferencias. Dichos significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos textuales y del conocimiento previo.

Según Martínez (1999:40), citado por Cisneros, Olave & Rojas (2010), las principales dificultades involucradas en la comprensión y relacionadas directamente con el trabajo inferencial son:

- Dificultades para definir los propósitos del autor y del texto (inferir dinámicas enunciativas)
- Dificultades para identificar la polifonía textual (inferir estrategias textuales)
- Dificultades para realizar lectura relacional entre significados (inferir relaciones)
- Dificultades para identificar las ideas principales de un texto (inferir jerarquías).
- Dificultades para utilizar la organización textual como herramienta de comprensión (inferir secuencias).
- Dificultades metacognitivas, metadiscursivas y de autorregulación.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Según Africano & Quintana (2017), la comprensión lectora inferencial requiere un análisis más profundo y amplio de las ideas que se lee, exige una atribución de significados relacionados con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee el lector.

La metacognición.

Según Regader (1989), en consenso académico de la psicología definen la metacognición como una capacidad innata en los seres humanos; permite comprender y ser conscientes de nuestros propios pensamientos, pero también de la capacidad de otros para pensar y enjuiciar la realidad. Los expertos señalan que es una capacidad latente en el ser humano desde su nacimiento, pero que solo logra ‘activarse’ cuando la etapa madurativa del niño alcanza las condiciones apropiadas, amén de una correcta estimulación de sus habilidades cognitivas.

García (2003), en su trabajo, define el concepto de metacognición bajo tres perspectivas teóricas: el procesamiento de la información, la Epistemología Genética de J. Piaget y la Escuela Histórico Cultural de Vigotsky.

La presente investigación se basó en las teorías centradas en la metacognición de la comprensión lectora, la cual busca establecer claramente los aportes que ejerce la una sobre la otra.

Entre los aportes teóricos tomados como base para este estudio se encuentran los de John Flavell, quien establece que la metacognición es la capacidad de una persona para prever el estado mental propio y el de otra persona. Para este autor, la metacognición implica todo conocimiento o actividad cognitiva que tenga la finalidad de regular algún proceso o tarea relacionada con el conocimiento. Por tanto, se le denomina “el conocimiento sobre el conocimiento”. Implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Flavell (1993), citado por Crespo (2004), analiza el concepto de lo metacognitivo, distinguiendo en el constructo de metacognición tres elementos fundamentales (ver Figura 1): conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva. Así mismo, señala cuatro características básicas que lo equiparan con otros conocimientos humanos: es procedural y declarativo, crece a medida que pasan los años en un lento proceso de desarrollo, puede ser activado en forma automática ante situaciones familiares y puede tener deficiencias, es decir, ser insuficiente, inexacto o utilizado de manera inapropiada como ocurre con otras formas del saber humano. En otras palabras, lo que hace al saber metacognitivo diferente no es su naturaleza sino el objeto que lo ocupa.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

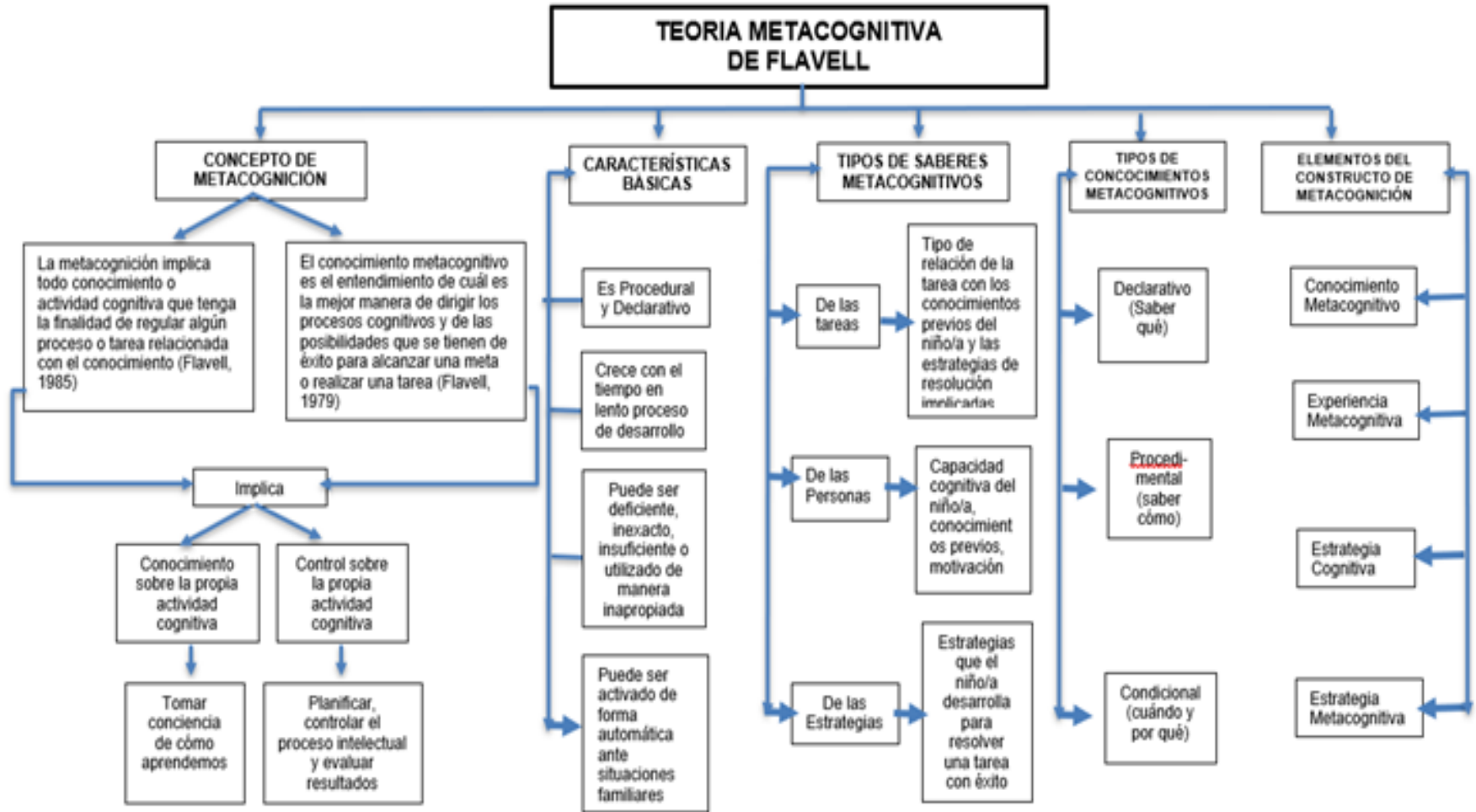


Figura 1. Aspectos Importantes de la Teoría Metacognitiva de Flavell. (Fuente: Elaboración propia)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

De acuerdo a los contenidos a los que pueden referirse, Flavell (1985/1993), citado por Crespo (2004), diferenció tres tipos de saberes metacognitivos o variables en el conocimiento metacognitivo: de las tareas, de las personas y de las estrategias a utilizar. La variable de persona hace referencia a la capacidad cognitiva del niño o niña, los conocimientos previos, así como los niveles motivacionales; en la variable de tarea sería imprescindible diferenciar el tipo de relación de la tarea en concreto con los conocimientos previos del niño y las estrategias de resolución implicadas; finalmente, la variable de estrategias hace referencia a las estrategias que el niño desarrolla para resolver una tarea con éxito.

La Figura 1 muestra aspectos importantes de la teoría metacognitiva de Flavell: concepto, características básicas, tipos de saberes y conocimiento metacognitivo y, los elementos del constructo de la metacognición.

Además, el propio Flavell establece que hay tres tipos de conocimiento esenciales para la metacognición: declarativo (saber qué), que se refiere al conocimiento de los hechos; procedimental (saber cómo), que se refiere al conocimiento sobre el tipo de reglas que se deben aplicar para realizar una tarea; y condicional (saber cuándo y por qué) que se refiere a saber por qué cierta estrategia funciona o cuándo utilizar una estrategia en vez de otra. Esta forma de conocimiento es la que ayuda a adaptar los planes de acción o estrategias a una tarea determinada. Luego, para realizar un control metacognitivo sobre un proceso, el sujeto debe saber qué concepto es necesario conocer para realizar la tarea, qué estrategias son las apropiadas y cómo aplicar la estrategia seleccionada. Favorecer en los sujetos el desarrollo de este conocimiento condicional se ha convertido en la base para potenciar la reflexión metacognitiva.

Otros marcos teóricos que fundamentan la presente investigación hacen referencia a la teoría

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

de Piaget (Ver Figura 2) y la teoría de Vygotsky (Ver Figura 3).

Piaget, según Flavell (2000), citado por Jaramillo & Simbaña (2014), establece que el conocimiento en la mente humana vendría a ser un proceso de conceptualización; el cual describe como un sistema complejo de procesos interactuantes que genera, codifica, transforma y manipula cualquier otra información de diversos tipos. Frente a esto, los conceptos de toma de conciencia y abstracción vendrían a ser fundamentales para explicar cómo y por qué se construye el conocimiento.

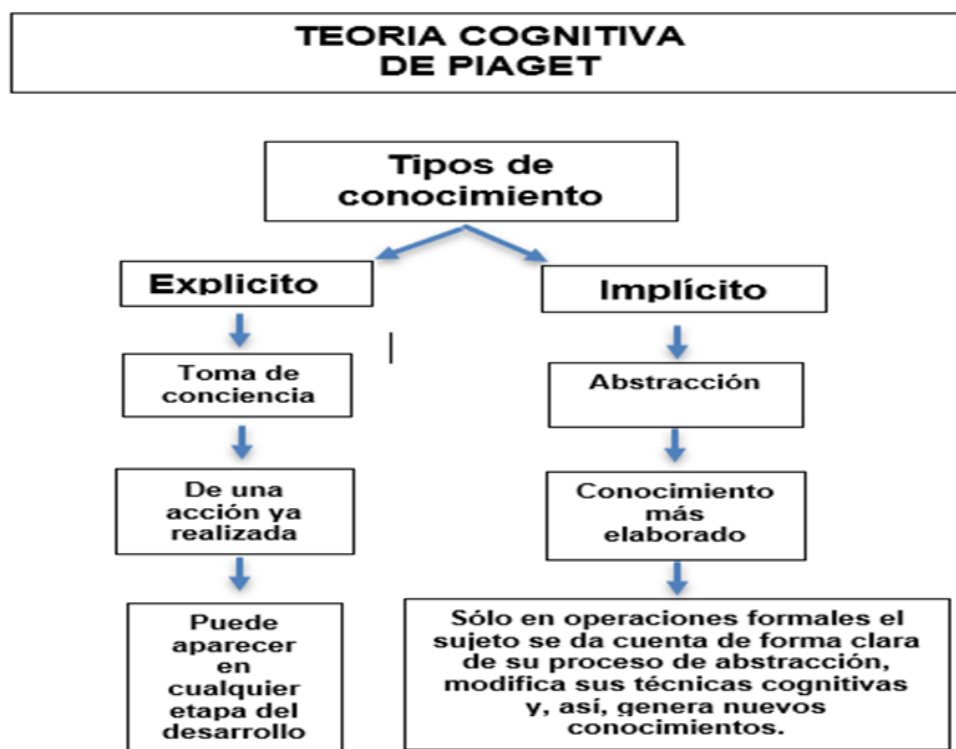


Figura 2. Tipos de conocimientos desde la Teoría Cognitiva de Piaget (Fuente: Elaboración propia)

Según Piaget, el sujeto toma conciencia de una acción ya realizada, a lo que llama conocimientos explícitos. En cuanto a la abstracción, es un conocimiento más elaborado, es implícito; sin embargo, para este autor, el proceso de abstracción puede aparecer en cualquier etapa del desarrollo cognitivo; no obstante, solo en las operaciones formales, el sujeto se da

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

cuenta de forma clara de su proceso de abstracción y al ser parte de estos procesos, *modifica* sus técnicas cognitivas y, de esta manera, genera nuevos conocimientos.

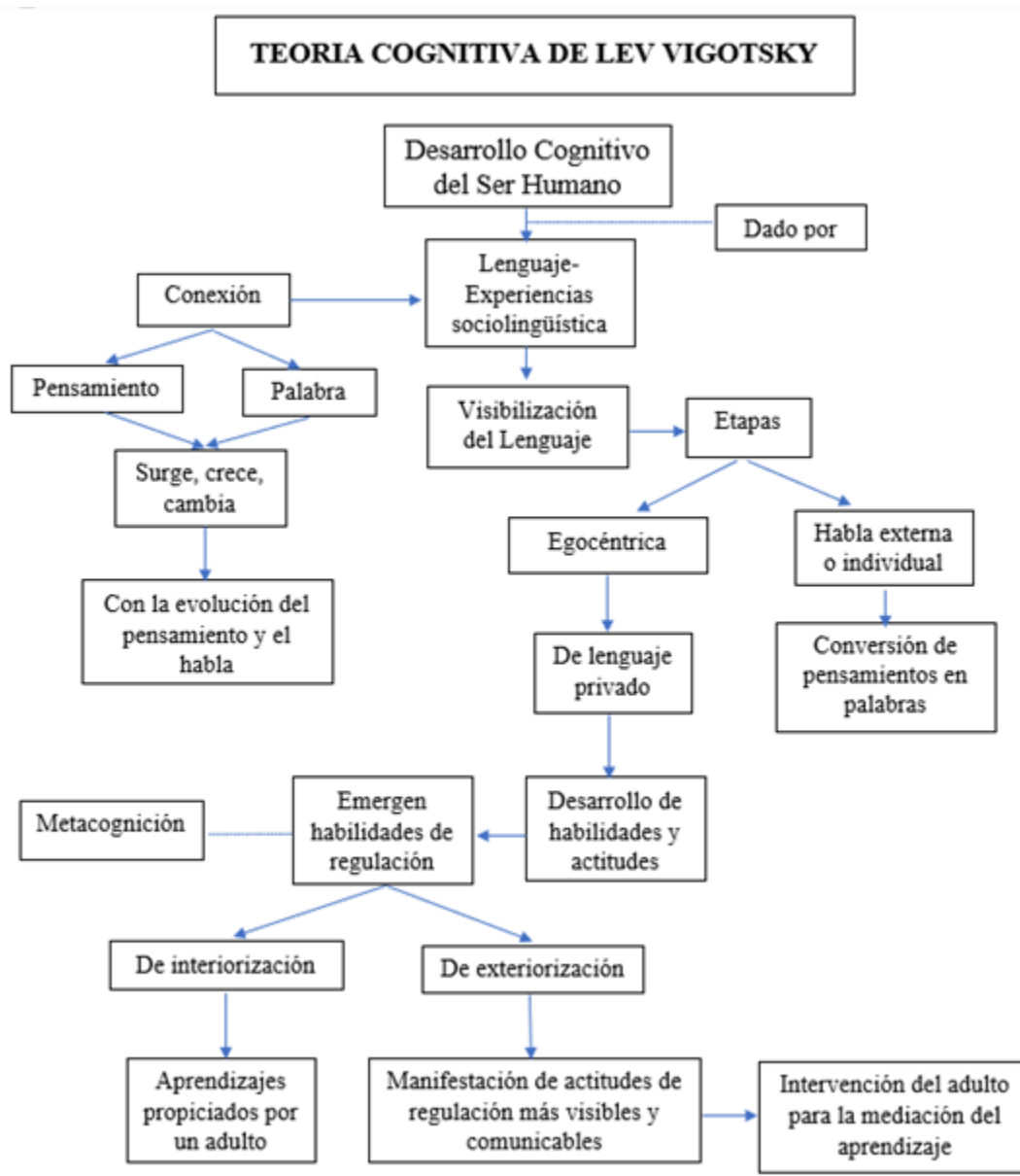


Figura 3. Aspectos de la Teoría Cognitiva de Lev Vigotsky (Fuente: Elaboración propia)

Por su parte, según Jaramillo & Simbaña (2014), Lev Vygotsky, establece que “el pensamiento y la palabra no están conectados por un vínculo primario”. La conexión surge, cambia y crece en el curso de la evolución del pensamiento y el habla”. De esta manera, se

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

entiende que el desarrollo cognitivo del ser humano está dado por el lenguaje, en particular por las experiencias sociolingüísticas del niño/a.

El proceso de interiorización se refiere a la etapa donde el ser humano, desde niño, asimila aprendizaje, pues, **es él quien regula, corrige, pregunta y anticipa las acciones, a una toma de conciencia y de acción**. En este proceso de aprendizaje es necesario que el adulto o las personas encargadas de educar a los niños y jóvenes dispongan de estrategias de aprendizaje como soporte para generar nuevas formas de enseñar y aprender (Jaramillo & Simbaña, 2014).

Por otra parte, Brown, Armbruster & Baker (1984), citados por Pinzas (2008) establecen que los componentes de la Metacognición son: (a) el conocimiento sobre la propia metacognición, que se refiere a lo que las lectoras y los lectores saben sobre las características de sus propios recursos y capacidades cognitivos y cómo pueden mejorarlos y, (b) la autorregulación de la cognición, referido al uso, manejo, guía y control de la cognición.

Otro aporte importante es el modelo de la cognición del procesamiento de la información que, según García (2003), menciona que cualquier actividad cognitiva requiere un sistema de control que planifique, regule y evalúe la actividad en curso para que sea ejecutada en forma correcta. Los requerimientos básicos de este sistema de control son: a) predecir las limitaciones del procesamiento, b) ser consciente del repertorio de estrategias disponibles y de su utilidad en cada caso concreto, c) identificar las características del problema, d) planificar las estrategias adecuadas para la resolución del problema, e) controlar y supervisar la eficacia de estas estrategias en el momento de su aplicación y f) evaluar en cada momento los resultados obtenidos. La Figura 4 muestra un esquema que resume este importante modelo de la cognición del proceso de información.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

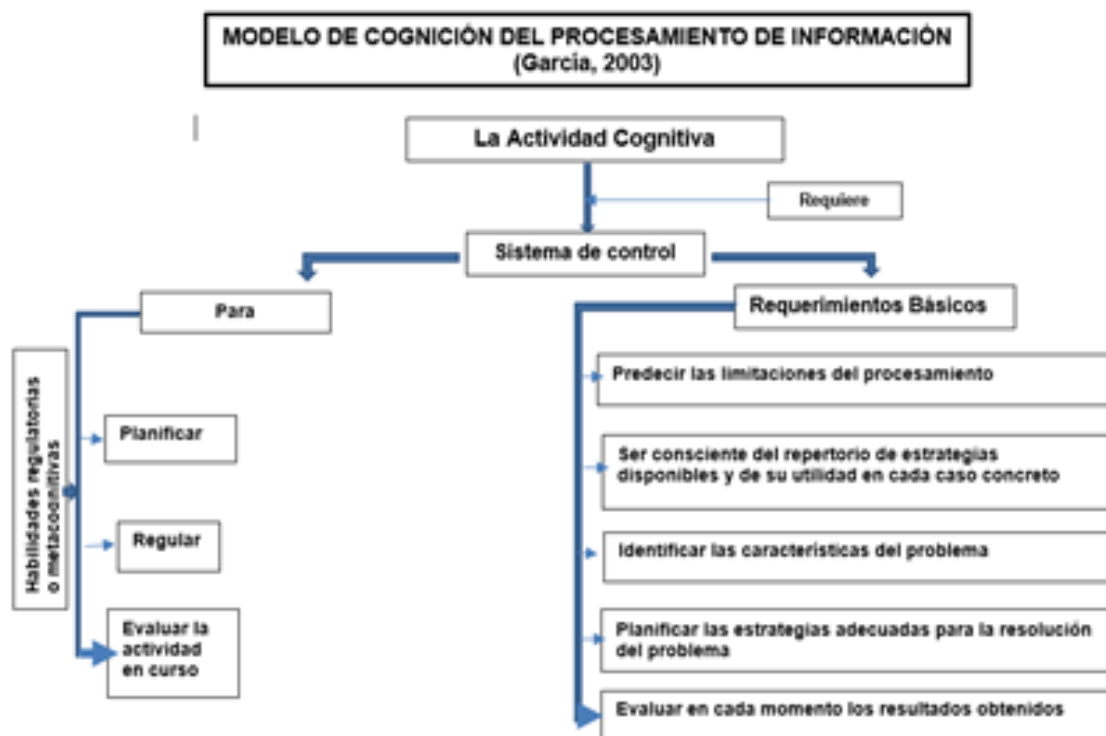


Figura 4. Aspectos importantes del Modelo de Cognición, según García (2003). (Fuente: Elaboración propia)

Estas teorías direccionaron la investigación dando luces al diseño investigativo, lo que permitió recoger información necesaria para dar respuesta a la pregunta problémica y sustentar los hallazgos que resulten.

Estrategias Metacognitivas.

Una estrategia, según Solé, citado por Morales (2017), es una capacidad de nuestro pensamiento estratégico, que no hace parte de nuestra inconsciencia sino de un planeamiento que considera la tarea y valora la forma más eficaz para cumplirla, es un trabajo mental en el cual cada individuo, dependiendo de sus individualidades, decide cual es el mejor camino para lograr sus objetivos.

En este orden de ideas, comenta que “las estrategias tienen en común con todos los demás

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (Valls, 1990, citado por Solé, 1999, p.59).

Flavell (s.f, p.32), según Vega (2018), define estrategia como “conducta planificada y orientada hacia una meta”. La estrategia más utilizada es la repetición que permite la memorización a corto plazo y consiste sólo en repasar (releer) la información presentada en el texto tal y como está escrita; pero existen otras estrategias como son: la organización de la información, la realización de esquemas, la etiquetación de “paquetes” de información e imágenes. Así mismo se definen las estrategias metacognitivas de aprendizaje como "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber adaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" (Osses 2007, p.7, citado en Vega, 2018, p.28).

Las estrategias de comprensión lectora implican la presencia de objetivos, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como la evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones, entre las que se señalan: 1. Si las estrategias son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan –o no se enseñan- y se aprenden – o no se aprenden-. 2. Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones (Morales, 2017, p. 29).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Según Salamanca (2018), la palabra estrategia procede del ámbito militar, por tal motivo la Real Academia Española (RAE) la define como: —Arte de dirigir las operaciones militares. Teniendo como base esta definición podemos decir que las estrategias buscan el logro de un objetivo, son planeadas y se hacen de manera consciente. Al respecto Monereo, Castelló, Muñoz & Pérez (1998), afirman que las estrategias guían las acciones que se deben seguir para alcanzar los objetivos relacionados con el aprendizaje.

Al juntar los dos términos, estrategia y metacognición, en un solo concepto, García (2015) lo define así: —Las estrategias metacognitivas son capacidades superiores que permiten conocer el propio proceso de aprendizaje como: pensar, planificar, regular y controlar la actuación inteligente. Estas habilidades autorreguladoras conscientes se agrupan en tres categorías: planificación, control y autoevaluación.

Mateos (2001), citado por Castrillón, Morillo & Restrepo (2020), menciona la importancia del control y la autorregulación sobre la cognición y tiene en cuenta los procedimientos de planificar, verificar, evaluar, remediar, poner a prueba y modificar. Estos procedimientos pueden aplicarse en muchas situaciones, lo que lleva a determinar que la implementación de una estrategia está condicionada por su eficacia y el objetivo de la tarea que se debe resolver. Para esta autora, en la práctica no tiene importancia si una estrategia es cognitiva o metacognitiva ni si contribuye al logro del objetivo planteado, ya que las estrategias cognitivas también aportan tanto a la mejora del aprendizaje del estudiante como a la medición que éste haga de su esfuerzo por aprender y comprender.

Solé (2006), citado por Salamanca (2018), menciona como estrategias:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- Las que permitan establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión.

- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que durante la lectura se ha obtenido.

Las estrategias metacognitivas, según Vega (2018), actúan para regular la comprensión lectora, lo cual implica el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental (cómo se debe leer para lograr ese objetivo y cómo controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta). El desconocimiento de estos aspectos por parte del lector hace que se produzca el fracaso cuando se enfrenta a la lectura.

Establece Vega (2018), que la competencia metacognitiva de autorregulación se refiere al conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que una persona posee hacia el uso de estrategias metacognitivas de autorregulación para planificar, monitorear y valorar su propio proceso de aprendizaje y lograr así desenvolverse con éxito y de manera autónoma en una diversidad de actividades, tareas o contextos que se le presentan, de acuerdo con unos determinados valores.

Con respecto al proceso de estrategias metacognitivas en la lectura el modelo de Ríos (1991), según Muños & Ocaña (2017), define la metacomprensión como el conocimiento acerca de los recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre las estrategias como lector. La actividad de autorregulación en la lectura, según este autor, comprende tres fases, a saber: planificación, supervisión y evaluación.

Principales Categorías teóricas de la investigación

Categoría Comprensión Lectora Inferencial (CLI).

Castillo et al (2007), contempla la Comprensión Lectora Inferencial como un proceso en el que se relaciona información no explícita del texto, identificando la comprensión global de su contenido, las intenciones comunicativas del interlocutor y el auditorio a quien se dirige, teniendo en cuenta los saberes del lector en relación con un tema, la posibilidad de identificar el tipo de texto y la forma como se organiza la información en el texto.

Cuando se llevan a cabo procesos inferenciales, un lector recurre al menos a tres fuentes de información: la estructura y organización del texto que lee; las micro y macro proposiciones y sus conocimientos previos.

Así mismo, menciona que en el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, como también la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...)

El logro de altos niveles de comprensión de los textos a través de inferencias más acertadas ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que permitirá mejorar la competencia para comprender información mucho más compleja y poder comunicar mejor y de manera más rápida (Martínez, 2002).

Es así como se puede deducir que para realizar adecuadamente una lectura inferencial es necesario tener como conocimientos previos no solo el significado literal de las palabras y expresiones, que son fundamentales en el proceso de comprensión, sino también el significado

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

de ellas en un contexto en el que una palabra o frase puede entenderse de más de una forma.

En el presente estudio se optó por la clasificación de inferencias de Castillo et al (2007), porque especifica las características de cada una, guardando relación con el instrumento de comprensión lectora que se aplicó en esta investigación, a su vez este tipo de clasificación está soportada en los niveles estructurales del texto, según Martínez (2002), la cual detalla las características de la organización discursiva para propiciar un encuentro exitoso entre el lector/escritor y los textos, tres elementos preponderantes sobre los que giraron las preguntas de los indicadores de la variable Comprensión Lectora Inferencial. Se detallan a continuación los tipos de inferencias según la clasificación de Castillo et al (2007), es de aclarar que para el presente estudio las denominaremos subcategorías.

Subcategoría Enunciativa.

Es un tipo de inferencia que tiene que ver con la disposición de los y las estudiantes para construir o identificar las relaciones de enunciación entre el Enunciador, Enunciado y Enunciatario, es decir: ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige? ¿Cómo se instaura el enunciador en el texto? ¿Qué huellas lo hacen visible? ¿Desde dónde habla? Reconocer el tiempo de la enunciación, identificando ¿Cuáles son los saberes del texto y cuál es el lector que exige? Este proceso implica inferir por parte del lector o enunciatario de acuerdo con la forma en que presenta la situación en el texto, enunciación o mensaje, por parte del autor o enunciador (Castillo et al, 2007).

Las preguntas enunciativas indagan por la identificación y análisis de las fuerzas relacionales discursivas, entre enunciador, enunciatario, enunciado y polifonía al interior de los textos (Cisneros et al, 2010).

Para inferir una situación de enunciación, el lector debe tener en cuenta que:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

no siempre las relaciones enunciativas están explícitas en el texto y que al contrario muchas veces se ocultan, pero el léxico, la complejidad de las construcciones sintácticas y la mayor o menor ampliación semántica, así como la organización global del texto, el género discursivo en que se inscribe y la profundidad del tema, pueden ser las claves para inferir el tipo de situación enunciativa que se ha construido en éste (Martínez, 2002, p. 37, citada por Cisneros et al, 2010).

Subcategoría Léxica.

Es un tipo de inferencias de recuperación léxica que se ubican en el nivel microestructural de los textos, Van Dijk (1978), citado por Cisneros et al (2010), desarrolló este concepto. A lo microestructural se circunscribe la significación de las palabras y sus relaciones sintácticas, la coherencia local o interna de una proposición, los fenómenos de concordancia gramatical entre categorías y la coherencia y cohesiones lineales.

Así mismo Castillo et al (2007), comenta que la inferencia léxica tiene que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel microestructural. La manera como se establecen las relaciones entre los términos de una proposición y entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado.

Cisneros et al (2010), menciona que muchas veces, los problemas de comprensión de lectura obedecen a la falta de conocimiento sobre los términos que utiliza el autor, desconocer el significado de una palabra dificulta hallar la idea general y las cadenas semánticas que se tejen a lo largo del discurso, así como el punto de vista del enunciador, de tal manera que identificar las relaciones semánticas permitirá al lector estratégico inferir el significado de palabras desconocidas a partir de la lectura atenta del contexto, es decir, la información que rodea el término.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Siguiendo a De Zubiría (1995), citado por Cisneros et al (2010), la contextualización se erige como el principal mecanismo auxiliar de decodificación y recuperación léxica en tanto que, por un lado, permite deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se encuentran y, por el otro, diferenciar las acepciones de palabras polisémicas.

La construcción cohesiva entre párrafos se da a través del léxico a partir de procesos como la sinonimia, para evitar repetición de términos; la coocurrencia, son términos complementarios que pueden relacionarse por contraste: hombre-mujer, por coordinación: azul, amarillo, blanco o por asociación funcional: hilo, aguja; y la super ordenación esta última utilizando relaciones de parte-todo o hiperonimia-hiponimia, ejemplo fruta- manzana; así mismo el escritor para dar una variación elegante a un término ya utilizado en el texto recurre a la metáfora y utiliza sustantivos que generalizan: humano, gente, persona (parafraseando a Martínez, 2002).

Es así como a nivel lexical, se entra en un doble juego como lector: identificar cadenas semánticas que otorgan un sentido global al texto, y, en esta medida deducir, la relación de términos locales y desconocidos dentro de dichas cadenas.

Subcategoría Referencial.

Este tipo de inferencia tiene que ver según Castillo et al (2007) con la disposición de los estudiantes para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto, manejar distintos vocablos ya sea léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamadas también funcionales: Determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc.)

Al escribir un texto, el autor busca evitar las redundancias a través del uso de palabras denominadas deícticos, es decir, términos que por sí mismos, no poseen un significado particular, sino que hacen referencia a información que ya se ha enunciado de forma

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

retrospectiva (referencia anafórica), o que se pretende enunciar posteriormente, es decir de forma prospectiva (referencia catafórica); ambas se encuentran al interior del texto y se denominan referencias endofóricas. Algunos de los deícticos son los adverbios de tiempo, de lugar, pronombres personales, demostrativos, posesivos, entre otros (Martínez, 2002).

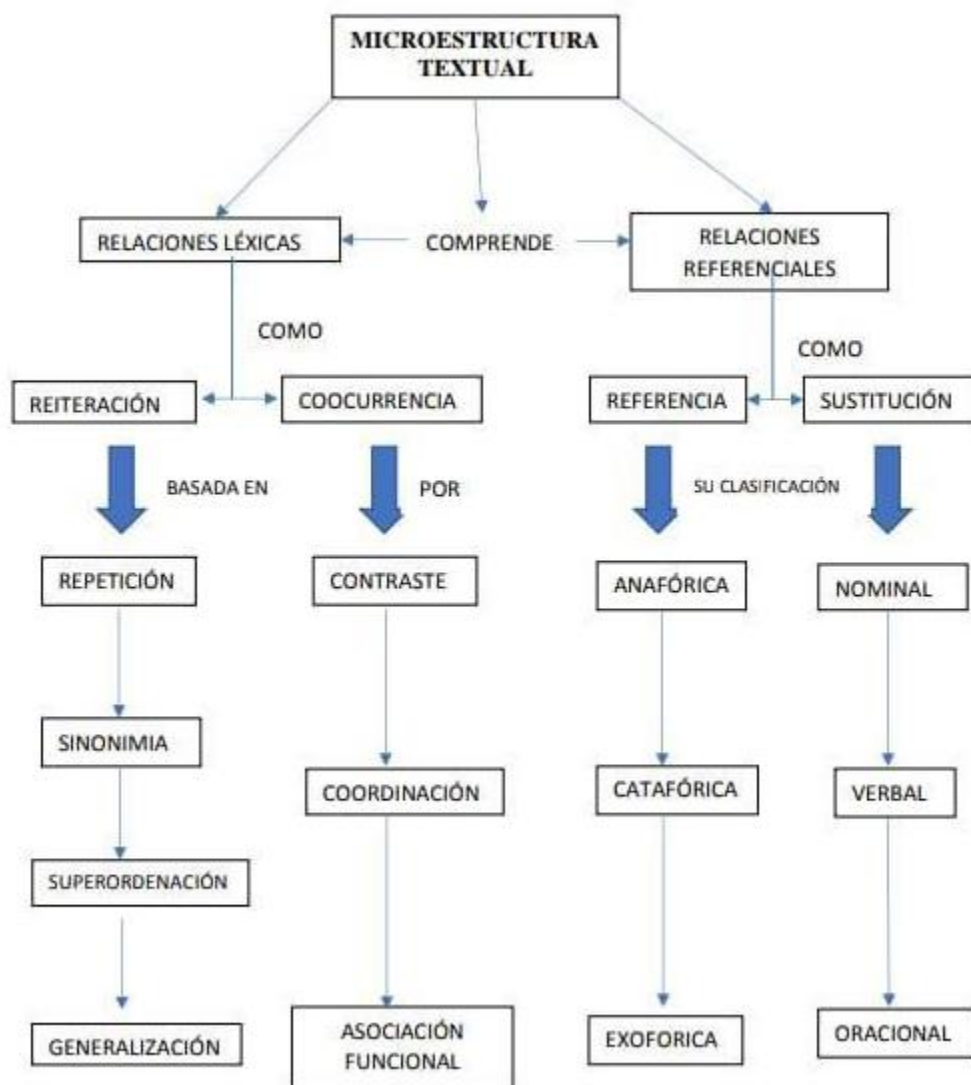


Figura 5. Relaciones Microestructurales. (Fuente: Cisneros et al, 2010)

En ocasiones, el autor apela a un conocimiento compartido con el lector que no se encuentra explícito en la lectura y que requiere de información adicional proveniente del contexto (referencia exofórica). El lector autónomo tiene la habilidad para moverse hacia

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

adelante y hacia atrás en el texto y encontrar la idea a la que se refiere un deíctico; en esta medida evitará problemas de ambigüedad y estará en capacidad para comprender enunciados globales que brindan secuencialidad al texto (Cisneros et al, 2010).

Los signos de puntuación son signos exofóricos utilizados como herramientas de la escritura occidental surgidas con el objeto de hacer más entendible un texto, se utilizan, principalmente, para indicar pausas, dado que la escritura es una forma de comunicación que implica una construcción lineal; por lo que es necesario separar las ideas, jerarquizarlas y ponerlas en orden.

Los signos de puntuación nos indican pausas obligatorias, supremacía de una frase sobre otra, ayudando a interpretar y aclarar expresiones. El correcto uso de los signos de puntuación asegura la adecuada articulación de las unidades de significado que integran una frase o un párrafo, permitiendo la cohesión y coherencia del texto, finalidad de los elementos referenciales.

Las comillas se usan para: citar textualmente algo, señalar palabras con un sentido distinto al normal, indicar el sentido irónico de una palabra, entre otros usos (Steffens, 2020).

Es así como se afirma que la referencia está estrechamente ligada a los signos de puntuación y a las sustituciones como lo menciona Martínez (2002), “Generalmente cuando hay una supresión de la referencia (elíptica), se acude a un término sustituto, pueden ser de tres clases: sustitución nominal, si reemplazan a un nombre, sustitución verbal, si reemplaza a un verbo o si sustituyen toda una oración, sustitución oracional.

Todo texto busca comunicar una idea global sustentada por otras que la amplían, la explican o la defienden, es decir, el texto sigue una secuencia temática que se desarrolla de manera progresiva.

Parafraseando a Cisneros et al (2010): teniendo en cuenta que las relaciones entre palabras pertenecen al nivel del significado, la cohesión se concibe como una propiedad semántica de los

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

textos que se manifiesta a través de relaciones de tipo léxico y referencial (las posibilidades que existen para relacionar información antecedente y consecuente). Martínez (2002), en Rodríguez, (2009), utiliza las categorías de Halliday & Hasan (1976 [2005]) para organizar los mecanismos cohesivos, como se muestra en la Figura 5.

Subcategoría Macroestructural.

Es el tipo de inferencias que se relacionan con la disposición para seleccionar y jerarquizar las ideas de un texto, en un todo coherente.

En su teoría Van Dijk, citado por Cisneros et al (2010), deja a un lado el concepto de oración y aborda el análisis textual desde unidades mayores a las que denomina macroestructura. La macroestructura textual se refiere al contenido semántico global: el tema; Si una secuencia de oraciones no establece relaciones de sentido, es decir, se encuentra desligada por un eje temático, no puede constituirse como texto, de tal manera que la macroestructura se erige como un mecanismo de coherencia textual.

De acuerdo con Cisneros, Olave & Rojas (2010), citados por Bustamante, Gallego & Mira (2018) “El concepto de macroestructura puede hacer referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan a lo largo de él” (p. 166). La inferencia macroestructural, según lo anterior, corresponde a las ideas principales y secundarias que contienen los textos y la manera en cómo el lector las interpreta según sus intereses, motivaciones y conocimiento del tema. La macroestructura potencia al lector a un nivel de lectura crítico y argumentativo partiendo de la intención comunicativa.

El lector estratégico busca las pistas que le permitan ubicar esas ideas principales, para inferirlas debe centrarse en su habilidad de clasificar ideas en categorías; para hacerlo, se comparan las palabras entre sí, agrupándolas en un término que exprese sus semejanzas y las

integre en un solo conjunto.

Categoría Estrategias Metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas, según García (2015), son capacidades superiores que permiten conocer el propio proceso de aprendizaje a través de habilidades autorreguladoras como: pensar, planificar, regular y controlar la actuación inteligente. Estas habilidades autorreguladoras conscientes se agrupan en tres componentes importantes, a saber: planificación, regulación y autoevaluación. Por su parte, Otondo & Torres (2020), señalan que la regulación metacognitiva es aquella que permite a los individuos controlar sus aprendizajes, a través de las habilidades de planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación o análisis de sus procesos cognitivos.

Las estrategias metacognitivas en lectura, también llamada metacomprensión es definida por el modelo de Ríos (1991), según Muños & Ocaña (2017), como el conocimiento acerca de los recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre las estrategias como lector. La actividad de autorregulación en la lectura, según este autor, comprende las tres fases o subcategorías mencionadas: planificación, supervisión y evaluación.

Por su parte, Nieto (2006), citado por Salamanca (2018), señala que las estrategias metacognitivas y autorregulatorias se dividen en estrategias de planificación, monitoreo y regulación. Las *Estrategias de Planificación*, ayudan al estudiante a planear el uso de sus estrategias cognitivas y activan o privilegian aspectos relevantes del conocimiento previo, lo que hace de la organización del material y la comprensión más sencilla; las *Estrategias de Monitoreo*, consisten en realizar un monitoreo de su propio pensamiento y de su conducta académica, al parecer es un aspecto esencial de la metacognición; las *Estrategias de Regulación*, ayudan a los estudiantes a corregir su comportamiento de estudio y remediar las

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

deficiencias de su comprensión lectora.

Así mismo, Schraw & Denninson (1994), creadores del MAI, al igual que Otondo & Torres (2020), señalaron que la regulación de la cognición incluye subprocesos que facilitan el control del aprendizaje entre los que se destacan **la planificación, el monitoreo, la evaluación, la organización y la depuración**. La regulación metacognitiva es aquella que permite a los individuos controlar sus aprendizajes, a través de las habilidades de planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación o análisis de sus procesos cognitivos.

Tabla 1

Definición de subcategorías de la Categoría Estrategias Metacognitivas

Categoría	Subcategoría	Definición
Regulación de la cognición	Planificación	Planeación, por parte del sujeto, de los tiempos de estudio, fijación de metas de aprendizaje y selección de recursos.
	Organización	Proceso realizado por el sujeto que le permite organizar las actividades en torno al aprendizaje
	Monitoreo	Supervisión que ejerce el sujeto del proceso de aprendizaje durante el desarrollo de tareas
	Depuración	Proceso realizado por el sujeto y que le permite identificar debilidades en el aprendizaje y ajustar las estrategias para mejorar su desempeño
	Evaluación	Análisis, por parte del sujeto, de la efectividad de las estrategias implementadas.

Fuente: Huertas, Vesga y Galindo, 2014

Tomando como base lo anteriormente expuesto, se establecieron como subcategorías para el presente estudio las relacionadas con la regulación de la cognición, a saber: planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación, las cuales tienen gran importancia en el

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

desarrollo de la metacompreensión, también llamadas estrategias metacognitivas en la lectura (ver sus definiciones en la Tabla 1).

Subcategoría Planificación.

La subcategoría planificación hace referencia a la proyección que hace el sujeto sobre los tiempos de estudio, la fijación de metas de aprendizaje y la selección de recursos, permite la autorregulación y control de la conducta. Bereiter & Scardamalia, citados por Rodríguez (2004), señalan que esta habilidad se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia, entre los 10 y 14 años. Implica que el sujeto tenga conocimiento sobre la naturaleza de la tarea a realizar. En este proceso, los conocimientos previos juegan un papel importante y según Ríos (1991), citado por Guerrero (2017), son la base para constituir y añadir la nueva información, los objetivos de la lectura y el plan de acción de acuerdo con conocimientos previos y propósitos de la lectura. Consiste entonces en la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; implica la comprensión de la tarea por realizar, los conocimientos y el plan (objetivos y estrategias) para resolverla.

Subcategoría Organización.

La Organización hace referencia al proceso realizado por el sujeto que le permite poner orden a las actividades en torno al aprendizaje. Se aplican estrategias y heurísticas que ayudan a gestionar la información. Según Otondo & Torres (2020), es un procedimiento estructurado por el sujeto para organizar sus tiempos, metas, tareas o actividades para llevarlos a cabo de forma adecuada. Según este autor, el desarrollo de esta habilidad es fundamental porque permite ordenar las tareas y el entorno de aprendizaje, con la finalidad de que el alumnado logre los objetivos propuestos y el éxito a nivel académico. La internalización de la enseñanza se dificulta si el estudiantado no realiza las actividades que le permitan organizar sus ideas a través de mapas

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

conceptuales, diagramas o dibujos.

Subcategoría Monitoreo.

El Monitoreo consiste en la **supervisión** que ejerce el sujeto del proceso de aprendizaje durante el desarrollo de tareas. La supervisión, según Guerrero (2017), hace referencia a la conciencia que uno tiene sobre la realización de la tarea. Algunas investigaciones indican que esta habilidad se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños e incluso adultos, aunque estudios posteriores han señalado un vínculo entre conocimiento metacognitivo y precisión de la supervisión.

Este proceso se basa en indagar sobre el progreso de la lectura mientras se está en la ejecución de la tarea de lectura, con el fin de comprobar su efectividad, verificar si se están alcanzando los objetivos propuestos en la planificación y rectificar, si es necesario.

Hacen parte de las actividades de supervisión el establecimiento de propósitos de la lectura, modificación y ajuste de las estrategias en función de los propósitos, identificación de los puntos principales del texto para hallar la idea principal, activación de conocimientos previos, detectar si existen fallas en la comprensión y saber qué hacer al respecto, entre otras.

Subcategoría Depuración.

La Depuración es un proceso realizado por el sujeto, que le permite identificar debilidades en el aprendizaje y ajustar las estrategias para mejorar su desempeño. Está relacionada con las estrategias que se utilizan para corregir errores durante el desarrollo de la tarea.

Subcategoría Evaluación.

La Subcategoría Evaluación hace referencia al Análisis, por parte del sujeto, de la efectividad de las estrategias implementadas, dando cuenta si el sujeto ha comprendido o no el texto, si las estrategias implementadas fueron efectivas y lo que ha sucedido durante el desarrollo de la tarea.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Mientras que para Ríos (1991), citado por Guerrero (2017), este proceso incluye tanto la evaluación de estrategias utilizadas como los resultados conseguidos y su efectividad, para Puente (1991), citado por Guerrero (2017), la evaluación se refiere al balance final del proceso.

Indicadores.

Se presentan los indicadores que se tuvieron en cuenta para el análisis de cada categoría, los cuales se muestran en detalle en la Tabla 2 sobre Operacionalización de las Variables de Análisis, al igual que se muestran los objetivos relacionados con cada categoría, su definición nominal, conceptual y las dimensiones a tener en cuenta para el análisis de información.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRESIÓN LECTORA INFERENCIAL

Tabla 2*Operacionalización de las categorías de Análisis*

Objetivo	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Indicadores/Temas
Identificar las estrategias metacognitivas utilizadas por la población estudio a través del instrumento “Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI” adaptado	Estrategias metacognitivas (EMC)	García (2015) define las EMC como capacidades superiores que permiten conocer el propio proceso de aprendizaje a través de habilidades autorreguladoras, que según Schraw & Denninson (1994), incluyen los subprocesos de planificación, monitoreo, evaluación, organización y depuración, que facilitan el control del aprendizaje	Planificación Organización	<ul style="list-style-type: none"> -Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una lectura (6) -Me propongo objetivos antes de empezar una lectura (8) -Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar una lectura (22) -Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea (42) -Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor (23) -Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos (43) -Voy más despacio cuando me encuentro con información importante (9) -Conscientemente centro mi atención en la información que es importante (13) -Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva (30) -Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender (37) -Intento expresar con mis propias palabras la información nueva (39) -Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor (41) - Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé (43) - Cuando estudio intento hacerlo por etapas (47)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- Me fijo más en el sentido global que en el específico (48)

Objetivo	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Indicadores/Temas
			Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> -En medio de la tarea me pregunto si estoy alcanzando mis metas (1) -Pienso en varias maneras de resolver una tarea (2) -Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones (11) . Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes (21) - Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de la estrategia que uso (28) - Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo (34) - Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si entiendo bien o no (49)
			Depuración	<ul style="list-style-type: none"> Pido ayuda cuando no entiendo algo (23) Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias (40) Cuando estoy confundido/a me pregunto si lo que suponía era correcto o no (44)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

		<p>Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso (51)</p> <p>Me detengo y releo cuando estoy confundido (52)</p>
	Evaluación	<p>-Cuando termino una tarea sé cómo me ha ido (7)</p> <p>- Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla (19)</p> <p>-Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido (24)</p> <p>-Cuando termino una tarea me pregunto si he conseguido mis objetivos (36)</p> <p>-Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones (38)</p> <p>-50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible (50)</p>

Objetivo	Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Indicadores/Temas
Caracterizar el nivel de comprensión lectora inferencial alcanzado por los estudiantes al emplear	Comprensión lectora inferencial	Castillo et al (2007). Proceso en el que se relaciona información no explícita del texto, identificando la comprensión global de su contenido, las intenciones comunicativas del	Enunciativa	<p>-Identifica al público al que va dirigido un texto a partir de su forma, estilo y contenido (3, 17).</p> <p>- Reconoce quién realiza la acción en un texto literario (4).</p> <p>-Ubica temporalmente un hecho en el texto a partir de información literal (6).</p> <p>-Identifica las voces en un texto literario (11, 12).</p> <p>-Identifica al emisor de un texto o una parte del texto (14).</p>

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

estrategias metacognitivas, frente a un texto de tipo inferencial	interlocutor y el auditorio a quien se dirige, teniendo en cuenta los saberes del lector en relación con un tema, la posibilidad de identificar el tipo de texto y la forma como se organiza la información en el texto. Esta autora contempla cuatro tipos de inferencias: Enunciativa, Léxica, Referencial y Macroestructurales	Léxica	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce estrategias retóricas o discursivas en un texto (8). -Realiza resúmenes, paráfrasis y sustituciones léxicas apropiadas en un texto (18). -Reconoce y entiende el vocabulario y su función (19)
		Referencial	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica la función de un signo de puntuación en el texto (1) -Reconoce el orden y la función que cumple cada párrafo en un texto (10) -Establece relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos (13,15).
		Macroestructura 1	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce el tipo de texto que ha leído a partir de su forma, estilo y contenido (2) -Infiere el propósito comunicativo de un texto, basándose en sus estrategias discursivas (5) -Identifica el tema principal de un texto (7, 9). -Formula hipótesis sobre el tema general de un texto (16,20).

Objetivo	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Indicadores/Temas
----------	-----------	-----------------------	---------------	-------------------

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

<p>Analizar la efectividad de las estrategias metacognitivas usadas en los procesos de comprensión lectora inferencial por los estudiantes de grado 5° que permita la formulación de recomendaciones tendientes al fortalecimiento del diseño curricular.</p>	<p>Comprensión Lectora inferencial (CLI)</p>	<p>Castillo et al (2007). Proceso en el que se relaciona información no explícita del texto, identificando la comprensión global de su contenido, las intenciones comunicativas del interlocutor y el auditorio a quien se dirige, teniendo en cuenta los saberes del lector en relación con un tema, la posibilidad de identificar el tipo de texto y la forma como se organiza la información en el texto. Esta autora contempla cuatro tipos de inferencias: Enunciativa, Léxica, Referencial Macroestructural</p>	<p>Enunciativa</p>	<p>-Identifica al público al que va dirigido un texto a partir de su forma, estilo y contenido (3, 17). - Reconoce quién realiza la acción en un texto literario (4). -Ubica temporalmente un hecho en el texto a partir de información literal (6). -Identifica las voces en un texto literario (11, 12). -Identifica al emisor de un texto o una parte del texto (14).</p>
			<p>Léxica</p>	<p>-Reconoce estrategias retóricas o discursivas en un texto (8). -Realiza resúmenes, paráfrasis y sustituciones léxicas apropiadas en un texto (18). -Reconoce y entiende el vocabulario y su función (19)</p>
			<p>Referencial</p>	<p>-Identifica la función de un signo de puntuación en el texto (1) -Reconoce el orden y la función que cumple cada párrafo en un texto (10) -Establece relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos (13,15).</p>
			<p>Macroestructural</p>	<p>-Reconoce el tipo de texto que ha leído a partir de su forma, estilo y contenido (2) -Infiere el propósito comunicativo de un texto, basándose en sus estrategias discursivas (5) -Identifica el tema principal de un texto (7, 9). -Formula hipótesis sobre el tema general de un texto (16,20).</p>

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Objetivo	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Indicadores/Temas
<p>Analizar la efectividad de las estrategias metacognitivas usadas en los procesos de comprensión lectora inferencial por los estudiantes de grado 5° que permita la formulación de recomendaciones tendientes al fortalecimiento del diseño curricular.</p>	<p>Estrategias metacognitivas (EMC)</p>	<p>García (2015) define las EMC como capacidades superiores que permiten conocer el propio proceso de aprendizaje a través de habilidades autorreguladoras, que según Schraw & Denninson (1994), incluyen los subprocesos de planificación, monitoreo, evaluación, organización y depuración, que facilitan el control del aprendizaje</p>	<p>Planificación</p> <p>Organización</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una lectura (6) -Me propongo objetivos antes de empezar una lectura (8) -Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar una lectura (22) -Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea (42) -Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor (23) -Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos (43) -Voy más despacio cuando me encuentro con información importante (9) -Conscientemente centro mi atención en la información que es importante (13) -Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva (30) -Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender (37) -Intento expresar con mis propias palabras la información nueva (39) -Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor (41) - Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé (43) - Cuando estudio intento hacerlo por etapas (47) - Me fijo más en el sentido global que en el específico (48)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Objetivo	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Indicadores/Temas
			Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> -En medio de la tarea me pregunto si estoy alcanzando mis metas (1) -Pienso en varias maneras de resolver una tarea (2) -Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones (11) . Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes (21) - Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de la estrategia que uso (28) - Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo (34) - Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si entiendo bien o no (49)
			Depuración	<ul style="list-style-type: none"> -Pido ayuda cuando no entiendo algo (23) -Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias (40) -Cuando estoy confundido/a me pregunto si lo que suponía era correcto o no (44) -Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso (51) -Me detengo y releo cuando estoy confundido (52)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRESIÓN LECTORA INFERENCIAL

- Evaluación
- Cuando termino una tarea sé cómo me ha ido (7)
 - Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla (19)
 - Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido (24)
 - Cuando termino una tarea me pregunto si he conseguido mis objetivos (36)
 - Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones (38)
 - 50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible (50)
-

Fuente: Propia del autor

Marco Legal

A continuación, se presentan algunas normas y leyes que dan sustento a la presente investigación:

Ley 115 General de Educación.

La Ley 115 (1994) o Ley General de Educación de la República de Colombia establece las normas generales para regular el Servicio Público Educativo, fundamentada en los principios de la Constitución Política (CP), relaciona varios artículos que soportan el presente estudio, entre ellos se encuentran:

En su Artículo 1 establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Así mismo, el Artículo 4 contempla la calidad y cubrimiento del servicio educativo, cuyo cumplimiento es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia.

En el Artículo 5 de la misma Ley, establece que es un fin de la educación el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, de la diversidad étnica y cultural adquisición y generación de conocimientos científicos y tecnológicos, el acceso al conocimiento..., el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico...; la promoción en la persona y la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Además, establece en el Artículo 21 como uno de los objetivos de la educación básica ciclo primario el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana... así como el fomento de la

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

afición por la lectura.

En su Artículo 23 establece que con el fin de lograr la formación integral del educando cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

Por último, el Artículo 78 sobre regulación del currículo establece que el Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Decreto 1290 de 2009, por el cual se Reglamenta la Evaluación del Aprendizaje y Promoción de los Estudiantes.

El Decreto 1290 es un documento publicado en Diario Oficial (2009), que tiene por objeto reglamentar la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. En su Artículo 3° establece como uno de los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes “suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo”. En su Artículo 4° establece que debe contener procesos de autoevaluación de los estudiantes.

Por su parte, El SIEE, contenido en el PEI de la IED El Carmen (2018), es un documento por medio del cual se actualiza el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los estudiantes de dicha institución, a través de su Consejo Directivo, teniendo en cuenta la

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

autonomía concedida por el Decreto 1290 de 2009, recomendaciones del Consejo Académico y de la Comunidad Educativa en general.

Este documento, en su Artículo 2 establece que la evaluación es una estrategia proporcional de aprendizaje que consiste en valorar permanentemente los logros de los estudiantes o estimar sus logros en función de lo planeado y que, además, suministra al docente información para reorientar sus prácticas pedagógicas. Por estas razones la evaluación es un proceso continuo e integral cuyos objetivos son: Valorar los logros de los estudiantes, superar sus dificultades, aprender mejor, determinar su promoción y suministrar información para la evaluación institucional. Lo que nos lleva a mirar el presente proyecto como una oportunidad de aporte a la superación de esas dificultades en la comprensión lectora detectadas a través de las pruebas externas e internas, teniendo en cuenta los principios estipulados en el mismo artículo: coherencia, transparencia, pertinencia, eficiencia y eficacia.

Plan de Desarrollo 2020-2023: Magdalena Renace.

Es uno de los retos que el departamento enfrenta, ahora más que nunca con un sentido social y humano, que proteja la vida y garantice los derechos de todas y todos.

El Plan de Desarrollo de la Gobernación del Magdalena (2020), Magdalena Renace, está basado en cuatro (4) revoluciones:

Revolución de la equidad, revolución de la G, revolución del empleo y la productividad. y revolución del gobierno popular. El aspecto que nos concierne está ubicado en la revolución de la equidad, la cual comprende cuatro aspectos titulados: movilización renace la Equidad, movilización renace la Educación, movilización renace la salud y la alimentación y por último, movilización renace la cultura y el deporte.

A nivel departamental los resultados de prueba Saber muestran un déficit de 6.7%, un

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

desempeño inferior a la media nacional el 73.9% de los establecimientos no poseen condiciones para la prestación del servicio de calidad.

En este gobierno se propone superar los actuales niveles de analfabetismo y el atraso cognitivo para construir una ciudadanía informada, formada y culturalmente empoderada, para lograr que los ciudadanos sean libres, pacíficos y felices.

El compromiso es transformar la educación para hacerla universal, pertinente, de calidad y gratuita.

La escuela y la U como espacios del conocimiento y de trabajo cultural, tienen la tarea de liderar el proceso de transformar o cambiar los viejos por los nuevos paradigmas. El Plan sugiere la construcción de un nuevo modelo educativo, en suma, transformar el currículo clásico y el Modelo instruccional basados en asignaturas, para incrementar el aprendizaje significativo y esencialmente basado en el pensamiento crítico y el aprendizaje experimental.

Reducir las tasas de analfabetismo básico en aritméticas, lecto-escritura, emprendimiento, inglés y Tic en los próximos cuatro años.

Mejorar el índice sintético de calidad, llevándolo de 4.55 al 5.0 en los próximos cuatro años.

Se proponen unas Olimpiadas de lectura y escritura, a través del cual se fomentará la lectura, la comprensión lectora, el análisis crítico, la síntesis, mediante maratones y olimpiadas de lectura, elaboración de ensayos, producción poética, narrativa juvenil, bajo la supervisión de expertos estimulando la comprensión lectora, el análisis y la capacidad interpretativa y argumentativa tanto para estudiantes como para los docentes.

Plan de desarrollo Distrital 2020-2023: Santa Marta, corazón del cambio.

En el Plan de Desarrollo de la Alcaldía Distrital de Santa Marta (2020), en el aspecto educativo Todos a Aprender: Formación de maestros y directivos, se propende por fomentar un

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

espacio de seguimiento y apoyo en la escuela, para transformar la calidad educativa, mediante la formación situada en el mejoramiento de aprendizajes en áreas como Lenguaje y Matemáticas, a partir del acompañamiento de tutores , encuentro entre pares, la reflexión, fundamentación, y producción de saber pedagógico, el apoyo a las redes pedagógicas, las aulas taller y los semilleros de investigación formativos , fomentar la formación investigativa.

En la parte de movilización social por una Educación de calidad con equidad, están conformado por subprocesos denominados:

1. Olimpiadas del conocimiento y de ajedrez
2. Feria de la Ciencia, tecnología e innovación
3. Modelo de las Naciones unidas
4. Reconocimiento de la excelencia educativa

En el primer subproceso se pretende implementar el progreso de competencias académicas en Matemáticas y Lenguaje, para promover el mejoramiento de la calidad educativa, dirigido a niñas, niños y adolescentes de 7 a 18 años.

Se sugiere adoptar en las instituciones educativas distritales, el aprendizaje, práctica y difusión del ajedrez como herramienta pedagógica cognitiva, no convencional y muy apropiada para el objeto de este estudio, dado que desarrolla habilidades predictivas, deductivas e inferenciales.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Los lineamientos curriculares son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN (1998), con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley 115 (1994) o General de Educación en su artículo 23

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Los lineamientos proponen los siguientes ejes:

1. Procesos de construcción de sistemas de significación
2. Procesos de interpretación y producción de textos
3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura
4. Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación
5. Procesos de desarrollo del pensamiento.

En relación con lo que compete con el objeto de estudio de la presente investigación, nos detuvimos en el eje de procesos de interpretación y producción de textos.

Es así como se encontró que los diferentes usos sociales del lenguaje y contextos suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos... Los sujetos capaces de lenguaje y acción, según Habermas (1980), citado por el MEN (1998), deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación. Por estas razones, es necesario tener claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos.

Dos de las últimas investigaciones realizadas en Colombia, sobre la evaluación de la calidad de la educación básica. La primera es la realizada por el Sistema Nacional de Evaluación (1993), según los lineamientos del MEN (1998), la cual tuvo como propósito evaluar la calidad de los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas en niños de 3° y 5° de educación básica primaria; la segunda fue la investigación en el Corpes del Occidente, coordinada por la Universidad de Antioquia, para evaluar la calidad de la educación básica en esta región.

Ambas muestran, entre otros aspectos, las serias dificultades de los niños y los jóvenes en

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

lectura y escritura; además una cierta aversión frente a la cualificación de las habilidades comunicativas, posiblemente porque no comprenden lo que leen y por las sensibles limitaciones para expresar por escrito sus pensamientos y sentimientos.

Estas carencias y dificultades tienen graves implicaciones, pues es imposible pensar y ejecutar una educación de calidad al margen de unas competencias que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la cultura, pues la lectura nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes.

En cuanto al concepto de lectura los lineamientos del MEN hacen referencia a que 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 sólo 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.

En cuanto a la comprensión, mencionan que es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, en la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto Lerner (1984), citado por el MEN (1998).

Los lineamientos curriculares de lengua castellana sugieren algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual, enmarcadas hacia promover las destrezas en el mismo proceso lector e igualmente, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas antes, durante

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

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; mientras que 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.

Así mismo, los Lineamientos Curriculares (1998) sugieren algunas estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora; de ahí que retoman los dos componentes metacognitivos de Baker y Brown: La primera relacionada con la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso; y la segunda, la función ejecutiva o procesos de orden superior, que incluyen planificación, regulación y evaluación del proceso.

Es fundamental resaltar la importancia de las estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora, como estrategias autorreguladoras que permiten evaluar si se ha conseguido la meta, el propósito de lectura y si no se ha logrado, se propone emprender medidas autocorrectivas.

Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje de 4° y 5°.

Desde mediados de la década pasada, el Ministerio de Educación Nacional asumió la responsabilidad de ofrecer estos referentes comunes a los cuales hace mención la Ley 115 (1994) General de Educación. En una primera instancia los esfuerzos estuvieron orientados a elaborar indicadores de logro y lineamientos curriculares para cada una de las áreas obligatorias del currículo señaladas en la ley. Los lineamientos, como lo sabe bien la comunidad educativa, brindan orientaciones a las instituciones para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar, a partir de cinco factores de organización (MEN, 2006). Ellos son:

1. Producción textual
2. Comprensión e interpretación textual
3. Literatura
4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
5. Ética de la comunicación

A continuación, se detallarán los elementos del factor, enunciado identificador y subprocesos relacionados con el grupo de grados (4 a 5) de interés para el presente estudio:

Comprensión e Interpretación Textual.

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades, para lo cual:

- Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.
- Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
- Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
 - Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
 - Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
 - Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Se observa que los estándares no contemplan en el eje de comprensión lectora, los procesos de desarrollo de pensamiento que sí especifican los lineamientos en sus ejes.

Las habilidades de pensamiento favorecen la integración de aprendizajes en los procesos de observación, comparación, análisis y síntesis; por lo que es necesario desde el aula, proveer a los estudiantes de estrategias y herramientas que propicien el aprendizaje significativo, donde la práctica de la lectura se dé desde una óptica conceptual, teniendo en cuenta en las actividades de los estándares, las estrategias metacognitivas que se tocan someramente en los lineamientos, pero no se reflejan en los estándares.

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Grado 5°.

Los DBA, según el MEN (2016), son un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada área y en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula.

En los DBA Versión 2, su estructura está compuesta por: el enunciado, la evidencia de aprendizaje y el ejemplo.

Para grado 5° se encuentran los siguientes DBA relacionados con la temática de interés para

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

el presente estudio:

DBA 2.

Enunciado.

Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos.

Evidencias de aprendizaje.

- Infiere el significado del lenguaje gestual y corporal de emoticones, gestos, fotografías y movimientos del cuerpo presentes en las situaciones comunicativas en las cuales participa.
- Compara manifestaciones artísticas de acuerdo con sus características y las visiones de mundo del entorno local y regional.
- Identifica la coherencia de las imágenes en los textos representados con ellas.

Ejemplo.

- Crea convenciones a través de imágenes, tarjetas o dibujos para representar estados de ánimo, situaciones y expresiones que utiliza en su cotidianidad.
- Luego las comparte con otros estudiantes, para que hagan hipótesis a propósito de las imágenes representadas y su significado.

DBA 6.

Enunciado.

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

Evidencias de aprendizaje.

- Reconoce la función social de los textos que lee y las visiones de mundo que proponen.
- Aplica estrategias de comprensión a distintos tipos de texto que lee para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos de este.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados.

Ejemplo.

- Para comprender la intención comunicativa de un texto:
- Analiza sus contenidos y estructura con el propósito de saber lo que busca comunicar el interlocutor.

Vistos de manera integrada el documento de los DBA no es un listado de contenidos sino de un grupo de aprendizajes que se conectan entre sí, y que deben ser tratados de manera simultánea o secuencial en los planes de aula dependiendo de las experiencias que se diseñan.

Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El Proyecto Educativo 2017-2022 de la IED El Carmen (2018), actualizado para dar cumplimiento a la Ley 115 (1994), contempla aspectos relevantes que aportan al presente estudio, contenido principalmente en los capítulos 5 sobre gestión directiva de la calidad y 6 sobre gestión académica.

Es así como en su capítulo 5 establece como política de calidad el compromiso en satisfacer las necesidades de formación de sus clientes y toda la comunidad en general, con una oferta de programas académicos y de formación, estructurados bajo el enfoque por competencias laborales, con infraestructura y talento humano idóneo, mejorando continuamente sus procesos.

Plan de área de Lengua Castellana.

En el Plan de Área de Lengua Castellana de la IED El Carmen, elaborado por Benavides (2019), se establece como meta de calidad para el grado quinto el desempeño comunicativo con énfasis en la lectura y producción de Textos... con sus estructuras básicas, teniendo en cuenta en su estructura la coherencia y cohesión de acuerdo con dimensiones y niveles del lenguaje y el

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Este plan se ubica desde el horizonte que desde la Ley General de Educación definió un enfoque Semántico Comunicativo para el área y retoma la ampliación que en lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional se propuso para orientar este enfoque hacia la Significación.

La perspectiva de este enfoque tiene sus raíces en los fines y en los objetivos definidos por la Ley 115 (1994), Ley General de Educación, artículo 5°, que establece, entre otras cosas, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país; Artículo 21: c. Desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana... así como el fomento de la afición por la lectura...

Dentro de la organización del área establecida en su plan se encuentra Comprender – interpretar: Este proceso permite al estudiante responder interrogantes de tipo literal, inferencial y crítico, explorar la literatura...

Dentro de la malla curricular del plan de área de grado 5° de la IED El Carmen elaborado por Benavides (2019), se encuentran algunos aspectos relacionados con la comprensión inferencial de textos, entre los que se pueden mencionar: Estrategias de comprensión lectora: interrogación del texto antes, durante y después de la lectura, formulación de preguntas sobre lo leído; interés y atención por inferir el significado de palabras cuyo significado se desconoce, a través del contexto; estrategias de aprendizaje como saberes previos, completar textos, mapas conceptuales, adivinanzas; preguntas de tipo prueba saber, entre otras.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Estos aspectos del marco legal se encuentran estrechamente relacionados con la presente investigación por cuanto hacen referencia directamente al derecho que tiene todo niño y niña a una educación de calidad, al componente comprensión lectora como vía para el mejoramiento de dicha calidad, lo cual se acerca a nuestro propósito principal de investigación, el cual es establecer los aportes del uso de estrategias metacognitivas a la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Distrital El Carmen de Santa Marta – Colombia que permita contribuir con el fortalecimiento del nivel de comprensión inferencial y por ende con la calidad educativa institucional.

Capítulo III

Marco Metodológico

Teniendo en cuenta que toda investigación se cimienta en un referente o marco metodológico que define el diseño de la investigación, métodos, técnicas, instrumentos, estrategias y procedimientos utilizados en el estudio, se detallan a continuación algunos de estos elementos que caracterizaron el presente estudio.

Enfoque de la Investigación

La investigación científica, según Monje (2011), se puede abordar desde dos paradigmas o enfoques: cualitativo y cuantitativo. Además, según Hernández, Fernández & Baptista (2004), proponen el enfoque integrado multimodal o Mixto, que combina los anteriores.

El enfoque cuantitativo recoge datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. Por su parte, el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.

En términos generales, los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) son paradigmas de la investigación científica, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento.

Por su parte, un estudio mixto implica, según Hernández et al (2004), un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema.

Las características fundamentales de los métodos mixtos o los patrones que revelan las investigaciones que lo emplean, según Creswell & Plano (2011), citado por Núñez (2016), se pueden retener en los siguientes aspectos:

- Recolección y análisis convincente y riguroso de los datos, a la vez cualitativos y

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

cuantitativos (basados en preguntas de investigación);

- Mezcla (o integración o relación) de estos dos tipos de dato según dos posibilidades:

“simultánea” para combinarlos (o fusionarlos), o “secuencial” para privilegiar una construcción por sobre la otra (o bien para insertar una en la otra);

-Dar prioridad a una de las dos formas o bien encontrar un equilibrio en ambas (en términos de la dominante que se quiere otorgar a la investigación);

- Emplear los procedimientos en un estudio o en diferentes fases de un programa de investigación;

- Incorporar los procedimientos teniendo en cuenta la complejidad del mundo y los marcos teóricos empleados;

- Combinar estos procedimientos dentro de las concepciones específicas de la investigación, en vínculo directo con el plan que conduce el estudio.

Los métodos mixtos se estructuran a partir de las relaciones posibles entre los datos cualitativos y cuantitativos: “integración durante la interpretación de los datos, integración durante el análisis y la interpretación y la no integración de los datos” (Greene; Caracelli; Graham, 1989, p. 271, citado por Núñez, 2016).

El presente estudio se proyectó hacia un enfoque de naturaleza mixto, en cuanto se trató de una investigación que integró los métodos cuantitativos y cualitativos basado en la recolección, tabulación, graficación, análisis, interpretación, descripción y contrastación de resultados. La prueba Evaluar para Avanzar permitió hacer un análisis e interpretación descriptiva de la categoría Comprensión Lectora Inferencial y sus respectivos indicadores, a partir de información cuantitativa que facilitaron dicho análisis e interpretación. Por su parte, el MAI presenta una escala Likert de origen cualitativo, a la cual se le asignaron valores numéricos que facilitaron, al

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

igual que en evaluar para avanzar, el análisis y la interpretación de sus resultados, lo que hace que se aborden los dos enfoques investigativos, cualitativo y cuantitativo, como estrategia para fortalecer el procesamiento, análisis, interpretación y contrastación de los resultados para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Paradigma Investigativo

Para Patton (1990), citado por Ramos (2015), el paradigma indica y guía a sus seguidores en relación con lo que es legítimo, válido y razonable. El paradigma se convierte en una especie de gafas que permitirán al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo.

Desde la consideración de Guba & Lincoln (1994), citados por Monje (2011), los cuatro paradigmas en la investigación científica son: el positivista, el pospositivista, el crítico y el constructivista.

Ricoy (2006), citado por Ramos (2015) indica que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico”. Por tanto, el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica.

Flores (2004), citado por Ramos (2015), afirma que el pospositivismo es una versión modificada del paradigma positivista. La diferencia con el positivismo radica en que en el pospositivismo la realidad existe no puede ser completamente aprehendida. Lo real se entiende desde las leyes exactas, sin embargo, ésta únicamente puede ser entendida de forma incompleta. Por su parte, Popper (1996), citado por Elías (2019), establece que su metodología fundamental sigue siendo cuantitativa —que previene de la contaminación humana—, no obstante, abre

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

espacio al uso de estrategias de corte cualitativo.

En cuanto al paradigma crítico, Ricoy (2006), citado por Ramos (2015) manifiesta que se contextualiza en una práctica investigativa caracterizada por una acción-reflexión-acción, que implica que el investigador busque generar un cambio y liberación de opresiones en un determinado contexto social. La búsqueda de transformación social se basa en la participación, intervención y colaboración desde la reflexión personal crítica en la acción.

Por otra parte, Hernández et al. (2014) afirman que el constructivismo es un sustento para la investigación cualitativa, e indican las siguientes afirmaciones como aportaciones principales de este paradigma: la realidad se la construye socialmente desde diversas formas de percibirla; el saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo; la investigación no es ajena a los valores del investigador; los resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y el tiempo.

De acuerdo con lo consultado, el paradigma pospositivista es el que más se acercó a nuestro enfoque mixto por cuanto manejó una metodología cuantitativa que abre espacio a estrategias de corte cualitativo para el análisis de una realidad existente.

Diseño de la Investigación

Basado en la clasificación de Contreras (2010), esta investigación es de tipo no experimental, porque se obtuvo la información tal como se encontró en la realidad, sin influir como investigadoras y tomando como base a Behar (2008), es una investigación de campo, porque se apoyó en información que se recolectó directamente de los y las estudiantes de grado 5° en su espacio habitual de clases (modelo de educación en alternancia o remota), a través de la aplicación de pruebas estandarizadas Evaluar para Avanzar diseñada por el ICFES y del Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI, diseñado por Schraw & Sperling (1994) .

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Tomando como referente la clasificación de Behar (2008), esta investigación por su propósito es de tipo aplicada porque buscó que los conocimientos que se adquieren en ella sean puestos en práctica por otros investigadores; presentó un marco teórico que permitió confrontar los aportes teóricos con los resultados obtenidos. Así mismo, según los medios utilizados, se aplicó una investigación de campo, debido a que se realizó en el espacio de aprendizaje de la población objetivo, cuya información se derivó de la aplicación de pruebas estandarizadas e inventarios. Además según el tipo de conocimiento que se adquiere, se llevó a cabo un estudio descriptivo al caracterizar el nivel de comprensión lectora inferencial alcanzado por la población estudio al emplear Estrategias Metacognitivas frente a un texto de tipo inferencial y al realizar un análisis sobre la efectividad de las Estrategias Metacognitivas usadas en los procesos de Comprensión Lectora Inferencial.

Método de Estudio

Según Behar (2009), “el método es la vía para llegar a la meta”. Los métodos inductivos y deductivos tienen objetivos diferentes y podrían ser resumidos como desarrollo de la teoría y análisis de la teoría respectivamente. Los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa, mientras que el método deductivo está asociado frecuentemente con la investigación cuantitativa. Partiendo de estas premisas, la presente investigación se enfocó en un método mixto, es decir, una combinación de ambos métodos, cualitativo de tendencia inductiva y el cuantitativo de tendencia deductiva, por cuanto se describieron de forma profunda los resultados de análisis a partir de datos cuantitativos, caracterizados por la precisión matemática y estadística de la codificación numérica como lo mencionan López & Sandoval (2016), esta descripción se realizó con los datos arrojados por los instrumentos aplicados a la población estudió, así mismo se dio respuesta a cada una de las preguntas asociadas a los

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

objetivos general y específicos de forma detallada a partir de análisis estadísticos, encontrando la interrelación entre las dos variables de estudio.

Universo, Población y Muestra del Estudio

Universo.

El Universo estuvo conformado por 1014 estudiantes de la básica primaria de la IED El Carmen, de la ciudad de Santa Marta, ubicados en la Localidad 2 “Histórica Rodrigo de Bastidas”, comunas 3 Pescadito, de los niveles de preescolar, básica y media de estratos socioeconómicos 0, 1, y 2, pertenecientes a familias de escasos recursos.

Población.

La población estuvo conformada por 380 estudiantes de la básica primaria de la IED El Carmen, en edades comprendidas entre 6 y 11 años, de estrato socioeconómico 0, 1 y 2.

Muestra.

Se tomó una muestra de tipo no probabilística o muestreo intencional u opinático, en este caso, según Arias (2012, p. 85), los elementos se escogen con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador, que para esta investigación estuvo conformada por “estudiantes que cursaran grado 5° en la IED El Carmen y que contaron con la autorización de su madre, padre, cuidador o acudiente”.

La muestra estuvo conformada por 34 estudiantes de grado 5° de la IED El Carmen (ver Tabla 3), constituida por un 36% de mujeres y un 64% de hombres, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, pertenecientes a los estratos socio económico 0, 1 y 2.

Tabla 3*Conformación de la muestra por género*

Género	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje (%)	Edad
Femenino	13	38	10-12 años
Masculino	21	62	

*Fuente: elaboración propia***Confiabilidad de la muestra.**

Se estimó una confiabilidad del 85%, lo que quiere decir que, para la muestra de 34 estudiantes, si se aplican los instrumentos de medición varias veces se estima que 29 individuos, aproximadamente, entregarán los mismos resultados cada vez. Además, se estimó un error del 12%, significa que existe la posibilidad de obtener cuatro muestras desafortunadas, lo cual según Pimienta (2000) es admisible teniendo en cuenta que el error máximo en un estudio es del 95%.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la presente investigación:

Cuestionarios.

Se utilizó la técnica de cuestionario, usando como instrumentos los materiales de las pruebas Evaluar para Avanzar diseñados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) junto con un equipo de expertos del área correspondiente, quien los pone a disposición de la comunidad educativa y del público en general, de forma gratuita y libre de cualquier cargo. Estos materiales están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del ICFES y únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos (ICFES, 2020).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Evaluar para Avanzar es una iniciativa novedosa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICFES, como respuesta a las condiciones educativas generadas por el aislamiento preventivo. La propuesta permite a los y las docentes contar con la información sobre los instrumentos de valoración, las preguntas, lo que se evalúa, por qué una opción es la respuesta correcta, y por qué las otras no lo son. Las especificaciones se desarrollan siguiendo el Modelo Basado en Evidencias (MEN, 2017) y los resultados permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el MEN y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y, a partir de estas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.

Este instrumento cubre, entre otras, las competencias comunicativas en lenguaje (lectura) para los grados tercero a once. Se basa en el enfoque de competencias en atención a los Estándares Básicos de Competencias, cuyos contenidos se han seleccionado a partir de los distintos documentos propuestos por el MEN, textos escolares, y atendiendo a la gradualidad de avance en el uso de las herramientas. En el instrumento de valoración de Competencias Comunicativas en Lenguaje (Lectura 4° y 5°), se evalúan las habilidades necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que obedecen a diferentes propósitos.

La competencia se desglosa en tres procesos básicos de la comprensión de un texto: el literal, el inferencial y el crítico. Es decir, mide la capacidad del evaluado para reconocer el significado explícito dentro de un texto; identificar el tema y el significado implícito de los contenidos en un texto; evaluar los contenidos y formas de los textos, así como valorar los argumentos de un autor o conjunto de autores.

Se utilizaron preguntas de selección múltiple con única respuesta conformadas por un enunciado, la formulación de una tarea de evaluación y cuatro opciones de respuesta, codificadas

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

como A, B, C y D, de las cuales solo una es correcta y válida dada la tarea planteada. Las preguntas están basadas en textos continuos y discontinuos. El o la estudiante debió seleccionar entre estas opciones rellenoando completamente el círculo, la opción de respuesta que haya considerado acertada.

Se utilizaron 20 preguntas de comprensión lectora inferencial contenidas en los materiales de la competencia lectora de los grados 4° y 5°, relacionados con la comprensión inferencial de textos como variable importante para esta investigación (Ver Anexo A).

Inventario.

Con el fin de identificar las estrategias metacognitivas utilizadas por la población estudio, se aplicó un inventario de habilidades metacognitivas, a través del instrumento “Inventario de Habilidades Metacognitivas” creado y validado por Schraw & Sperling (1994) que permitió identificar habilidades metacognitivas en los sujetos, conocido como MAI por sus siglas en inglés. El cuestionario consta de 52 ítems distribuidos en ocho categorías diferentes: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación.

El instrumento fue validado por Huertas, Vesga & Galindo (2014) mediante su aplicación a una muestra de 536 estudiantes de grados décimo y undécimo de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Bogotá a través de un aplicativo computacional desarrollado para el estudio. Los resultados permitieron concluir que la versión colombiana del MAI es un instrumento válido y confiable y que puede ser utilizado en futuras investigaciones con el objetivo de conocer sobre la conciencia metacognitiva de los estudiantes.

En el conocimiento de la cognición se encuentra el conocimiento declarativo (5, 10,12, 16, 17, 20, 32, 46), conocimiento procedimental (3,14, 27, 33) y el conocimiento condicional (15,

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

18, 26, 29, 35). La regulación de la cognición tiene como subcategorías la planificación (4, 6, 8, 22, 23, 42, 45), la organización (9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48), el monitoreo (1, 2, 11, 21, 28, 34, 49), la depuración (25, 40, 44, 51, 52) y la evaluación (7, 19, 24, 36, 38, 50). El cuestionario se caracteriza por ser de auto-reporte y sus opciones de respuesta se encuentran en una escala Likert con los siguientes enunciados: 1. Completamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4. De acuerdo y 5. Completamente de acuerdo (Ver Anexo B).

Es importante aclarar que para el presente estudio se tuvieron en cuenta las subcategorías **Planificación, Organización, Monitoreo, Depuración y Evaluación**, correspondientes a la regulación de la cognición, las cuales se relacionan directamente con los fundamentos teóricos enmarcados por García (2015), al definir las estrategias metacognitivas como capacidades superiores que permiten conocer el propio proceso de aprendizaje como: pensar, planificar, regular y controlar la actuación inteligente, agrupando estas habilidades autorreguladoras conscientes en tres categorías: **planificación, control y autoevaluación**.

El inventario de Habilidades Metacognitivas ajustado para el presente estudio se puede observar en el Anexo C.

Validación y confiabilidad.

Cuando se habla de calidad de la investigación se alude al rigor metodológico con que ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, se puede tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado.

A continuación, se exponen los términos apropiados para definir el rigor científico, contraponiendo la investigación de tipo cuantitativo y cualitativo (Cortés & iglesias, 2004):

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

En términos generales, la validación se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Díaz, S.F.).

Así mismo, la confiabilidad alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación y hace referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de la realidad estudiada (Rodríguez, 1996, p. 286, citado por Cortés & Iglesias, 2004).

La pieza clave en la calidad de la investigación se encuentra en el modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad. Se debe demostrar la veracidad de los argumentos, demostrando que existen datos que fundamentan dichos criterios.

A continuación, se presentan los argumentos de validación y confiabilidad que permitieron la escogencia del instrumento de habilidades metacognitivas MAI y el instrumento Evaluar para avanzar, utilizados en el presente estudio.

El MAI es una herramienta que permite examinar la conciencia metacognitiva de jóvenes y adultos. Fue creado y validado por Schraw & Sperling (1994) y desde entonces ha sido utilizado ampliamente en diferentes investigaciones, especialmente para demostrar la relación de la metacognición con el logro de aprendizaje.

Es así como Huertas et al (2014), realizaron la validación del instrumento “Inventario de habilidades metacognitivas MAI, con estudiantes colombianos”. El objetivo de su estudio fue validar el MAI para su uso en español, específicamente en el contexto colombiano.

Se trata de un instrumento ampliamente utilizado para conocer sobre la conciencia metacognitiva de jóvenes y adultos y que, por tanto, es una herramienta útil especialmente para docentes e investigadores.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Este instrumento permite identificar (La conciencia de los sujetos sobre sus habilidades metacognitivas) las habilidades metacognitivas de los sujetos por medio de 52 ítems (los cuales se pueden observar en el Anexo B), distribuidos en dos categorías, el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición que, a su vez, se encuentran divididas en otras categorías más específicas.

Las autoras obtuvieron autorización —vía correo electrónico— de Gregory Schraw, uno de los autores del cuestionario, para la traducción y validación del MAI al español. En el proceso de traducción y ajuste del instrumento participaron en total 10 docentes de inglés con maestría o amplia experiencia en educación y conocedores de aspectos relacionados con la metacognición. Dos docentes realizaron la traducción del inglés al español y los enunciados se sometieron a la evaluación de otros tres expertos, posteriormente la versión en español fue traducida nuevamente al inglés por parte de los otros cinco docentes. En los casos en que se presentaron diferencias entre la versión original y la traducida al inglés desde el español se realizaron ajustes, de este modo se logró la versión completa del cuestionario en español.

En el procesamiento de los datos, utilizando el SPSS, se evidenció que el alfa de Cronbach del instrumento fue de 0,94, lo que permitió afirmar que el instrumento refleja consistencia interna. Este dato concordó con el alfa de Cronbach obtenido por Schraw & Sperling (1994). En cada una de las categorías se obtuvieron valores para el alfa de Cronbach entre 0,61 y 0,77 que, aunque son menores que los arrojados en el estudio de validación del instrumento original, son considerados aceptables. Por otro lado, la alta correlación entre las escalas de MAI avala la consistencia interna del instrumento (Huertas et al, 2014).

Se concluyó que la versión en español del MAI quedó validada y puede ser utilizada por docentes e investigadores para conocer las habilidades metacognitivas de jóvenes y adultos.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Para el uso del instrumento en el presente estudio se informó a sus diseñadores y validadores originales, Schraw & Sperling (1994), sobre el uso del instrumento con fines investigativos, (Ver Anexo D), recibiendo respuesta por parte de Sperling (Anexo E), quien expresó que se puede utilizar el MAI, sin olvidar los estándares éticos de investigación, se cite correctamente la investigación original y se documente claramente cualquier cambio que se realice al instrumento.

Por su parte el instrumento Evaluar para Avanzar, diseñado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), se puso a disposición de la comunidad educativa y del público en general, de forma gratuita y libre de cualquier cargo. Estos materiales están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del ICFES y únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos (ICFES, 2020).

Los materiales de Evaluar para Avanzar fueron diseñados y validados por el ICFES, junto con un equipo de expertos del área correspondiente. Las especificaciones se desarrollan, al igual que en las pruebas SABER, siguiendo el Modelo Basado en Evidencias. Los resultados de estas evaluaciones permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el MEN y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y, a partir de estas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.

Lo anteriormente expuesto permitió la utilización de los materiales Evaluar para Avanzar, diseñados y validados por el ICFES, por cuanto se utilizaron con fines investigativos, como herramienta para caracterizar el nivel de comprensión lectora inferencial de estudiantes de una institución educativa oficial, respetando los derechos de autor del ICFES. Para tal efecto se envió un comunicado al ICFES informando sobre la utilización de los materiales de esta valiosa herramienta, detallando las características de la investigación y el procedimiento a utilizar para su uso (ver Anexo E).

Proceso de Análisis de Información

El análisis de la información del presente estudio se llevó a cabo mediante la organización, tabulación, graficación y hallazgo de promedios y la correlación entre categorías con el uso del programa Excel, para la obtención de datos cuantitativos y cualitativos que facilitaron el análisis descriptivo de los aportes de las EMC en los procesos de CLI de la población objetivo, que permitió la formulación de recomendaciones.

Se contrastó el resultado obtenido en ambas categorías lo que facilitó la explicación e interpretación sobre los aportes de la primera categoría sobre la segunda.

Capítulo IV

Análisis e Interpretación de la Información Recolectada

En este capítulo se presentan los resultados, análisis e interpretación cuantitativos y cualitativos de la investigación de campo para cada una de las categorías de análisis, Estrategias Metacognitivas (EMC) y Comprensión Lectora Inferencial (CLI), obtenidos a partir de la aplicación de las pruebas estandarizadas Evaluar para Avanzar diseñada por el ICFES (2020) y del inventario de habilidades metacognitivas MAI, diseñado por Schraw & Sperling (1994), aplicados directamente a los y las estudiantes de grado 5° en su espacio habitual de clases (modelo de educación en alternancia o remota). De igual forma se presenta el análisis correlacional entre categorías y subcategorías y la discusión de resultados que permitieron explicar y establecer los aportes del uso de estrategias metacognitivas a la comprensión lectora inferencial en estudiantes de grado 5°.

Categoría de Análisis Comprensión Lectora Inferencial (CLI)

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de la Categoría Comprensión Lectora Inferencial (CLI), en las subcategorías Enunciativa, Léxica, Referencial y Macroestructural en los y las estudiantes de grado 5° que corresponden a los tipos de inferencias descritos por Castillo et al (2007), a partir de los cuales se realizó la caracterización del nivel de CLI, que alcanzaron los estudiantes al resolver el cuestionario Evaluar para Avanzar, diseñado por el ICFES (2020).

Los resultados detallados por los y las estudiantes se encuentran en el Anexo L, a partir del cual se derivaron las tablas y figuras que se explicarán a continuación:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Datos generales de la aplicación de la prueba Evaluar para Avanzar.**Tabla 4***Resultados generales de la categoría Comprensión Lectora Inferencial*

Subcategorías	Número de indicadores	Número de preguntas	Total preguntas de la muestra	Aciertos por preguntas de la muestra	Desaciertos por preguntas de la muestra
Enunciativa	5	7	238	104	134
Léxica	3	3	102	43	59
Referencial	3	4	136	54	82
Macroestructural	4	6	204	87	117
Total	15	20	680	288	392
Porcentaje			100%	42%	58%

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 4 se aprecian las cuatro (4) subcategorías o tipos de inferencias escogidas por las investigadoras para identificar las características del nivel de Comprensión Lectora Inferencial presentadas por los estudiantes de grado 5° al utilizar estrategias metacognitivas en la interpretación y análisis de un texto.

Se observa que la subcategoría Enunciativa contó con cinco (5) indicadores y siete (7) preguntas, la Léxica con tres (3) indicadores y tres (3) preguntas, la Referencial con tres (3) indicadores y cuatro (4) preguntas y por último la subcategoría Macroestructural con cuatro (4) indicadores y seis (6) preguntas, lo que corresponde a un total de 15 indicadores y 20 preguntas para un total de 680, en relación con la muestra que fue de 34 estudiantes. Obtuvieron un resultado total de 288 preguntas acertadas (42%) y 392 desaciertos (58%).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

A continuación, se muestran los resultados por indicador y pregunta en cada una de las subcategorías.

Subcategoría Enunciativa.**Tabla 5**

Resultados de la subcategoría Enunciativa por indicador y pregunta

Indicador	Pregunta		Indicador Promedio	
	Nº	%		
1. Identifica el público al que va dirigido un texto a partir de su forma y contenido	3	9	2.94	
	17	21		
2. Reconoce quién realiza la acción en un texto literario.	4	5	0.98	
3. Ubica temporalmente un hecho en el texto a partir de información literal	6	17	3.33	
	11	13		
4. Identifica las voces en un texto literario	12	23	3.50	
5. Identifica al emisor de un texto o una parte del texto	12	23	3.13	
	14	16		
Total		104	43.6%	13.9.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 5 se aprecian los resultados de la subcategoría Enunciativa la cual según Cisneros et al (2007), evalúa la identificación y análisis de las fuerzas relacionales discursivas, entre

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

enunciador, enunciatario, enunciado y polifonía al interior de los textos.

Se observa que, en la subcategoría Enunciativa, los estudiantes obtuvieron 104 aciertos de los 288 totales que alcanzó la categoría CLI, es decir el 43.6% del total de los estudiantes contestaron acertadamente las preguntas de corte enunciativo.

Así mismo, se observa que el indicador 4 “Identifica las voces de un texto literario” logró el mayor promedio de resultados (3.50); de igual forma, la pregunta con mayor aciertos fue la N°12 con 23 aciertos, es decir, 23 estudiantes (67.6%) de los 34 (100%), contestaron acertadamente esta pregunta, como se aprecia en la tabla 5, esta pregunta está basada en un texto discontinuo relacionada con una historieta de Tarzán, se puede deducir que el estudiante se percató de las pistas gráficas que arroja el formato de la historieta para distinguir las relaciones entre las personas que desempeñan un papel en la narración.

El indicador con los resultados más bajos (0.98) fue el 2 “Reconoce quien realiza la acción en un texto literario” dentro del que se encuentra la pregunta No. 4 con solo 5 aciertos, es decir, solo 5 estudiantes (14.7%) de los 34 (100%) la contestaron adecuadamente; es de anotar que esta pregunta está basada en un texto continuo, que busca evidenciar si el estudiante reconoce en los textos que lee elementos como narrador, espacio, tiempo, personajes, midiendo lo mismo que la pregunta 12: las voces de los personajes, pero en esta última a los estudiantes se les facilitó inferir a partir de lo literal basados en las pistas gráficas de la historieta.

Es importante precisar que las preguntas de corte enunciativo indagan por la identificación y análisis de las fuerzas relacionales discursivas, entre enunciador, enunciatario, enunciado y polifonía al interior de los textos, según Cisneros et al (2007), así mismo el lector debe tener claridad del tipo de interacción que se establece entre el enunciatario y el enunciador por medio de los diferentes recursos estilísticos de los que dispone el texto, lo que implica no solamente

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

decodificar, sino también saber utilizar los conocimientos previos en sintonía con el mensaje, identificar el tipo de texto y su intencionalidad

Subcategoría Léxica.**Tabla 6**

Resultados de la subcategoría Léxica por indicador y pregunta

Indicador	Pregunta		Indicador Promedio
	N°	Aciertos %	
1. Reconoce estrategias retóricas o discursivas en un texto.	8	8 23.5	1.56
2. Realiza paráfrasis y sustituciones léxicas en un texto	18	21 61.7	4.11
3. Reconoce y entiende el vocabulario y su función	19	14 41.1	2.74
Total		43 42.1%	8.4

Fuente: elaboración propia

La Tabla 6, muestra los resultados de la subcategoría Léxica, la cual evalúa los significados contextuales de las palabras de acuerdo con las relaciones que establecen a nivel de la cohesión, la coherencia local y la macroestructura manifestado en las cadenas semánticas.

Se observa que de las 102 opciones de preguntas en esta subcategoría, los estudiantes contestaron adecuadamente 43, notándose que el mejor indicador fue el 2 “Realiza paráfrasis y sustituciones léxicas en un texto” con un promedio de 4.11 , así mismo su pregunta fue la que obtuvo los más altos resultados, la No. 18, con 21 aciertos (61.7%), lo que corresponde a que 21 estudiantes de 34, contestaron adecuadamente esta pregunta, muy por encima del resultado

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

de aciertos que obtuvo la categoría CLI que fue del 42% . Esta pregunta evalúa la habilidad para extraer el significado de una expresión y elegir otra que indique un concepto o mensaje similar.

Lo anterior nos permite deducir que a los estudiantes se les facilitó la ejecución de esta pregunta al hallar las relaciones de significados entre palabras, lo que, según Cisneros et al (2010), se presenta en el nivel microestructural, referido a las relaciones lexicales, la significación de las palabras y sus relaciones sintácticas en cuanto a la coherencia local y cohesión lineal.

El indicador con los resultados más bajos fue el 1 “Reconoce estrategias retóricas o discursivas de un texto” con un promedio de 1.56, en relación con el 42% de aciertos que obtuvo la categoría CLI, así mismo su pregunta, la No. 8 (23.5%) obtuvo tan solo 8 aciertos, es decir, solo 8 estudiantes de 34 contestaron acertadamente esta pregunta. Esta pregunta basada en un texto expositivo, pretendió evaluar la capacidad del estudiante para reconocer estrategias retóricas con base en el lenguaje figurativo y la connotación, tal como lo menciona el indicador, por lo que se evidencia que a los estudiantes se les dificulta relacionar el mensaje connotativo de las figuras retóricas tal como se muestra en el enunciado de la pregunta 8, pasando por alto el reconocimiento de estrategias discursivas como las citas argumentativas de autoridad resaltadas por las comillas.

Estas dificultades de comprensión de lectura obedecen muchas veces, según Cisneros et al (2010), a la falta de conocimiento sobre los términos que utiliza el autor; se observó que al desconocer el significado de una palabra se le dificultó a los y las estudiantes hallar la idea general e inferir el significado por contexto de los términos y las cadenas semánticas que se tejen a lo largo del discurso.

Al respecto Suau (2000:28), citado por Cisneros et al (2010) afirma que para que una

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

estrategia de inferencia a partir del contexto tenga un resultado efectivo, es necesario tener en cuenta no sólo el contexto circundante a la palabra cuyo significado queremos inferir, sino también el análisis formal de dicha palabra esto es, el conocimiento básico de los fenómenos de prefijación, sufijación y derivación como herramientas de la comprensión de textos.

Vemos entonces que el conocimiento del significado morfológico de las palabras facilita las asociaciones de significado que se requieren para la realización de inferencias de recuperación léxica.

Subcategoría Referencial.

Tabla 7

Resultados de la subcategoría Referencial por indicador y pregunta

Indicador	Pregunta			Indicador Promedio
	Nº	Aciertos	%	
1. Identifica la función de un signo de puntuación en el texto	1	7	20.5	1.37
2. Reconoce la función que cumple el párrafo en un texto	10	15	44	2.90
3. Establece relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos	13	25	73.5	3.13
	15	7	20.5	
Total		54	39.6%	7.4

Fuente: elaboración propia

La tabla 7 corresponde a la subcategoría Referencial, ubicada en el mismo nivel lingüístico-textual que la subcategoría léxica con la que comparten el aspecto microestructural que las caracteriza, aunque la Referencial se manifiesta según Cisneros et al (2010), en la progresión

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

semántica, haciendo énfasis en las relaciones endofóricas (anáfora y catáfora) y exofóricas (referentes preconceptuales) que reconstruye el lector; es decir, en este punto el lector realiza un recorrido escalonado por el escrito, moviéndose hacia adelante y hacia atrás para estructurar una idea que lo lleve a comprender el sentido de lo que está leyendo.

Los mejores resultados en esta subcategoría se ubicaron en el indicador 3 “ Establece relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos” con un promedio de 3.13, así mismo la pregunta N° 13 que corresponde a este indicador obtuvo el mayor número de aciertos, 25 (73.5%) de 34 (100%) , y es la pregunta en general con mayor aciertos de respuestas por parte de los estudiantes, es decir 25 de 34 estudiantes contestaron acertadamente esta pregunta, la cual está basada en la historieta de Tarzán, en donde el estudiante debe deducir a través del sentido de lo que dicen los personajes; la pregunta evalúa la capacidad del estudiante para establecer relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos del texto, tiene un alto índice de comprensión implícita a través de rasgos explícitos marcados en las viñetas de la historieta; al respecto, Valderrama (2014), citado por Bustamante, Gallego & Mira (2018), menciona: la historieta “Motiva la lectura literal y crítica en el alumno, permite el desarrollo de actividades de comprensión lectora”.

Según Castillo et al (2007), el tipo de inferencias referencial tienen que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto, así mismo la disponibilidad que tiene el niño para manejar distintos vocablos ya sean léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamadas también funcionales: determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc.).

El indicador con menor incidencia en esta subcategoría fue el 1 “Identifica la función de un signo de puntuación en el texto” con un promedio de 1.37m en relación con el 42% de aciertos

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

obtenidos en la categoría CLI, así mismo la pregunta con menor número de acierto, fue la No. 1 (20.5%) con 7 aciertos, es decir sólo 7 estudiantes de 34 acertaron con la respuesta de la pregunta No 1, evaluada por este indicador. Esta pregunta se basa en un texto de tipo informativo (noticia) cuyo estándar asociado está basado en la utilización de estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de la información para sus procesos de comprensión lectora, la pregunta estaba encaminada a evaluar la capacidad del estudiante para identificar la función de un signo de puntuación (las comillas), las cuales tienen varias funciones, en este caso marcar una cita textual.

El correcto uso de los signos de puntuación asegura la adecuada articulación de las unidades de significado que integran una frase o un párrafo, permitiendo la cohesión y coherencia del texto, finalidad de los elementos referenciales.

Las comillas se usan para: citar textualmente algo, señalar palabras con un sentido distinto al normal, indicar el sentido irónico de una palabra, entre otros usos, Steffens (2020).

Se deduce que los estudiantes no tienen claridad sobre la función de las comillas, lo que dificulta la construcción e interpretación lineal del texto; puesto que es un signo de puntuación que, como otros, ayudan a separar las ideas, jerarquizarlas y ponerlas en orden, indicándonos pausas obligatorias, supremacía de una frase sobre otra, aclarando expresiones y facilitando la interpretación.

Subcategoría Macroestructural.

La tabla 8 de la subcategoría Macroestructural nos arroja los siguientes resultados: el indicador con mejor desempeño por parte de los estudiantes fue el 4 “Formula hipótesis sobre el tema general de un texto”, logrando un promedio de 3.52, así mismo los mayores aciertos de respuestas fueron 20 y se ubicaron en la pregunta No. 20 evaluada por este indicador, obteniendo

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

un 58.8% de aciertos muy por encima del total de aciertos para la categoría CLI (42%), esto nos indica que 20 estudiantes de 34 contestaron acertadamente la pregunta 20, la cual se apoya en un texto informativo, específicamente una noticia de entretenimiento cuyo enunciado resaltaba entre comillas el sentido de la frase emitida por el personaje, el estudiante debía deducir a partir de las cadenas de significado entre las palabras, la intencionalidad de lo que el personaje quería manifestar.

Tabla 8

Resultados de la subcategoría Macroestructural por indicador y pregunta

Indicador	Pregunta			Promedio por Indicador
	No	Aciertos	%	
1. Reconoce el tipo de texto a partir de su forma y contenido	2	14	41.1	2.74
2. Infiere el propósito comunicativo de un texto	5	13	38.2	2.54
3. Identifica el tema principal de un texto	7	10	29.4	2.35
	9	14	41.1	
4. Formula hipótesis sobre el tema general de un texto	16	16	47	2.6
	20	20	58.8	
Total		87	42.6%	11.1

Fuente: elaboración propia

En su teoría Van Dijk (1978), citado por Cisneros et al (2010), deja a un lado el concepto de oración y aborda el análisis textual desde unidades mayores a las que denomina macroestructura.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

La macroestructura textual se refiere al contenido semántico global: el tema; si una secuencia de oraciones no establece relaciones de sentido, es decir, se encuentra desligada por un eje temático, no puede constituirse como texto, de tal manera que la macroestructura se erige como un mecanismo de coherencia textual.

A los estudiantes se les facilita inferir o establecer hipótesis a partir del sentido global del texto, basándose en estrategias discursivas que le permiten captar las pistas y ubicar esas ideas principales, para inferirlas debe centrarse en su habilidad de clasificar ideas en categorías; para hacerlo, se comparan las palabras entre sí, agrupándolas en un término que exprese sus semejanzas y las integre en un solo conjunto, lo que caracteriza al lector estratégico, parafraseando a Cisneros et al (2010).

Continuando con el análisis de la tabla, se evidencian bajos resultados en el indicador 3 “Identifica el tema principal de un texto” con un promedio de resultados de 2.35 en relación con el 42% de aciertos que obtuvo la categoría CLI, la pregunta No. 7 de este indicador fue la que obtuvo menos aciertos, solo 10 (29.4%), lo que indica que solo 10 estudiantes de los 34 que conforman la población estudio, contestaron acertadamente esta pregunta, la cual se basó en un tipo de texto narrativo de tradición oral, cuyo enunciado pretendía evaluar la capacidad del estudiante para identificar el tema principal de un texto literario, comprendiendo de antemano el sentido local y global del texto, se observa que las cuatro (4) opciones de respuestas mencionadas en el texto, aparentemente son válidas, pero solo una (1) gira en torno al asunto o tema, al respecto, Cisneros et al (2010), citados por Bustamante et al (2018), mencionan: “El concepto de macroestructura puede hacer referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan a lo largo de él” (p. 166). La inferencia macroestructural, según lo anterior, corresponde a las ideas principales y secundarias que contienen los textos y la manera

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

en cómo el lector las interpreta según sus intereses, motivaciones y conocimiento del tema.

Basado en lo anterior, se puede deducir que a los estudiantes se les dificultó establecer relaciones de jerarquización entre las ideas en un todo coherente, desaprovechando la información paratextual ubicada en el título, como una de las clave para inferir el contenido global, fijarse cuidadosamente en el título, ayuda a la comprensión en tanto que en él se condensa la idea principal, centra el texto en un tema delimitado y genera las expectativas necesarias para que el lector articule lo que conoce (presaberes) con lo que va a conocer, operación que influye en la calidad de la comprensión tanto a nivel local como global.

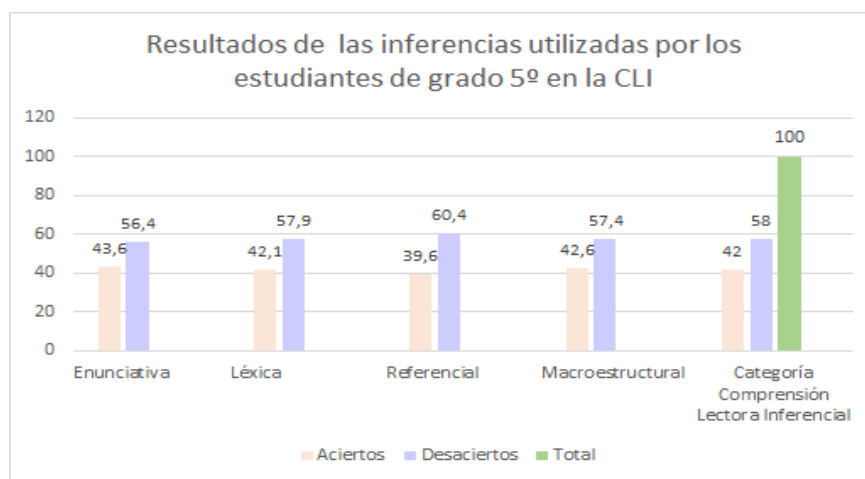


Figura 6. Resultados por Subcategoría en la CLI. (Fuente: elaboración propia)

Se observa en la Figura 6, un resultado total de 42% de aciertos en CLI, por parte de los estudiantes de grado 5º, con un 43,6% de aciertos obtenidos en la subcategoría Enunciativa, seguida de la Macroestructural con un 42,6% de aciertos, en tercer lugar la subcategoría Léxica con un 42,1% y en el cuarto y último lugar, la subcategoría Referencial con un 39,6%, evidenciándose predominio de los desaciertos sobre los aciertos, ya que los primeros alcanzaron el 58% del total, lo que implica que las inferencias con bajos aciertos como la Referencial y la Léxica del nivel Microestructural del texto, influyen significativamente en la CLI.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Al emplear inferencias Enunciativas se evidenciaron en los estudiantes las siguientes características de CLI, en relación con los mayores puntajes en las preguntas e indicadores:

- Identifica la polifonía o voces de los personajes en un texto literario (Indicador 4 de la Enunciativa)
- Ubica temporalmente un hecho en el texto a partir de información literal (Indicador 3 de la Enunciativa)
- Identifica al emisor de un texto (Indicador 5 de la Enunciativa)
- Identifica al público al que va dirigido un texto (Indicador 1 de la Enunciativa)
- Resuelve preguntas basadas en textos discontinuos tipo historietas, porque pueden partir de lo literal para realizar sus deducciones e inferencias apoyados en elementos gráficos que explicitan, por ejemplo, la polifonía de los personajes
- Diferencia la tipología textual
- Identifica las relaciones discursivas entre el Enunciario-Enunciado-Enunciador.

Así mismo se muestran algunas deficiencias en relación con las habilidades que se requieren para contestar preguntas de tipo enunciativo como son el reconocimiento de quien realiza la acción puesto que se evidenciaron confusiones en los niños al relacionar el narrador testigo con otros personajes de la historia.

El segundo tipo de inferencias más efectivas usadas por los estudiantes para resolver preguntas de tipo inferencial, fueron las Macroestructurales con un 42,6% de aciertos, ligeramente por encima del 42% del resultado general, obtenido por la categoría CLI, tal como se muestra en la Figura 6, evidenciándose en el estudiante las siguientes habilidades:

- Realiza hipótesis a partir del sentido global del texto (Indicador 4 de la Macroestructural)
- Reconoce el tipo de texto de acuerdo con su forma y contenido (Indicador 1 de la

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Macroestructural)

- Reconoce cadenas de significados entre las palabras lo que le permite hallar significados de forma contextual (Esta habilidad se evidencia en el indicador 4)

Así mismo, se presentan algunas deficiencias relacionadas con la jerarquización de las ideas para encontrar el asunto o temática del texto y la capacidad para relacionar conocimientos previos y nuevos.

En cuanto al tercer y cuarto lugar por aciertos de respuestas se encuentran las subcategorías Léxica y Referencial con 42,1% y 39,6% respectivamente, como se muestra en la Figura 6. Se agrupan porque ambas pertenecen al nivel Microestructural que se ocupa de las relaciones de significado entre las palabras y los fenómenos de concordancia gramatical en relación con la coherencia y la cohesión del texto.

Los estudiantes presentaron las siguientes habilidades para resolver las preguntas de corte léxica:

- Manejo de significados contextuales de las palabras
- Recuperación lexical de significados a través de las sustituciones léxicas en un texto.

A pesar de los bajos resultados en este tipo de inferencia, se observa que una de las preguntas con más aciertos se encuentra al interior de esta subcategoría, la pregunta 18, la cual evaluó la habilidad para extraer el significado de una expresión y elegir otra que indique un mensaje similar, es decir, un manejo de sinónimos y conocimientos morfológicos de raíz, prefijo y sufijos que le permitieron asociar cadenas de significados

Así mismo se debe reforzar en los estudiantes el lenguaje connotativo de las figuras retóricas y las estrategias discursivas apoyadas en los conectores y los diferentes usos y funciones de los signos de puntuación especialmente el uso de las comillas.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

En cuanto a la subcategoría Referencial se evidencian las siguientes habilidades en los estudiantes:

- Establece las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos característicos de infografías e historietas, dos estructuras textuales cuya interpretación se les facilitó a los estudiantes, con mayor predominio de la historieta, algunas de las preguntas relacionadas con este tipo de texto discontinuo alcanzaron el mayor número de aciertos.

- Significados referenciales relacionados con la sinonimia.

Sin embargo, se evidencia dificultad en los estudiantes para establecer relaciones entre los presaberes y los conocimientos nuevos en cuanto al manejo del lenguaje connotativo y figurado en relación con las figuras retóricas que apuntan al nivel semántico de que trata este tipo de inferencias.

Al respecto Martínez (2002), menciona que la mayoría de las ambigüedades en la comprensión surgen precisamente por el desconocimiento de la relación referencial que se establece en un texto entre una marca lingüística y un término que le permite llenarse de significado. Es necesario realizar una serie de movimientos cognitivos relacionales con un antes o un después para encontrar el significado a través de la propuesta textual ofrecida por el autor del texto.

Por todo lo anterior se hace necesario implementar estrategias que lleven a afianzar las relaciones semánticas entre términos de un mismo campo semántico, es decir los vínculos semánticos entre términos llamados en lingüística “Cadenas semánticas” familia de palabras, palabras derivadas, sinonimia, relaciones de hiperonimia e hiponimia, conectores y deícticos que permiten hallar relaciones de cohesión lineal como la anáfora y la catáfora, procedimientos esenciales de cohesión y coherencia textual a nivel local y global.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

En cuanto a los resultados más bajos de preguntas sobresale en la referencial, la 1 y la 15 con el mismo resultado (20,5%), sólo 7 estudiantes contestaron acertadamente estas preguntas y en la Léxica la 8 (23,5%).

En relación con los resultados totales en las inferencias Referenciales (39,6%) y Léxicas (42,1%), la figura nos muestra dos preguntas con un alto porcentaje de aciertos la 13 en la Referencial (73.5%) y la 18 (61.7%) en la Léxica, muy por encima de los resultados totales en estos dos tipos de inferencias, nuevamente se observa que se obtiene un puntaje mayor en las preguntas basadas en historietas como la 13 de la Referencial, lo que ratifica la conclusión ya expresada.

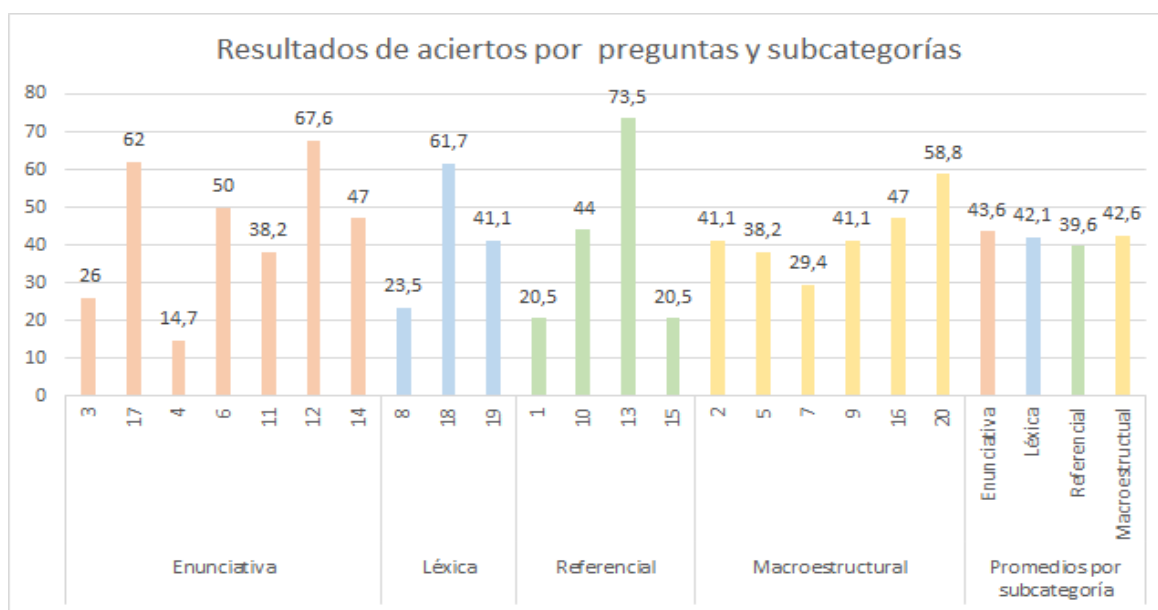


Figura 7. Resultados de aciertos por pregunta y subcategoría en la CLI. (Fuente: elaboración propia)

En la Figura 7 se muestran los aciertos por pregunta en cada una de las subcategorías, evidenciándose el más alto porcentaje en la subcategoría Enunciativa con un (43,6%), logrando la pregunta 12 (67,6%) y la 17(62%) los más altos porcentajes de aciertos, la primera está basada en

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

una historieta y evalúa la capacidad del estudiante para identificar las voces de los personajes, la segunda hace referencia a la habilidad del estudiante para identificar la audiencia a la que va dirigido el texto, en este caso el tipo de texto en el que se apoya la pregunta es un afiche, por lo que se puede deducir que los textos discontinuos facilitan la activación de las inferencias enunciativas y en general el proceso de comprensión lectora partiendo de lo literal, como lo menciona Reina & Valderrama (2014), citado por Bustamante et al (2018), en la medida en que el uso de las historietas permite el desarrollo de habilidades de comprensión lectora al contar con todo un contexto comunicativo presente en unas pocas imágenes.

Por otra parte, se observa en esta figura que la pregunta 4 (14,7%), obtuvo el menor número de aciertos, llama la atención que esta pregunta basada en un texto continuo evalúa lo mismo que la 12, pero las diferencia el tipo de texto en que se apoyan.

Las inferencias macroestructurales ubicadas en el segundo lugar de aciertos con un (42,6%), presentó en las preguntas 20 (58,8%) y 16 (47%), los mayores aciertos, tal como se evidencia también en la tabla 8, estas dos preguntas basadas en diferentes textos, la primera en un texto informativo, noticia de entretenimiento y la segunda, un afiche, pero evaluaban lo mismo: la habilidad para formular hipótesis sobre el tema general. Este tipo de inferencias permiten evidenciar la capacidad del estudiante para identificar la estructura de diferentes tipologías textuales, al tiempo que se reconocen componentes de la intención comunicativa del texto y la categorización de ideas para jerarquizar la información como lo menciona Cisneros et al (2010).

Se observa que a los estudiantes se les facilitó realizar este tipo de exigencias cuando se trataba de textos discontinuos, cuando se evaluaban estos mismos elementos en un texto continuo, los resultados variaron hacia puntajes menos significativos, por lo que se evidencia que el tipo de texto es uno de los elementos clave para realizar inferencias, al respecto Castillo et al (2007), menciona

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

“En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...)

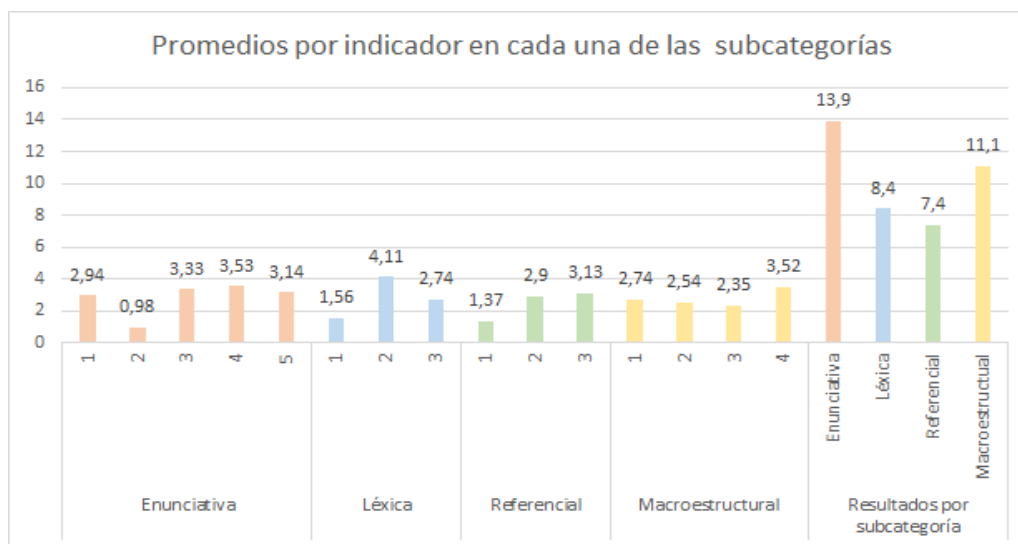


Figura 8. Promedios por indicador y subcategoría de la CLI. (Fuente: elaboración propia)

En esta Figura 8 se aprecia que los indicadores con mejor desempeño se encontraron en la subcategoría Enunciativa, con unos resultados promedio de 13,9 seguidos por la Macroestructural con 11,1 en tercer lugar los indicadores de la subcategoría Léxica con un promedio de 8,4 y por último los de la Referencial con un promedio de 7,4, diferenciándolas a estas últimas solo un 1 punto, recordemos que estas dos últimas subcategorías evalúan las relaciones microestructurales del texto en relación con la cohesión y la coherencia, esto nos indica que los estudiantes de grado 5º se les facilita realizar algún tipo de inferencias o deducciones partir de lo literal basándose en las huellas o pistas que deja el autor del texto para

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

elaborar algún tipo de inferencias,.

Al respecto, León (2003:32) advierte que el proceso de inferencias depende de que el sujeto posea los pre-saberes necesarios y relacionados con la información que le aporta el texto, y que de ahí se deriva el hecho de que algunos textos posibiliten el mayor o menor desarrollo de inferencias, con lo cual la capacidad de generar inferencias se relaciona con elementos tanto internos como externos al lector.

En relación con los datos arrojados en la prueba de caracterización de la fluidez y comprensión lectora realizada a estudiantes de 3° y 5° de la IED El Carmen en el año 2018, la cual evalúa, entre otras cosas, la comprensión lectora, mostró que lo que más responden los estudiantes de tercero son preguntas del nivel literal, lo que indica que, en su mayoría pueden extraer información explícita de un texto.

En cuanto a grado 5°, los resultados de la comprensión muestran mejoras en el nivel literal en lo que quiere decir que pueden en su mayoría, extraer información explícita de un texto, aunque, aún queda un número considerable de estudiantes que no alcanzan el nivel.

En lo que respecta al nivel inferencial, más del 50% de estudiantes no contestaron correctamente las preguntas, es decir que en su mayoría se les dificulta extraer información implícita de un texto, por lo que en relación con el presente estudio se notan algunos avances en cuanto a la tipificación de las inferencias y la caracterización de la población estudio lo que se convierte en avances para futuras investigaciones,

Categoría de Análisis Estrategias Metacognitivas (EMC)

Se presenta en este subcapítulo el análisis de resultados cuantitativos y cualitativos de la categoría Estrategias Metacognitivas (EMC) y sus respectivas subcategorías: Planificación, Organización, Monitoreo, Depuración y Evaluación, visualizados a través de los indicadores de

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

análisis que los soportan.

De manera general, los resultados de la aplicación del inventario de habilidades metacognitivas MAI se presentan en el Anexo M, en el que se muestra el puntaje o frecuencia por subcategoría obtenido por cada estudiante, del cual se originan figuras y tablas necesarias para el análisis de la categoría, subcategorías e indicadores.

Tabla 9

Promedio por subcategorías e indicadores de las EMC

Subcategorías y sus Indicadores	Promedio
Subcategoría Planeación	
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea (lectura)	3,71
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	3,79
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar (leer)	4,12
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor	4,18
42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	4,18
45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	4,00
Promedio Planificación	4,00
Subcategoría Organización	
9. Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	4,21
13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	4,18

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	4,06
37. Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	3,38
39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	4,09
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	3,53
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	3,97
47. Cuando estudio intento hacerlo por etapas	3,68
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico	3,82
<hr/>	
Promedio Organización	3,88
<hr/>	
Subcategorías y sus Indicadores	Promedio
<hr/>	
Subcategoría Monitoreo	
1. Me Pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	4,24
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	4,18
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	4,00
21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	4,15
28. Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de la estrategia que uso	3,85
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	4,12
49. Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si entiendo bien o no	4,15
<hr/>	
Promedio Monitoreo	4,10
<hr/>	
Subcategoría Depuración	

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

25. Pido ayuda cuando no entiendo algo	4,29
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	3,53
44. Cuando estoy confundido/a me pregunto si lo que suponía era correcto o no	3,85
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	4,26
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido	4,53
Promedio Depuración	4,09
Subcategoría Evaluación	
7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido	3,56
19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla	4,03
24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	3,74
36. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	3,71
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	4,44
50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	4,35
Promedio Evaluación	3,97
Promedio General EMC	4,01

Fuente: Elaboración propia

El puntaje promedio obtenido por la categoría EMC y por cada subcategoría y sus respectivos indicadores se muestran en la Tabla 9. Allí se puede apreciar que la categoría EMC obtuvo un puntaje medio de 4.01, ubicándose en la escala “de Acuerdo”.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

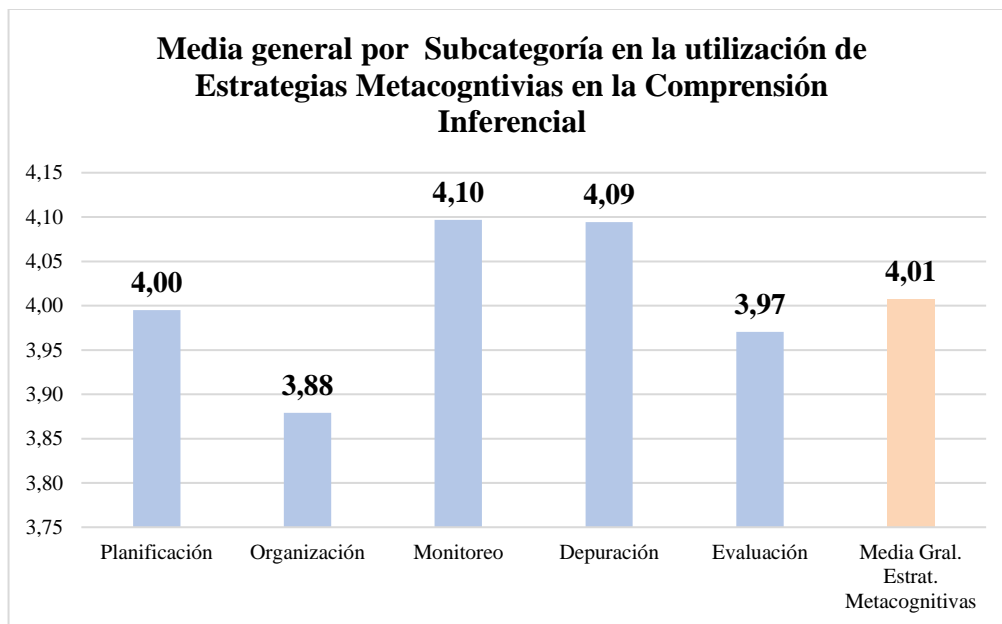


Figura 9. Utilización de EMC en la CLI. (Fuente: Elaboración propia)

Por otra parte, la subcategoría con mayor frecuencia promedio de uso por parte de los estudiantes de grado 5° en la CLI fue Monitoreo (4,1), seguida de Depuración (4,09), Planificación (4,0), Evaluación (3,97) y, por último, las menos utilizadas fueron las de Organización (3,88) (ver Figura 9).

La Tabla 10 muestra la frecuencia promedio de uso de las EMC por subcategoría, en la que se observa que, de manera general, el 74% (esto es la suma de los porcentajes De Acuerdo y Completamente de Acuerdo del promedio general) de los y las estudiantes de grado 5°, manifestaron que utilizan EMC en la CLI, mientras que el 10% (esto es la suma de los porcentajes Completamente en Desacuerdo y en Desacuerdo del promedio general) reveló no utilizarlas.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Tabla 10*Promedio de frecuencia de uso de EMC por subcategoría*

Escala Likert	Frecuencia Promedio de uso de EMC por Subcategoría (%)					
	Planificació n	Organizació n	Monitoreo o	Depuració n	Evaluació n	Promedi o
NSNR	3	1	0	1	1	1
Completament e en desacuerdo	4	6	2	4	4	4
En Desacuerdo	4	6	7	6	6	6
Ni de Acuerdo ni en desacuerdo	16	17	13	12	18	15
De Acuerdo	24	30	33	28	28	29
Completament e de Acuerdo	49	40	45	49	43	45
Total (%)	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

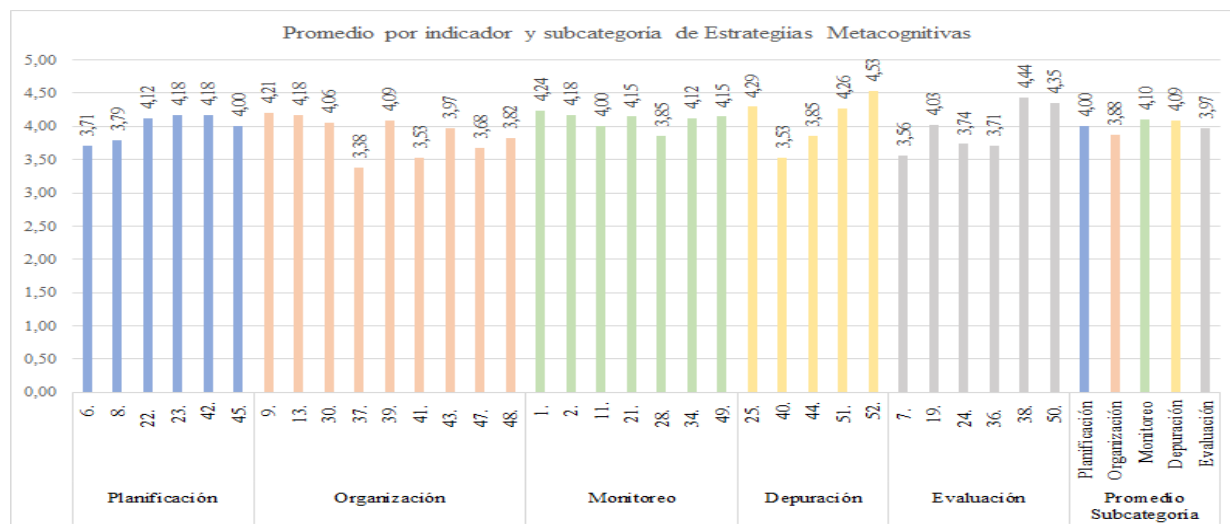


Figura 10. Promedio por indicador y subcategoría de EMC (Fuente: elaboración propia)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

En cuanto a los indicadores de esta categoría, se muestra en la Figura 10 que el mayor puntaje medio lo obtuvo el indicador 52 de Depuración “Me detengo y releo cuando estoy confundido” con un promedio de 4,53, seguido del 38 de Evaluación “Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones” con un promedio de 4,44, luego el 50 de Evaluación “ Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible” con promedio de 4,35. Así mismo, los menores puntajes se encontraron en los indicadores 37 de Organización “Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender” con promedio de 3,38, el 41 de Organización “Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor” con promedio de 3,53, el 40 de Depuración “Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias” con promedio de 3,53, y, el indicador 7 de Evaluación “Cuando termino un examen sé cómo me ha ido” con promedio de 3,56.

Se detallan a continuación los resultados obtenidos en cada una de las subcategorías: Planificación, Organización, Monitoreo, Depuración y Evaluación, con sus respectivos indicadores de análisis:

Subcategoría Planificación.

La frecuencia de las respuestas dadas por la población estudio para cada indicador de la subcategoría Planificación, obtenidas mediante la aplicación del MAI, se muestran en detalle en la Tabla 11.

Tabla 11*Frecuencia por indicador de la subcategoría Planificación*

Indicadores de la subcategoría Planificación	NSNR	Complet. En Desac.	En Desac.	Ni de Acuerdo Ni en Desac.	De Acuerdo	Comple t. De Acuerdo
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea (lectura)	1	3	2	5	11	12
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	1	2	2	8	6	15
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar (leer)	0	1	2	4	10	17
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor	1	0	1	6	8	18
42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	2	0	1	4	7	20
45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	1	2	1	6	6	18
Puntaje total por escala	6	8	9	33	48	100
Porcentaje general por escala (%)	3	4	4	16	24	49,0

Fuente: Elaboración propia

En dicha Tabla 11 se observa, en la columna izquierda los enunciados de los indicadores con su respectiva numeración original; a la derecha de la tabla se presenta el número de respuestas dadas por los estudiantes en los diferentes niveles de la escala Likert (1. Completamente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo; 4. De acuerdo y 5. Completamente de acuerdo), a la que se le agregó “No Sabe No Responde” (NSNR) como

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

indicador de errores, tales como la doble marcación de un mismo ítem o la no selección de alguno de ellos.

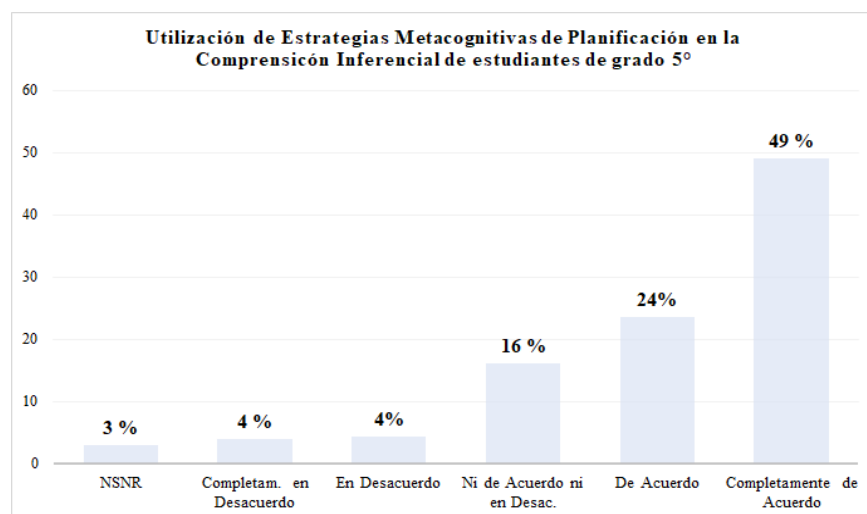


Figura 11. Utilización de estrategias de Planificación en la CLI. (Fuente: elaboración propia)

En la Figura 11 se muestran los resultados de la subcategoría Planificación en porcentaje para cada uno de los niveles de la escala Likert, en la que se visualiza que el 49% de los y las estudiantes se encontró “Completamente de Acuerdo” en que utilizan estrategias de planificación en la comprensión inferencial, el 24% se encontró “de Acuerdo”, el 16% “ni de Acuerdo ni en Desacuerdo”, el 4% “en Desacuerdo”, el 4% “totalmente en Desacuerdo” y el 3% “No Sabe No Responde”.

Se establece, entonces, que el 73% (esto es la suma de los porcentajes Completamente de Acuerdo y de Acuerdo) de los y las estudiantes de grado 5º, manifestaron que utilizan estrategias de Planificación en la CLI, mientras que el 8% reveló no utilizarlas. Esto indica, según Ríos (1991), citado por Guerrero (2017), que el 73% de los y las estudiantes tienen base para constituir y añadir la nueva información, planear el tiempo, aunque presentaron deficiencias en la planeación de los objetivos y metas de la lectura. Estas estrategias, según Nieto (2006), citado

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

por Salamanca (2018), ayudan al estudiante a planear el uso de sus estrategias cognitivas y activan o privilegian aspectos relevantes del conocimiento previo, lo que hace de la organización del material y la comprensión una tarea más sencilla.

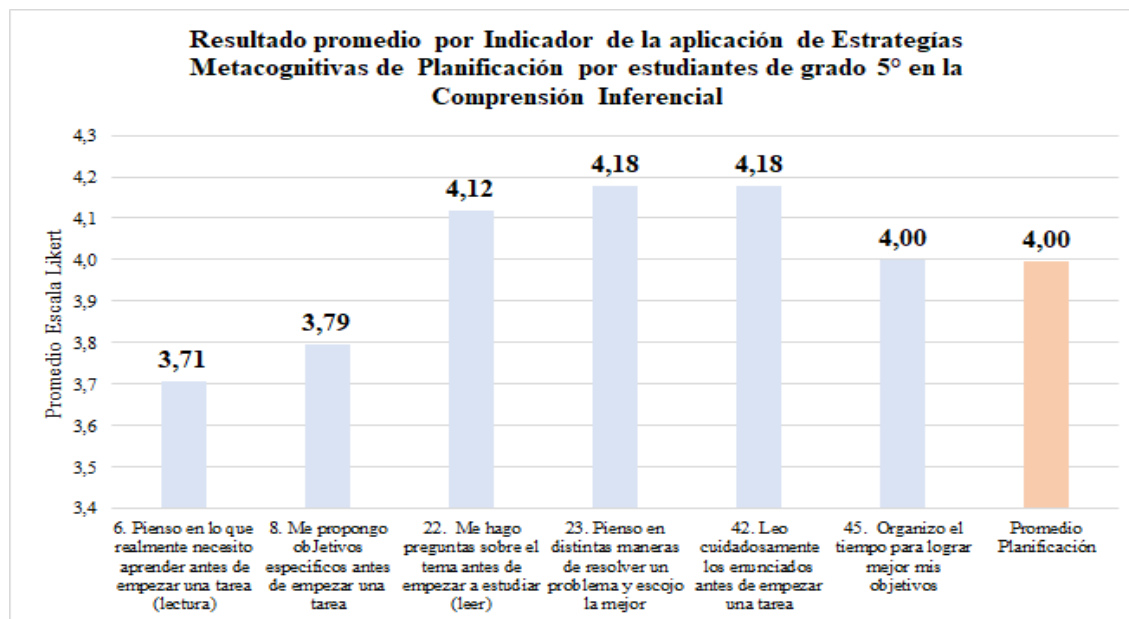


Figura 12. Promedio por indicador de la Subcategoría Planificación. (Fuente: elaboración propia)

Por otra parte, se muestra en la Figura 12 el resultado promedio por indicador de la aplicación de estrategias de la subcategoría Planificación y el puntaje general, equivalente a 4,0 para dicha subcategoría, que según la escala Likert corresponde a estar “de Acuerdo”.

Se observa que los indicadores con mayor puntaje fueron el 23 “Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor” y el 42 “Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea”, con un promedio para ambos de 4,18; le siguen el 22 “Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar” con promedio de 4,12, luego el 45 “Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos”, con promedio de 4,0, el 8 “Me propongo objetivos específicos antes de empezar” con promedio de 3,79 y, por último, el 6 “Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea” cuyo promedio fue de 3,71.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Se puede decir entonces que, en promedio, los estudiantes de grado 5° se encontraron “De Acuerdo” en que utilizan las EMC de planificación en su proceso de CLI, de las cuales las más utilizadas son la 23 “Pienso en distintas formas de resolver un problema y escojo la mejor” y la 42 “Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea”. Así mismo, de las estrategias de Planificación, la menos utilizada fue la 6 “Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de emprender una tarea”.

De igual forma, se muestra que de un total de seis indicadores de la subcategoría Planificación cuatro de ellos se encontraron por encima del promedio general de la categoría EMC, el cual fue de 4,01, y del promedio de la subcategoría, el cual fue de 4,00, ubicándose en el tercer puesto en cuanto al uso en la CLI respecto a las otras subcategorías, después de Monitoreo y Depuración. Cabe resaltar que esta Subcategoría, según Otondo & Torres (2020) es de suma importancia porque permite al sujeto estructurar sus tiempos, metas, tareas o actividades para llevarlos a cabo de forma adecuada, permitiendo el logro de los objetivos propuestos.

Subcategoría Organización.

La frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes para cada indicador de la subcategoría Organización, obtenidas mediante la aplicación del Inventario MAI, se muestran en detalle en la Tabla 12, en la que se observa mayor frecuencia o puntaje en la escala “Completamente de Acuerdo”, seguida por “de Acuerdo” y “ni de Acuerdo ni en Desacuerdo” con la utilización de las estrategias de Organización, representada en los diferentes indicadores.

Esta frecuencia de la Subcategoría Organización por indicador de análisis se aprecia con mayor precisión en la Figura 13, en la que se muestra que el 40% de los y las estudiantes de

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

grado 5° afirmaron encontrarse “Completamente de Acuerdo” con el uso de las EMC de Organización, el 30 % estuvo “de Acuerdo”, el 17% “ni de Acuerdo ni en Desacuerdo”, el 6% “en Desacuerdo”, el 6% “totalmente en Desacuerdo” y el 1% “No Sabe No Responde”, respecto al uso de dichas estrategias.

Tabla 12

Frecuencia por indicador de la Subcategoría Organización

Indicadores de la Subcategoría Organización	NSN R	Completa. en Desac.	En Desac.	Ni de Acuerdo ni en Desac.	De Acuerdo	Completa m. de Acuerdo
9. Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	0	3	1	2	8	20
13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	0	0	1	7	11	15
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	0	1	2	5	12	14
37. Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	1	1	6	10	8	8
39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	0	2	1	5	10	16
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	3	3	1	5	10	12
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	0	1	2	7	11	13
47. Cuando estudio intento hacerlo por etapas	0	6	2	2	11	13

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

48. Me fijo más en el sentido global que en el específico	0	2	1	9	11	11
Puntaje total por escala	4	19	17	52	92	122
Porcentaje general por escala (%)	1	6	6	17	30	40

Fuente: elaboración propia

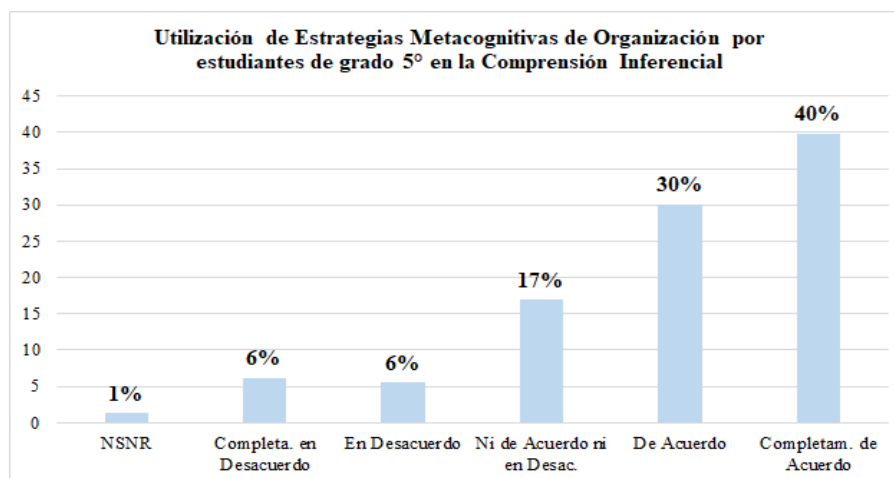


Figura 13. Utilización de EMC de Organización en la CLI. (Fuente: Elaboración propia)

Lo anterior indica que el 70% de la población estudio (esto es la suma de los porcentajes Completamente de Acuerdo y de Acuerdo) utiliza EMC de Organización, la cual según Otondo & Torres (2020) debe estar enfocada en estructurar sus tiempos, metas, tareas o actividades y, además, de no ser así la internalización de la enseñanza se dificulta al no realizar las actividades que le permitan organizar sus ideas a través de mapas conceptuales, diagramas o dibujos.

Por su parte, los resultados promedio por indicador de la subcategoría Organización, mostrados en la Figura 14 evidencian claramente que el indicador con mayor nivel de aplicabilidad por parte de los y las estudiantes de grado 5º en la CLI fue el número 9 “voy despacio cuando me encuentro con información importante” con un promedio de 4,21, le sigue el 13 “Conscientemente centro mi atención en la información importante” con un promedio de 4,18, el 39 “Intento expresar con mis propias palabras información nueva” con promedio de 4,09

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

y, el 30 “Centro mi atención en el significado e importancia de información nueva”, con promedio de 4,06; mientras que el indicador con menor aplicabilidad fue el número 37 “Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender” cuyo promedio fue de 3,38, seguido del 41 “Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor” con promedio de 3,53 y, el 47 “Cuando estudio intento hacerlo por etapas” con promedio de 3,68.

Los resultados muestran que del total de indicadores de la subcategoría Organización sólo cuatro de ellos se encuentran por encima del promedio general de la categoría EMC, el cual fue de 4,01, ubicándose en el nivel más bajo de uso en la CLI respecto a las otras subcategorías, con un promedio general de 3,88. Cabe resaltar que esta Subcategoría, según Otondo y Torres (2020) es de suma importancia porque permite al sujeto estructurar sus tiempos, metas, tareas o actividades para llevarlos a cabo de forma adecuada, permitiendo el logro de los objetivos propuestos.

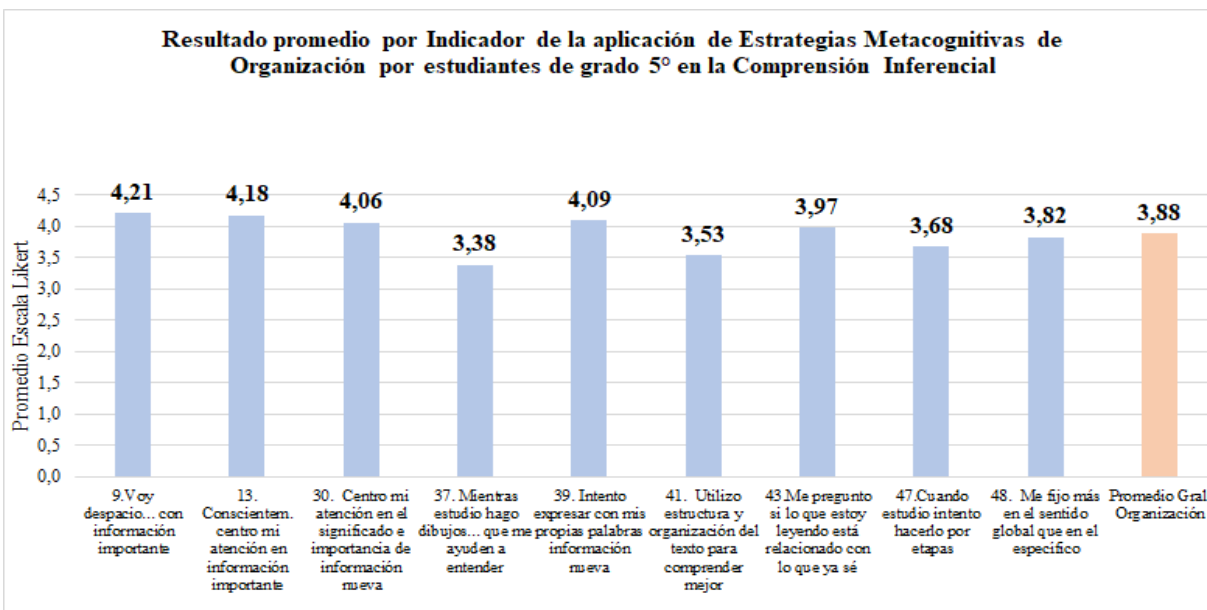


Figura 14. Promedio por indicador de la Subcategoría Organización. (Fuente: elaboración propia)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Subcategoría Monitoreo.**Tabla 13***Frecuencia por Indicador de la Subcategoría Monitoreo*

Indicadores Subcategoría Monitoreo	NS NR	Comple. en Desac.	En Desac.	Ni de Acuerdo ni en Desac.	De Acuerdo	Completa m. de Acuerdo
1. Me Pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	0	0	2	3	14	15
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	1	0	2	5	7	19
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	0	1	2	6	12	13
21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	0	2	0	6	9	17
28. Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de la estrategia que uso	0	1	5	5	10	13
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	0	0	2	5	14	13
49. Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si entiendo bien o no	0	1	3	2	12	16
Total puntaje por escala	1	5	16	32	78	106
Porcentaje general por escala (%)	0%	2%	7%	13%	33%	45%

Fuente: elaboración propia

La frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes para cada indicador de la

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Subcategoría Monitoreo, obtenidos mediante la aplicación del MAI, se muestran en detalle en la Tabla 13, en la que se observa una tendencia mayor, según escala Likert, a encontrarse “completamente de acuerdo”, seguida de la escala “de Acuerdo” y “ni de Acuerdo ni en Desacuerdo” con la utilización de las estrategias de Organización, representada en los diferentes indicadores.

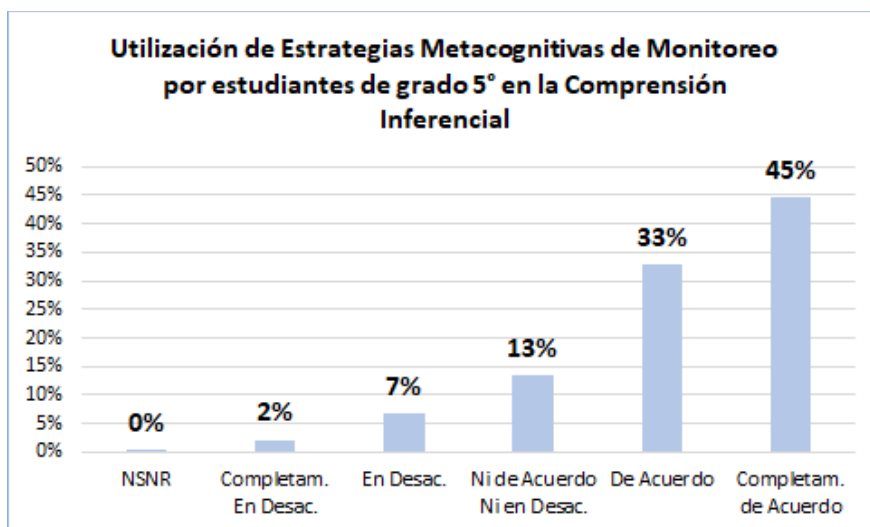


Figura 15. Utilización de EMC de Monitoreo en la CLI. (Fuente: Elaboración propia)

Esta tendencia se puede apreciar en la Figura 15, en la que se muestra que el 45% de los y las estudiantes de grado 5° afirmaron encontrarse “Completamente de Acuerdo” con el uso de las EMC de Organización, el 33 % estuvo “de Acuerdo”, el 13% “ni de Acuerdo ni en Desacuerdo”, el 7% “en Desacuerdo y el 2% “Completamente en Desacuerdo”.

De lo anterior se deduce que el 78% de la población estudio utiliza frecuentemente estrategias de Monitoreo (esto es la suma de los porcentajes Completamente de Acuerdo y de Acuerdo), las cuales, según Guerrero (2017), deben estar enfocadas en los propósitos de la lectura, la modificación y ajuste de las estrategias en función de los propósitos, la identificación de los puntos principales del texto para hallar la idea principal, la activación de conocimientos

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

previos, detectar si existen fallas en la comprensión y saber qué hacer al respecto, entre otras.

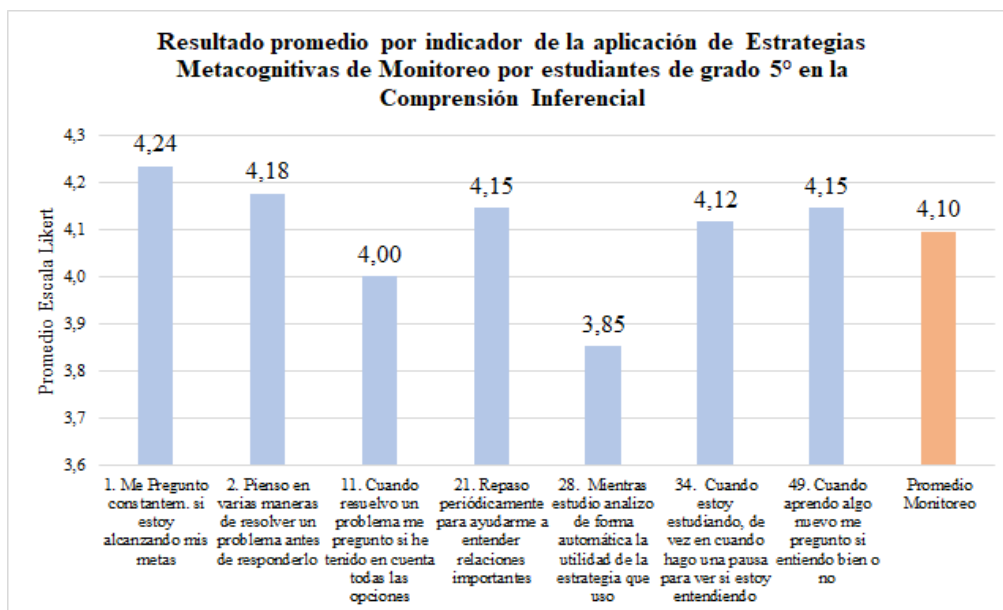


Figura 16. Promedio por indicador de la Subcategoría Monitoreo. (Fuente: Elaboración propia)

Por su parte, los resultados promedio por indicador de la subcategoría Monitoreo, mostrados en la Figura 16, evidencian claramente que el que obtuvo mayor nivel de aplicabilidad por parte de los y las estudiantes de grado 5° en la CLI fue el número 1 “Me Pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas” con un promedio de 4,24, seguido del 2 “Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo” con un promedio de 4,18, el 21 “Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes” con promedio de 4,15 y el 49 “Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si entiendo bien o no” con promedio de 4,15; mientras que el indicador con menor aplicabilidad fue el 28 “Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de la estrategia que uso”, con un promedio de 3,85.

Así mismo, los resultados muestran que del total de los siete indicadores de la subcategoría Monitoreo, seis de ellos se encuentran igual o por encima del promedio general de la categoría EMC, el cual fue de 4,01, ubicándose en el nivel más alto en cuanto a uso en la CLI respecto a

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

las otras subcategorías, con un promedio general de 4,10. Cabe resaltar que esta Subcategoría, según Guerrero (2017) es de suma importancia porque permite indagar sobre los procesos de lectura para comprobar su efectividad, verificar si se están alcanzando los objetivos propuestos en la planificación y rectificar, si es necesario.

Subcategoría Depuración.**Tabla 14**

Frecuencia por Indicador de la Subcategoría Depuración

Indicadores Subcategoría Depuración	NS NR	Completa m. En Desac.	En Desac.	Ni de Acuerdo Ni en Desac.	De Acuerdo	Completa m. De Acuerdo
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo	0	1	2	3	8	20
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	0	5	1	9	9	10
44. Cuando estoy confundido/a me pregunto si lo que suponía era correcto o no	1	0	6	3	10	14
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	1	0	1	3	11	18
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido	0	0	0	3	10	21
Total, puntaje por escala	2	6	10	21	48	83
Porcentaje global por escala	1%	4%	6%	12%	28%	49%

Fuente: elaboración propia

Las frecuencias de las respuestas dadas por los estudiantes para cada indicador de la Subcategoría Depuración, obtenidas mediante la aplicación del MAI, se muestran en detalle en la

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Tabla 14, en la que se observa una tendencia mayor, según escala Likert, a encontrarse “completamente de acuerdo”, seguida de la escala “de Acuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con la utilización de las estrategias de Depuración, representada en los diferentes indicadores.

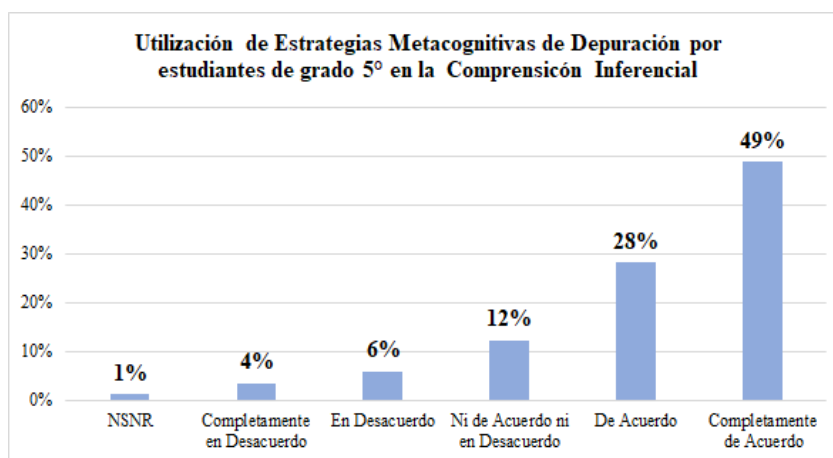


Figura 17. Utilización de EMC de Depuración en la CLI. (Fuente: Elaboración propia)

Esta tendencia se puede apreciar en la Figura 17, en la que se muestra que el 49% de los y las estudiantes de grado 5º afirmaron encontrarse “Completamente de Acuerdo” con el uso de las EMC de Depuración, el 28 % estuvo “de Acuerdo”, el 12% “ni de Acuerdo ni en Desacuerdo”, el 6% “en Desacuerdo, el 4% “Completamente en Desacuerdo” y el 1% “No Sabe No Responde”.

De lo anterior se deduce que el 77% de la población estudio utilizó frecuentemente estrategias de Depuración (esto es la suma de los porcentajes Completamente de Acuerdo y de Acuerdo) en la CLI. Así mismo, los resultados mostraron que del total de los cinco indicadores de la subcategoría Depuración, tres de ellos resultaron mayor o igual que el promedio general de la categoría EMC, el cual fue de 4,01, ubicándose en el segundo puesto de uso en la CLI respecto a las otras subcategorías, con un promedio general de 4,09.

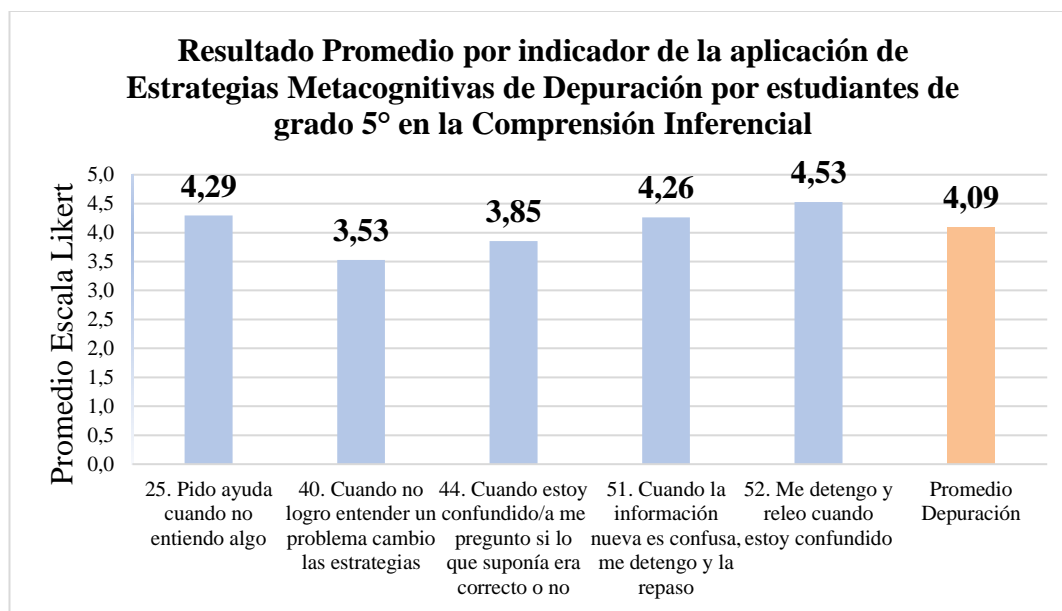


Figura 18. Promedio por indicador de la Subcategoría Depuración. (Fuente: Elaboración propia)

Por su parte, los resultados promedio de los indicadores de la subcategoría Depuración, mostrados en la Figura 18, evidencian claramente que el indicador con mayor nivel de aplicabilidad por parte de los estudiantes de grado 5° en la CLI fue el 52 “Me detengo y releo cuando estoy confundido” con un promedio de 4,53, le sigue el 25 “Pido Ayuda cuando no entiendo algo” con un promedio de 4,29 y el 51 “Cuando la información nueva es confusa me detengo y repaso” con promedio de 4,26; mientras que el indicador con menor aplicabilidad para la misma subcategoría, fue el 40 “Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias” con promedio de 3,53, seguido del 44 “Cuando estoy confundido/a me pregunto si lo que suponía era correcto o no” con promedio de 3,85.

Subcategoría Evaluación.

Las frecuencias de las respuestas dadas por los estudiantes para cada indicador de la Subcategoría Evaluación, obtenidas mediante la aplicación del MAI, se muestran en detalle en la Tabla 15.

Tabla 15*Frecuencia por indicador de la Subcategoría Evaluación*

Indicadores de la Subcategoría Evaluación	NSNR	Completa m. En Desacuerdo	En Desac.	Ni de Acuerdo ni en Desac.	De Acuerdo.	Completa m. De Acuerdo
7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido	0	5	2	5	13	9
19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla	0	1	4	4	9	16
24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	2	0	3	9	6	14
36. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	0	2	3	8	11	10
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	0	0	0	5	9	20
50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	0	0	1	5	9	19
Total puntaje por escala	2	8	13	36	57	88
Promedio general por escala (%)	1%	4%	6%	18%	28%	43%

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se observa una tendencia mayor, según escala Likert, a encontrarse “Completamente de Acuerdo”, seguida de la escala “de Acuerdo” y “ni de Acuerdo ni en Desacuerdo” con la utilización de las estrategias de Evaluación, representadas en los diferentes indicadores.

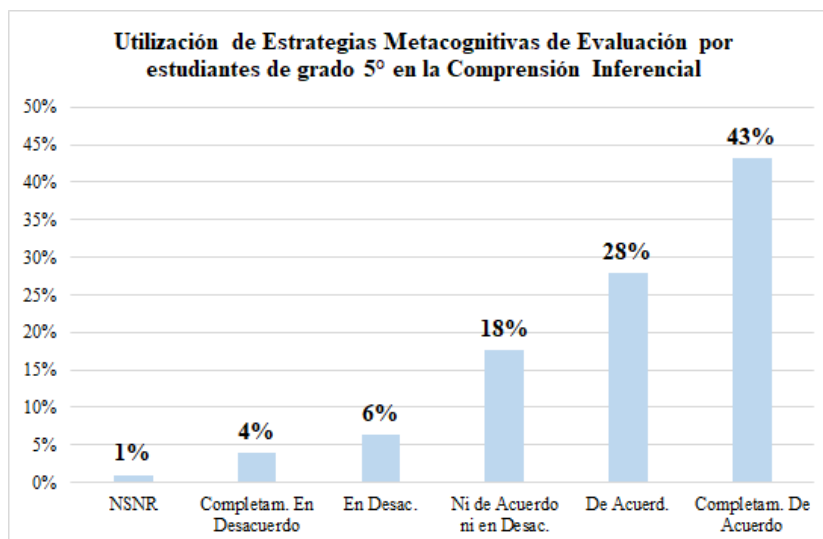


Figura 19. Utilización de EMC de Evaluación en la CLI. (Fuente: Elaboración propia)

Esta tendencia se puede apreciar en la Figura 19, en la que se muestra que el 43% de los y las estudiantes de grado 5° afirmaron encontrarse “Completamente de Acuerdo” con el uso de las EMC de evaluación, el 20 % estuvo “de Acuerdo”, el 18% “ni de Acuerdo ni en Desacuerdo”, el 6% “en Desacuerdo, el 4% “Completamente en Desacuerdo” y el 1% “No Sabe No Responde”.

De lo anterior se deduce que el 71% de la población estudio utilizó frecuentemente estrategias de Evaluación (esto es la suma de los porcentajes Completamente de Acuerdo y de Acuerdo), las cuales, según Puente (1991), citado por Guerrero (2017), deben estar enfocadas en el balance final del proceso, en este caso en la CLI.

Por su parte, los resultados promedio de los indicadores de la subcategoría Evaluación, mostrados en la Figura 20, evidencian claramente que el indicador con mayor nivel de aplicabilidad por parte de los estudiantes de grado 5° en la CLI fue el 38 “Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones” con un promedio de 4,44, le sigue el 50 “Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible” con un

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

promedio de 4,35 y el 19 “Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla” con promedio de 4,03; mientras que el indicador con menor aplicabilidad para la misma subcategoría, fue el 7 “Cuando termino un examen sé cómo me ha ido” con promedio de 3,56, seguido del 36 “Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos” con promedio de 3,71 y por último el indicador 24 “Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido” con promedio de 3,74.

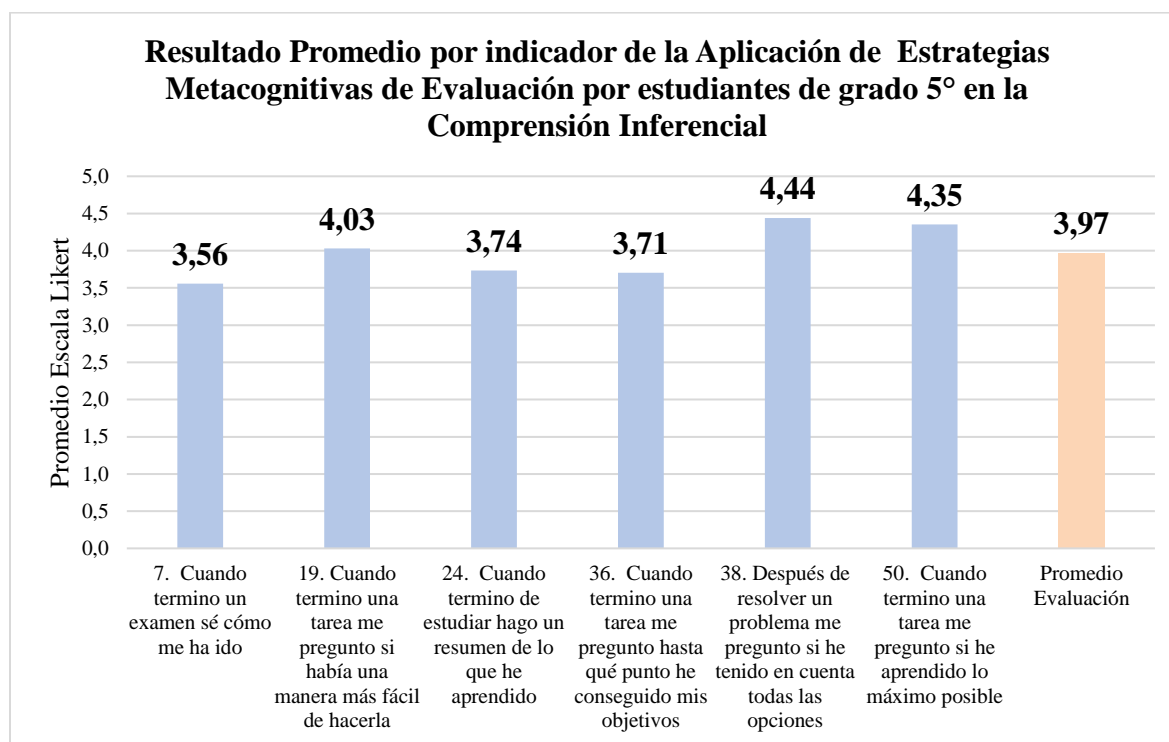


Figura 20. Promedio por indicador de la Subcategoría Evaluación. (Fuente: Elaboración propia)

Así mismo, los resultados muestran que del total de los seis indicadores de la subcategoría Evaluación, tres de ellos (50%) se encuentran igual o por encima del promedio general de la categoría EMC, el cual fue de 4,01, ubicándose en el cuarto lugar en cuanto al uso en la CLI, respecto a las otras subcategorías, con un promedio general de 3,97. Cabe resaltar que esta Subcategoría, según Guerrero (2017) es de suma importancia porque da cuenta si el sujeto ha comprendido o no el texto, si las estrategias implementadas fueron efectivas y lo que ha

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

sucedido durante el desarrollo de la tarea.

Análisis de Correlación entre Categorías y Subcategorías

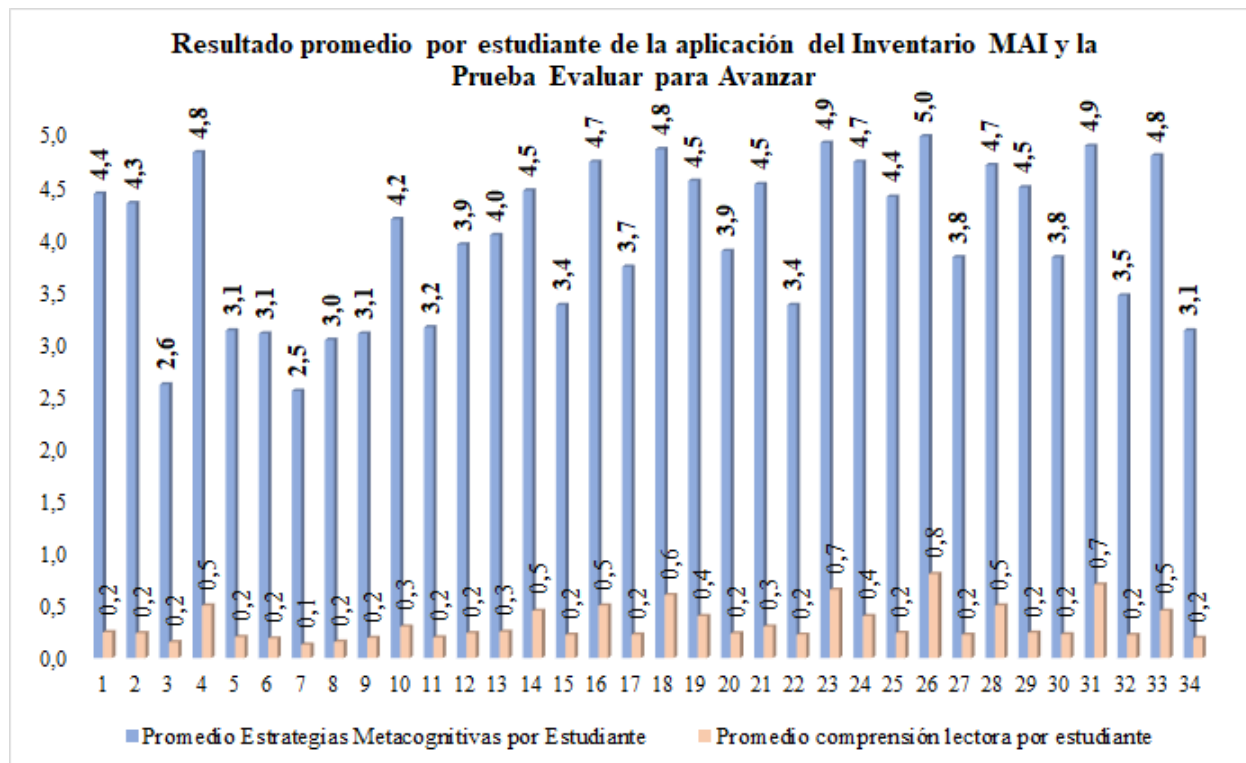


Figura 21. Resultado Promedio por estudiante de la aplicación MAI y prueba CLI. (Fuente: Elaboración propia)

Se presenta en la Figura 21 los resultados promedio obtenidos por estudiante en la aplicación del Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI y la prueba Evaluar para Avanzar, en la que se observa que las barras más altas de resultados en el MAI se corresponden con las más altas en la prueba de CLI y viceversa. Esta información se tuvo en cuenta para hallar la correlación entre categorías y subcategorías de EMC y CLI.

A continuación, se presentan las correlaciones encontradas entre las categorías EMC y CLI, así como las resultantes entre cada una de las Subcategorías de las EMC (Planificación, Organización, Monitoreo, Depuración y Evaluación) y el promedio de la CLI, lo que permitió

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

dar respuesta a las preguntas de investigación.

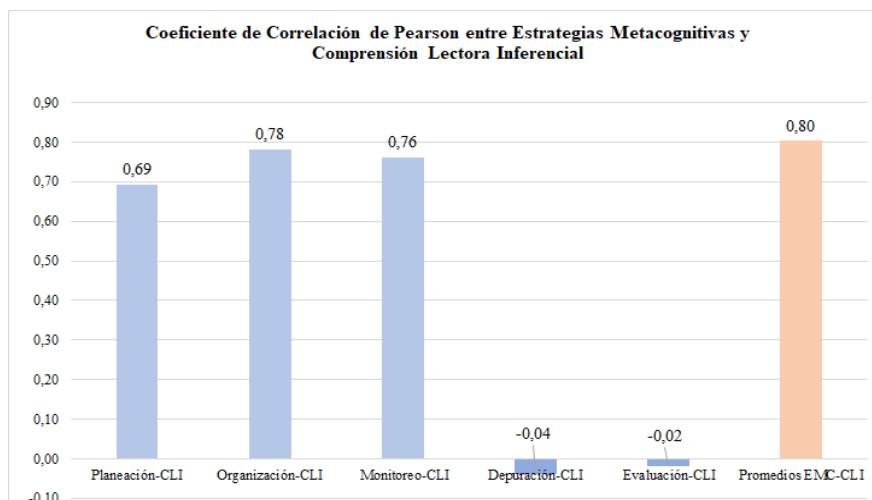


Figura 22. Correlación de Pearson entre EMC, Subcategorías de las EMC y la CLI. (Fuente: Elaboración propia)

En la Figura 22 se presentan los resultados del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, en la que se muestra un coeficiente de 0,8 entre las Categorías EMC y CLI, lo cual, según la escala de rangos mostrada en la Tabla 16, que según Ramírez (2016), significa que la correlación entre ellas es positiva buena, es decir que existe una relación lineal directa entre estas, en la que al aumentar la una también lo hace la otra.

Así mismo, se puede apreciar que la correlación entre las diferentes subcategorías de las EMC y el promedio general de la CLI es variada, encontrando una correlación positiva buena entre la CLI y las subcategorías Organización, con coeficiente de 0,78 y Monitoreo con 0,76; así mismo, una correlación positiva regular, tendiendo a buena, en Planificación con coeficiente de 0,69 y por último una correlación negativa mala, con tendencia a cero, en Depuración con coeficiente de -0,04 y Evaluación con coeficiente de -0,02.

Tabla 16*Escala de Rangos de Valores del coeficiente de correlación de Pearson*

Rangos	Valor
Menos 1	Correlación Negativa perfecta
Más 1	Correlación Positiva perfecta
0	No existe correlación
Entre 0 y +0,4	Correlación positiva mala
Entre +0,4 y +0,7	Correlación positiva regular
Entre +0,7 y + 1	Correlación positiva buena
Entre 0 y - 0,4	Correlación negativa mala
Entre -0,4 y -0,7	Correlación negativa regular
Entre -0,7 y -1	Correlación Negativa buena

*Fuente: elaboración propia***Discusión de Resultados**

Se evidencia a través de los resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación, que los y las estudiantes de grado 5° utilizan EMC para el desarrollo de procesos de CLI y que además existe una correlación positiva entre estas dos categorías, con correlación positiva buena de 0,8 entre ellas; sin embargo, los estudios realizados por Castrillón, Morillo & Restrepo (2020) muestran que esta relación no es estadísticamente significativa. Por su parte, Silva (2016), evidenció en su estudio un gran impacto positivo en el uso de estrategias para el mejoramiento del nivel de CLI.

De igual forma se encontró que las Estrategias de Organización fueron las que mostraron mayor correlación sobre la CLI, con un valor de 0,78, seguida de Monitoreo, con un valor de

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

0,76 y Planificación con valor de 0,69. Además, las EMC de Depuración, con correlación de -0,04, y Evaluación, con correlación de -0,02, presentaron relaciones de dependencia despreciables con la CLI.

Algunos de estos resultados se asemejan con el estudio de Guerrero (2017), quien afirma que las estrategias de Planificación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes. Según este autor, los aportes que hace la Planificación a la comprensión lectora se relacionan con la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones, implica la comprensión de la tarea por realizar, los conocimientos y el plan para resolverla. Así mismo, en lo que respecta a las Estrategias de supervisión o Monitoreo de lectura del nivel inferencial se evidencia una relación directa con la comprensión de textos argumentativos.

Por otra parte, NO se estableció una relación entre Estrategias de Evaluación y CLI, lo cual, según el mismo autor, se debe principalmente a que el estudiante no ha recibido el refuerzo pertinente para el auto reconocimiento y aplicación de las estrategias de evaluación de la CLI.

Así mismo, llama la atención que, en cuanto a EMC, los y las estudiantes obtuvieron un promedio de 4 en la escala Likert, es decir que se encontraron de acuerdo con su utilización, mientras que el 58% de estos NO contestaron correctamente la prueba de CLI, mostrando deficiencias en esta última. Esto puede ser debido a lo señalado por Flavell (1993), citado por Crespo (2004), en donde establece que una de las características del constructo de la metacognición es que puede tener deficiencias, es decir, ser insuficiente, inexacto o utilizado de manera inapropiada como ocurre con otras formas del saber humano, por lo cual se deduce que según los y las estudiantes tuvieron conocimiento sobre las EMC, pero no las aplicaron de forma correcta en la prueba de CLI.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Al respecto, Africano & Quintana (2017), mencionan que la CLI requiere un análisis más profundo y amplio de las ideas que se leen, exige una atribución de significados relacionados con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee el lector.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que los y las estudiantes de grado 5° utilizaron las EMC de manera inapropiada o inexacta en el desarrollo de la CLI. A lo que Crespo (2004) afirma, que lo que hace al saber metacognitivo diferente no es su naturaleza sino el objeto que lo ocupa. De igual forma Castrillón, Morillo & Restrepo (2020) afirman que una estrategia está condicionada por su eficacia y el objetivo de la tarea que se debe resolver, lo que se evidencia en los bajos resultados del indicador 36 “Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos” que pretende evaluar los objetivos de la tarea.

En cuanto a los aportes a la CLI de las EMC de Planificación, los indicadores con mayor influencia en la CLI fueron “Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor” y “Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea”, le siguen “Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar” y “Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos”.

Por su parte, los mayores aportes de la subcategoría Organización a la CLI estuvieron dados por los indicadores “Voy más despacio cuando me encuentro con información importante”, seguido del indicador “conscientemente centro mi atención en la información que es importante”

Los aportes a la CLI de la subcategoría Monitoreo, se encontraron principalmente (de mayor a menor relevancia) los relacionados con los indicadores: “Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas, “ Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo”, “repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes, “cuando aprendo algo nuevo me pregunto si entiendo bien o no”, “ cuando estoy estudiando de

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo y “cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones”.

En cuanto a la subcategoría Depuración, el indicador con mayor nivel de aplicabilidad por parte de los estudiantes de grado 5° en la CLI fue “Me detengo y releo cuando estoy confundido” le sigue “Pido Ayuda cuando no entiendo algo”.

Por último, los resultados promedio de los indicadores de la subcategoría Evaluación, evidencian claramente que el indicador con mayor nivel de aplicabilidad por parte de los estudiantes de grado 5° en la CLI fue “Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones”, le sigue “Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible”.

Por otra parte, se pudo identificar a través de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba Evaluar para Avanzar, las características presentadas por la población estudio al emplear EMC en la CLI, evidenciándose que el tipo de inferencias que predominó en los estudiantes de grado 5°, fue las de corte enunciativo, con un 43,6% de aciertos, seguida de las inferencias Macroestructurales con un 42,6% de aciertos; en tercer lugar, las subcategorías Léxicas con un 42,1% de aciertos y en el cuarto lugar, las inferencias Referenciales, con un 39,6% sobre el 42% del total de aciertos que logró la Categoría de CLI, alcanzado por los estudiantes en la prueba, evidenciándose en ellos las siguientes habilidades:

- Identifica las relaciones discursivas entre el Enunciatario-Enunciado Enunciador
- Identifica la polifonía o las voces de los personajes
- Ubica temporalmente un hecho en el texto a partir de información literal
- Identifica al emisor de un texto
- Identifica al público al que va dirigido un texto

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- Resuelve preguntas basadas en textos discontinuos tipo historietas
- Diferencia la tipología textual

Los resultados en las inferencias enunciativas del presente estudio coinciden con lo reportado en el estudio de Bustamante et al (2018), al evidenciar en estas, la capacidad de los estudiantes para identificar aspectos básicos del texto que se les presentan de forma explícita, definir y responder interrogantes sobre los actores presentes en el texto, ubicando y recuperando información puntual del texto.

Solé (1999), al respecto se refiere a los lectores autónomos como sujetos capaces de aprender a partir de los textos, para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones con lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Así mismo se encontraron algunas deficiencias en relación con las habilidades que se requieren para contestar preguntas de tipo enunciativo, como es el reconocimiento de quien realiza la acción, evidenciándose confusiones al relacionar el narrador testigo con otros personajes de la historia. Pernìa (2018), en su investigación, desarrolló situaciones didácticas en las cuales valoró la predicción y la inferencia como estrategias de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora, pero así mismo como lo menciona Solé (1999) para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en si se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él , cuando se habla de “conocimiento previo adecuado”, la autora comenta , que no se hace referencia a que “sepa” el contenido del texto, sino a que entre este y sus conocimientos, exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

El segundo tipo de inferencias más usadas de forma efectiva por los y las estudiantes para resolver preguntas de tipo inferencial, fueron las Macroestructurales con un 42,6% de aciertos sobre el 42% del total en CLI, presentándose en ellos, habilidades tales como:

- Realiza hipótesis a partir del sentido global del texto
- Reconoce el tipo de texto de acuerdo a su forma y contenido
- Reconoce cadenas de significados entre las palabras lo que le permite hallar en algunas

ocasiones significados de forma contextual

En el estudio de Muñoz & Ocaña (2017), se presentan algunas coincidencias con el presente estudio en relación con los resultados significativamente altos en estas inferencias, los investigadores mencionados, reforzaron a través de talleres los conocimientos previos de los estudiantes, facilitándoseles la identificación del tema, las ideas fundamentales y las relaciones entre las mismas, resultados que se alejan de los obtenidos en la presente investigación puesto que, se evidenciaron algunas deficiencias relacionadas con la jerarquización de las ideas para encontrar el asunto o temática del texto y la capacidad para relacionar los conocimientos previos con los nuevos.

En cuanto al tercer y cuarto lugar por aciertos de respuestas se encontraron las subcategorías Léxica y Referencial con un 42.1% y un 39.6% respectivamente, en relación con el 42% del total de aciertos en la categoría CLI. Se agrupan porque ambas pertenecen al nivel Microestructural que se ocupa de las relaciones de significados entre las palabras y los fenómenos de concordancia gramatical, en relación con la coherencia y la cohesión del texto. El manejo del léxico juega un papel preponderante en las relaciones de significados y por ende en la comprensión lectora inferencial, a lo que comenta Cisneros et al (2010, p. 85) “la combinación de las entradas léxicas es la base conceptual que sustenta la interpretación”.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

A continuación, se enuncian las habilidades que presentaron los estudiantes en la subcategoría Léxica:

- Manejo de algunos significados contextuales de las palabras
- Recuperación de significados a través de las sustituciones léxicas en un texto.

A pesar de los bajos resultados en este tipo de inferencia, se observó que una de las preguntas (18) con más aciertos se encontró al interior de esta subcategoría, la cual evaluó la habilidad para extraer el significado de una expresión y elegir otra que indicara un mensaje similar, es decir, un manejo de sinónimos y conocimientos morfológicos de raíz, prefijos y sufijos que le permitieron asociar cadenas de significados.

Bustamante et al (2018), en su investigación sobre la profundización de los cuatro tipos de inferencias fundamentada en el uso de la historieta, concluyen en relación con las inferencias léxicas que se hace necesario el manejo del vocabulario para que el estudiante pueda identificar las cadenas semánticas de las palabras y las relaciones de significado entre ellas, identificando la situación comunicativa.

Para complementar lo mencionado por estas autoras, es indispensable fortalecer la recuperación léxica en los contextos gramaticales de las palabras, no solo en el terreno del vocablo desconocido sino también en sus diferentes connotaciones, es decir, la polisemia de las palabras, fortaleciendo indicadores con resultados bajos, relacionados con las estrategias retóricas en un texto.

En cuanto a la subcategoría Referencial se evidencian las siguientes habilidades en los estudiantes:

- Establece las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos característicos de afiches e historietas, dos estructuras textuales cuya interpretación se les facilitó a los y las

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

estudiantes, con mayor predominio de la historieta, algunas de las preguntas relacionadas con este tipo de texto discontinuo alcanzaron el mayor número de aciertos.

- Significados referenciales relacionados con la sinonimia.

Sin embargo, se presentó dificultad en los y las estudiantes para establecer relaciones entre los presaberes y los conocimientos nuevos en cuanto al manejo del lenguaje connotativo y figurado en relación con las figuras retóricas que apuntan al nivel semántico de que trata este tipo de inferencias.

Los resultados más bajos de las inferencias en el presente estudio lo obtuvieron las Referenciales, coincidiendo con el estudio de Bustamante et al (2018), los que mencionan que los niños obtuvieron desempeños bajos con tendencia al desempeño básico, reflejándose dificultad para establecer relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas, al igual que hacen falta recursos para hacer inferencias de lo leído.

Al respecto Martínez (2002), menciona que la mayoría de las ambigüedades en la comprensión surgen precisamente por el desconocimiento de la relación referencial que se establece en un texto entre una marca lingüística y un término que le permite llenarse de significado. Es necesario realizar una serie de movimientos cognitivos relacionales con un antes o un después para encontrar el significado a través de la propuesta textual ofrecida por el autor del texto.

Así mismo se observó que las EMC empleadas con mayor frecuencia por la población estudio al resolver tareas de CLI fueron las de Monitoreo con un puntaje de 4.1 en la escala Likert, seguida de Depuración con puntaje de 4,09, Planificación con puntaje de 4,0, Evaluación con puntaje 3,97 y por último las de Organización con puntaje de 3,88. Sin embargo, se pudo apreciar que las estrategia de Organización, a pesar de que fueron las menos utilizadas por los y las estudiantes

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

presentaron la correlación más alta, es decir que su uso influyó directamente en la CLI, lo que pudo incidir en los bajos resultados de la CLI obtenidos por esta población.

Se evidencia entonces, que las estrategias más utilizadas según los estudiantes no fueron las que incidieron directamente con la correlación entre las dos categorías y no se evidenciaron en los mejores resultados de las subcategorías de CLI: enunciativa y macroestructural.

En cuanto a la efectividad de las EMC utilizadas por la población estudio en el logro de la CLI se observó, a través de los resultados de correlación, que las subcategorías Organización, Monitoreo y Planificación alcanzaron los mayores coeficientes de correlación, ubicándose en 0,78, 0,76 y 0,69, respectivamente, con lo que se puede determinar que estas EMC hacen aportes significativos a la CLI, lo que se complementa con el estudio realizado por Guerrero (2017), a través del cual se determinó que las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes.

Asimismo, se obtuvo que, de las EMC estudiadas las más efectivas o las que mayor influencia directa ejercieron sobre la CLI fueron las de Organización (0,78), seguida de Monitoreo (0,76) y por último Planificación (0,69). Se encontró, además, que las EMC de Depuración (-0,04) y Evaluación (-0,02), presentaron relaciones de dependencia despreciables con la CLI, lo que indica poca o nula efectividad en el logro de esta.

Algunos de estos resultados se asemejan con el estudio de Guerrero (2017), quien afirma que las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes. Según este autor, los aportes que hace la planificación a la comprensión lectora se relacionan con la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; implica la comprensión de la tarea por realizar, los conocimientos y el plan para resolverla.

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

El presente estudio “**Aportes de las Estrategias Metacognitivas al Nivel de Comprensión Lectora Inferencial**” arrojó las siguientes conclusiones y recomendaciones:

Conclusiones

- Los mayores aportes de las EMC al nivel de CLI de estudiantes de grado 5°, se dieron, de mayor a menor, a través de las subcategorías de Organización, Monitoreo y Planificación.
- Las EMC de organización hicieron el mayor aporte a la CLI de estudiantes de grado 5° a través del indicador “voy despacio cuando me encuentro con información importante”, relacionado con la estructuración del tiempo, metas, tareas y actividades.
- El aporte de las EMC de Monitoreo a la CLI de estudiantes de grado 5° estuvo dado mayoritariamente por el indicador “Me Pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas”, enfocado en los propósitos de la lectura, la modificación y ajuste de las estrategias en función de dichos propósitos.
- Las EMC de Planificación hicieron sus mayores aportes a la CLI de estudiantes de grado 5° a través de los indicadores “Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor” y “Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea”, relacionados con el conocimiento sobre la tarea por realizar, su comprensión, el plan para resolverla, la predicción y la anticipación de las consecuencias de las propias acciones.
- Las características del nivel de CLI, alcanzado por los estudiantes de grado 5° al emplear EMC frente a un texto de tipo inferencial estuvieron lideradas por las inferencias de tipo Enunciativo con predominio de su indicador “Reconoce las voces en un texto literario”, seguido de “Ubica temporalmente un hecho en el texto a partir de información literal” evidenciándose

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

características del estudiante como: la disposición para identificar las relaciones de enunciación en un texto en cuanto a Enunciador-Enunciado y Enunciatario, reconociendo el tiempo de la enunciación, lo enunciado y el tiempo de la recepción e infiriendo las pistas dejadas por el autor. Así mismo se encontraron dificultades en el indicador “Reconoce quien realiza la acción”, notándose confusión al diferenciar las acciones del narrador testigo con otros personajes.

- En segundo lugar, predominaron las inferencias Macroestructurales con los indicadores “Formula hipótesis sobre el tema general de un texto” y “Reconoce el tipo de texto de acuerdo a su forma y contenido”, así mismo presentan dificultades en el indicador “Infiere el propósito comunicativo de un texto.

- Otras de las características de CLI, que se pudo evidenciar en los estudiantes a partir de los resultados fueron: se les facilitó realizar inferencias a partir de textos como historietas y afiches, se les dificultó relacionar los conocimientos previos con los nuevos, presenta vacíos en el manejo del lenguaje connotativo.

- Se evidenció un número valioso de características basadas en las inferencias Enunciativas y Macroestructurales en el proceso de CLI; sin embargo, las inferencias Referenciales y Léxicas, que fueron las que obtuvieron los resultados más bajos, pudieron haber influido en los deficientes resultados de la categoría CLI, debido a que juegan un papel clave al enfocarse en el significado de las palabras y frases teniendo en cuenta tanto los conocimientos previos como el contexto: si se desconoce el significado de las palabras no se puede comprender el texto.

- Las EMC con mayor frecuencia de utilización por estudiantes de grado 5° en la CLI fueron las de Monitoreo, seguida de Depuración, Planificación Evaluación y, por último, Organización.

- Las estrategias de Organización, a pesar de ser las menos utilizadas por la población estudio, presentaron la correlación más alta, influyendo directamente en la CLI, por lo tanto, esta

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

condición pudo incidir en los bajos resultados en comprensión obtenidos por esta población.

- Las EMC más efectivas o las que mayor influencia directa ejercen sobre la CLI en estudiantes de grado 5° son las de Organización, seguida de Monitoreo y por último Planificación.

- Las EMC de Depuración y Evaluación presentaron relaciones de dependencia despreciables con la CLI, lo que indica poca o nula efectividad en el logro de la CLI en esta población.

- Se evidencia que las EMC más utilizadas por los estudiantes, no son necesariamente las más efectivas o las que ejercen mayor incidencia directa en la CLI.

Recomendaciones

Diseñar estrategias que conlleven a reforzar en la población estudio aspectos relacionados con los indicadores de Organización que fueron los que presentaron mayores deficiencias en estudiantes de grado 5° (“Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender”, “Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor” y, “Cuando estudio intento hacerlo por etapas”), tales como resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, elaboración de imágenes, figuras, preguntas de temporalidad de las diferentes partes del texto, entre otras.

Fortalecer aspectos relacionados con el indicador de Monitoreo “Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de la estrategia que uso”, a través del diseño de estrategias como autocuestionamiento durante y después de la lectura, que permitan determinar la efectividad de las estrategias que se estén utilizando, verificar si se están alcanzando las metas en la planificación y hacer ajustes de ser necesario.

Fortalecer, también, aspectos relacionados con los indicadores de Planificación “Me propongo

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

objetivos específicos antes de empezar una tarea” y “Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea”, relacionadas con la predicción y anticipación de la tarea, tales como autoindagación (¿para qué leo este texto? ¿para qué lo escribieron?, ¿qué me aporta?) y visita visual de los diferentes elementos del texto (título, imágenes, estructura, palabras resaltadas, etc.), entre otros.

Se hace necesario implementar estrategias que lleven al fortalecimiento de la CLI desde sus diferentes tipos, principalmente las relacionadas con la Microestructura del texto (Referenciales y Léxicas), que aportan las relaciones de léxico y significados denotativo y connotativo, como elementos claves en los procedimientos de cohesión y coherencia textual a nivel local y global.

Se recomienda implementar en el aula de clases talleres de prefijación, sufijación y recuperación léxica que fortalezcan los contextos gramaticales de las palabras, debido a su importancia en la inferencia de significados, el cual funciona no solo en el terreno de los vocablos desconocidos, sino también como efecto desambiguador en la polisemia de las palabras; por ejemplo en las diferentes connotaciones de la palabra DERECHO: tengo derecho a cantar; este cuadro no está derecho; Luis no es zurdo, es derecho; para llegar a la tienda, siga derecho; Ana estudia derecho, el escritor cobra su derecho de autor; ¡No hay derecho!, se recomienda realizar los talleres de forma progresiva.

Se debe promover en la institución la cualificación de los y las docentes en cuanto a EMC y CLI, como estrategia para el fortalecimiento de los planes de estudio basado en las necesidades particulares de aprendizaje detectadas a través de la presente investigación, que conlleven a métodos más efectivos de enseñanza-aprendizaje, la implementación de actividades que les permitan a los y las estudiantes un mejor dominio de EMC para lograr una efectiva CLI.

Implementar estrategias didácticas hacia el uso de la historieta como herramienta pedagógica

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

que favorece la conexión de los y las estudiantes con los procesos de CLI, así mismo los afiches, caricaturas e infografías, sin dejar de lado lógicamente, la magia que nos ofrecen los textos continuos.

Se recomienda seguir ahondando en este importante tema como lo es la relación estrecha entre EMC y CLI, específicamente en la metalectura y en las estrategias lectoras para implementarlas en la didáctica del Aula.

“Facilitar a los estudiantes el acceso a una capacidad de análisis y producción del discurso razonado es una de las mayores riquezas que una educación puede ofrecer”

María Cristina Martínez.

Referencias

- Africano, N & Quintana, J (2017). *La lectura inferencial, una ventana hacia la lectura crítica*. Revista magisterio No 83. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-lectura-inferencial-una-ventana-hacia-la-lectura-critica>
- Alcaldía Distrital de Santa Marta (2020). Plan de desarrollo distrital Santa Marta corazón del cambio. Recuperado de <https://www.santamarta.gov.co/documentos/acuerdo-006-del-10-de-junio-del-2020>
- Anastacio, J. (2017). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de textos narrativos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Jorge Basadre” Cañafisto – Chota*. Recuperado de <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/2255/BC-TES-TMP-1126.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, F. (2012). El proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. Recuperado de file:///C:/MAESTRÍAS%20Y%20ESPECIALIZ/TRABAJO%20DE%20GRADO/DOCUMENTOS/El_proyecto_de_investigacion_Fidias_Aria.pdf
- Arvilla, R. (2018). *Análisis de los Resultados de las Pruebas Saber y Caracterización en Lenguaje como Estrategia para Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes*. Santa Marta: Programa Todos a Aprender-MEN.
- Barragán, L. y Doria, X. (2016). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas de 6 años del grado primero de la institución educativa san lucas*. Recuperado de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/5128/LINDIS%20JULIO%20Y%20XIOMARA%20%20FINAL%20Abril%202027%20tesis%20de%20grado%2012.pdf;jsessionid=ECCB61406637ED83C6D9A44176836E31?sequence=1>
- Behar, D. (2008). Metodología de la Investigación. Ed. Shalom
- Benavides, Carlos. (2019). Plan de área de Lengua Castellana. Santa Marta: IED El Carmen. 36 p.
- Bustamante, D., Gallego, L., y Mira, D. (2018). Profundización en los cuatro tipos de inferencias, fundamentada en el uso de la historieta con los estudiantes del ciclo II de la I.E. Joaquín Vallejo Arvelález. Recuperado de <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4982>
- Caballero, E. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/6/EsmeraldaCaballero_2008_compresionlectora.pdf
- Cassany (2006). Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59559274/Cassany_Daniel_-_Tras_Las_Lineas_-_Sobre_La_Lectura_Contemporanea20190606-80601-1xw4zhz.pdf?1559859109=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTras_las_lineas_Sobre_la_lectura_contemp.pdf&Expires=1613964117&Signature=gna2C7PM~eLqBbhyYIW2aYtN2ezV-xeDWvTYpzExMWI8M4rME5drJtdyTrOUFE3w1Ppm-D6Ncx64L0cWpgKA73i68h1e8nByTglcpZh8k8vKrpSPp24vZmZD0mZLSDVNO4QIQ

- KTjrkTiNsr-
prtLSOozGRpRrZY02qs5kvT8kIoOKSeoLOm2FiaHcXpXXQTWbJKsyWnwZX0f65Ug
MZr9EZVMgRhdbectiekfEAEbBad-kTd-tCgzV64jiQUetrGQQJEjIOD4NJaXD-
vGCX2Lv1tzly~pne7B4Dgw3MoPtj88wTTEFu~hR4q4DFMG6h-
3uP4tINBux5vikzwfpgZNEw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Cuatro habilidades lingüísticas: Comprensión oral, Expresión oral, Comprensión lectora y Expresión escrita*. Recuperado de: <https://qdoc.tips/cuatro-habilidades-linguisticas-daniel-cassany-marta-luna-y-gloria-sanz-2000--pdf-free.html>
- Castillo, M., Triana, N., Agudelo, P., Pérez, M., y Lemus, E. (2007). *Sobre las pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES . Recuperado de http://paidagogos.co/pdf/marcoteorico_lenguaje.pdf
- Castrillón, E.; Morillo, S. y Restrepo, L. (2020). *Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria*. Recuperado de https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412
- Cerchiaro, E., Paba, C. & Sánchez, L. (2011). *Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional*. *Duazary*, 8(1),99 En Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud. Santa Marta: Unimagdalena. Recuperado de: <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/258/230>
- Cisneros, Mireya; Olave, Geovany y Rojas, Ilene (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-prctica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>
- Crespo, Nina.(2004). *La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008
- Contreras, Santiago. (2010). *Metodología de la investigación científica y sistémica para la toma de decisiones*. Perú: 209 p.
- Cortés, M. e Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre metodología de la investigación. Recuperado de https://www.ucipfg.com/Repositorio/MIA/MIA-12/Doc/metodologia_investigacion.pdf
- Daishy, M. (2015). *Causas pedagógicas del nivel de comprensión lectora en los estudiantes*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos39/causas-comprension-lectora/causas-comprension-lectora2.shtml#ixzz3e4M0aipv>
- Diario Oficial. AÑO CXLIV. N. 47322. (2009. PÁG. 16). *Decreto 1290 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109>
- Díaz, Cristian, (S.F.). *Validación de un instrumento*. Recuperado de https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/610673/mod_resource/content/1/VALIDACION%20DEL%20INSTRUMENTO%20DE%20INVESTIGACION.pdf

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- Elías, Juan. (2019). *El paradigma en investigación educativa: construyendo consciencia sobre lo que se hace*. Recuperado de <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-03.pdf>
- García, Francisco, (2015). "*Comprensión lectora y producción textual*", -: Ediciones de la U., 2015. Recuperado de <https://bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2909994/>)
- García, Jorge. (2003). *Metacognición: Definición y enfoques que la explican*. En Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vo. 6. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/21698/20433>
- García y Monzón, (2012). *La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares*. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/files/2012/01/La-comprension%20de-lectura-pilar-esencial-para-el-aprendizaje-del-alumnado-en-todas-las-%20areas-curriculares.pdf>
- Gobernación del Magdalena (2020). Plan de desarrollo departamental 2020-2023. Magdalena renace. Recuperado de http://www.sedmagdalena.gov.co/comunicaciones/2020/Plan_de_Desarrollo_Magdalena_Renace.pdf
- Guerrero, Julio. (2017). Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/323347495.pdf>
- Hernández, Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20Material/31_HernandezSampieri_MetInv_406a470.pdf
- Hernández, Fernández y Baptista (2004). *Metodología de la Investigación*. 4a ed. México: McGraw Hill. 886 p.
- Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014). *Validación del instrumento "inventario de habilidades metacognitivas (MAI)" con estudiantes colombianos*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>
- ICFES, (2020). 3° A 11° evaluar para Avanzar. Guía de Orientación Grado 5°. Bogotá: ICFES. 48 P.
- IED El Carmen, (2018). *Proyecto Educativo Institucional PEI 2017 -2022*. Santa Marta: IED El Carmen
- ICFES, (2018). *Informe. Resultados Nacionales. Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1323329/Informe%20nacional%20saber%20569%202012%202017.pdf>
- Jaramillo, L. & Simbaña, V. (2014). *La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Jiménez, H. (2017). *Estrategias Cognitivas Metacognitivas En La Comprensión Reflexiva de Textos en Los Estudiantes De Primer Año*. Recuperado de: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/4949/1/hjimenez.pdf>
- Pimienta, Rodrigo. (2000). *Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas*. Política y Cultura. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- León, J.A. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: ediciones pirámide (Grupo Anaya, S.A.) ISBN: 84-368-1761-3

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- Ley 115 (1994). Ley general de educación. Recuperado de <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150#:~:text=La%20presente%20Ley%20se%20C3%B1ala%20las,familia%20y%20de%20la%20sociedad.>
- López, N & Sandoval, I (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Recuperado de: https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/610665/mod_resource/content/1/M%C3%A9todos%20y%20t%C3%A9nicas%20de%20investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf
- Lozano, Y. (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*. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34601/Yoysi%20Lozano%20TESIS%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Llorens, E. (2015).. *La comprensión lectora en Educación primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%20RUBEN.pdf?sequence=1>
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de Lectura y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO: MECEAL: LE Universidad del Valle. Cali. Colombia.2002. <https://doi.org/10.36798/critlit.v0i4-5.285> (consultado junio de 2021)
- MEN, (2017). *Plan nacional decenal de educación.2016-2026, el camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-pnde-2017.pdf>
- MEN, (1998). Serie Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- MEN (2017). *Saber 5°. Guía de Orientación*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+5+2017.pdf>
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- MEN (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Versión 2. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Monereo, Castelló, Muñoz. y Pérez, M. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. España: Editorial Graó.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana. 217 p.
- Morales, Alex. (2017). *Metacognición: estrategias para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos*. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3189/TE-21097.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, A. y Ocaña, M. (2017). *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322249834011.pdf>
- Núñez, J. (2016) *Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6VCBFxy/?lang=es&format=pdf>

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- OECD, (2019). *Programme for international student assessment (PISA) Results from PISA 2018*. Recuperado de:
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf.
- OECD, (2018). *Resultados de Pisa 2018* (Volumen 1). Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a89c90e1-es.pdf?expires=1602013968&id=id&accname=guest&checksum=4BE301AAC28C39AC76F2EDC435F62D39>
- Otondo, Maité y Torres, Monserrat. (2020). *Habilidades metacognitivas de organización en educación superior*. Recuperado de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200014
- Parodi, Geovanni, S. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Editorial Eudeba Recuperado de: <https://elibro-net.biblioteca.unimagdalena.edu.co/es/ereader/unimagdalena/66209>
- Pernía, Hermes, (2018). *Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria*. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/html/index.html>
- Pinzas, Juana. (2008). *Guía de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora*. Perú: Filmart, Primera Ed. Recuperado de
<file:///C:/MAESTRIAS%20Y%20ESPECIALIZ/CUC/DOCUMENTOS/Guiametacognitivacopy%20para%20la%20comprension%20C3%B3n%20lectora.pdf>
- Ramírez, A. (2016). *Correlación de Pearson teoría*. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=wpIVG3JsQ6M>
- Ramos, C. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. Recuperado de:
http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Regader (1989), *Metacognición: historia, definición del concepto y teorías*. Recuperado de:
<https://psicologiyamente.com/psicologia/metacognicion-definicion>
- Ricaldi, (2018), *Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de Educación secundaria de la institución Educativa “politécnico regional del centro – Huancayo”*. Perú: Universidad de Huancavelica. 120 p.. Recuperado de:
<http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1905>
- Rodríguez, E. (2004) “La lectura programada”, Colombia: Ed. Universidad del Valle.
- Salamanca, Marly. (2018). *Enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión de lectura: aportes desde la escuela nueva*. Recuperado de
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/35073/Mary%20Salamanca.%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shraw, Gregory and Sperling, Rayne. (1994). *Assessing Metacognitive Awareness*. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B2nKniiL1qBzLTE4UzVvaVVqeEk/edit>
- Silva, Ruth (2016). *La lectura inferencial: eje de la comprensión. Propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo*. Recuperado de
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3150/TE-19060.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Recuperado de:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- Solé, (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Recuperado de:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=las+posibilidades+de+un+modelo+teorico+para+la+ense%C3%B1anza+de+la+comprensi%C3%B3n+lectora%2C+isabel+sol%C3%A9&btnG=
- Solé, (2011). *Comprensión lectora y aprendizaje, conferencia*. Revista iberoamericana de educación N° 59 (2012). Recuperado de:
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Stiffens, Ricardo (2020). *Lenguaje y comunicación*. Recuperado de:
<https://iefangel.org/areas/lengua-castellana/documentos/>
- Tamayo, O., Cadavid, V. y Montoya, D. (2019). *Análisis metacognitivo en estudiantes de básica, durante la resolución de dos situaciones experimentales en la clase de Ciencias Naturales*. Revista Colombiana de Educación, 76, 117-141. Recuperado de
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n76/0120-3916-rcde-76-117.pdf>
- Vega, Auri; Naranjo, Claudia y Flórez, Elvira. (2018). *Estudio De Metacognición En Niños Y La Comprensión De Textos Científicos Para El Aprendizaje De Las Ciencias Naturales*. Recuperado de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/900>
- Villafuerte, P. (2019). *Resultados PISA 2018: Latinoamérica por debajo del promedio*. En: Observatorio de innovación educativa. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/prueba-pisa-2018-latinoamerica>

Anexos

Anexo A. Cuestionario Evaluar para Avanzar: Competencias Comunicativas en Lenguaje-Lectura Inferencial (Ajustado)

Participantes.

- Investigadoras: Ruby Marcela Arvilla Herrera y Sofía Mier Rodríguez
- Docente Acompañante: Renato Gutiérrez Vallejo
- Población Objetivo: estudiantes de grado 5°
- Institución: IED El Carmen – Santa Marta

Ambiente.

Aula virtual de grado quinto

Objetivo de la Investigación.

Caracterizar el nivel de Comprensión Lectora Inferencial alcanzado por los estudiantes al emplear estrategias metacognitivas, frente a un texto de tipo inferencial

Frecuencia.

Semanal

Preguntas Evaluar para Avanzar Aplicadas a la Población Objetivo.

A continuación, encontrarás algunos textos y preguntas de comprensión inferencial, extraídas de los cuadernillos Evaluar para Avanzar de competencias comunicativas en Lenguaje, diseñados por el ICFES (2020), en donde se te pide que, antes de empezar a responder, tengas en cuenta lo siguiente:

- Lee cada pregunta cuidadosamente y elige UNA opción
- En este cuadernillo encuentras las preguntas y la hoja de respuestas
- Por favor, responde TODAS las preguntas
- Si no entiendes algo o si tienes alguna inquietud sobre cómo llenar la Hoja de respuestas, pídele ayuda a tu docente

De antemano gracias por tu participación, ¡Adelante!

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1, 2 Y 3 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:**PAPEL DE ESTIÉRCOL DE ELEFANTE, LA APUESTA
POR EL MEDIO AMBIENTE EN ZOOLOGICO DE PRAGA**

Los visitantes del lugar tendrán la posibilidad de asistir a talleres para fabricar con sus propias manos el papel.



El Parque Zoológico de Praga se ha tomado el reciclaje en serio y se ha lanzado a convertir el estiércol de elefante en papel de alta calidad, a través de una actividad que une la artesanía con enseñanzas sobre estos mamíferos.

La directora del zoológico anunció ayer la decisión que han tomado de reciclar los desechos de elefante convirtiéndolos en papel. A partir de esta semana, el zoológico ofrecerá a sus visitantes la posibilidad de fabricar con sus propias manos el papel. Además de participar en el reciclaje y de llevarse un buen recuerdo del zoológico, los visitantes podrán escuchar también explicaciones sobre estos animales, que en 2013 lograron reproducirse en cautiverio por primera vez en este parque.

El Zoológico de Praga se ha asociado con una tradicional fábrica de papel en el este del país, que lleva produciendo este material de forma artesanal desde hace 420 años. El dueño de la fábrica, Peter Foucek, reconoció que es la primera vez que se utiliza una materia prima tan novedosa. Foucek aclaró que "el elefante no digiere todo el alimento, y el desecho está lleno de fibras de hierba y de madera, que es la materia prima que utilizamos".

Cabe resaltar que la idea del Zoológico de Praga es una importante iniciativa que busca contribuir a la conservación del medio ambiente y al cuidado de nuestro planeta, por lo que merece ser aplaudida y reconocida como un ejemplo de conciencia ambiental.

Adaptado de: El Espectador. Sección Actualidad. <http://www.elspectador.com/noticias/actualidad/papel-de-estiercolde-elefante-apuesta-el-medio-ambiente-articulo-623606>

1. En el texto, las comillas “ ” permiten

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- A. indicar las reacciones de los visitantes del parque.
 - B. señalar las opiniones de la directora del zoológico.
 - C. incluir las palabras de alguien involucrado en el proyecto.
 - D. resaltar las principales propuestas del autor del texto.
2. Por la manera como se presenta la información, puede afirmarse que el texto anterior es:
- A. un artículo enciclopédico, porque explica los pasos de un proceso.
 - B. un cuento, porque relata una historia de forma secuencial.
 - C. una noticia, porque informa sobre un hecho de actualidad.
 - D. una reseña, porque resalta la originalidad de un lugar.
3. Por el contenido del texto, se puede afirmar que este va dirigido a lectores
- A. Especialistas en la atención de zoológicos.
 - B. interesados en el cuidado de la naturaleza.
 - C. expertos en el tema del reciclaje de papel.
 - D. comprometidos con la salud de los elefantes.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 4 A 7 DE ACUERDO CON EN EL SIGUIENTE TEXTO:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SILBA LA SIESTA

Recuerdo la tarde en que se llevaron a Bruno. Estuvo un día entero sin aparecer, la tía estaba como loca. Yo sabía qué le había pasado, y los demás también, pero nadie se animaba a decirlo.

Esto fue hace como treinta años, cuando vivíamos en Misiones, en la frontera de Uruguay con Argentina, al lado del río Iguazú.

A Bruno le faltaban veinte días para cumplir cinco años y siempre quería frascos para guardar bichos. Tenía una colección de insectos del monte, que atrapaba a la hora de la siesta mientras todos dormían. Todas las tardes, la tía le decía:

—¡Estoy harta de tanto bicherío, Bruno! Métete en la cama de una buena vez, porque si no, te va a llevar el Jasy-Jateré. Ya te he dicho que ese duende se lleva a los niños que como tú, en lugar de dormirse, andan por ahí agarrando cuanto bicho se encuentran.

Y así fue. Una tarde, Bruno esperó a que todos se durmieran, y luego se escapó para el monte a cazar avispas comoatí. Aquel día, el típico silbido de estas sonaba más fuerte que de costumbre. Pienso ahora que el inusual silbido de ese día era el Jasy que se valía de eso para atraer a Bruno. Llegó la noche y Bruno no volvió.

Recorrimos la zona con linternas y desesperación. Cada vez que podía, yo dejaba un montoncito de tabaco para que el Jasy se contentara mascándolo y nos devolviera a Bruno, en Misiones la gente decía que eso funcionaba para que regresara a los niños que se llevaba.

Lo encontré yo al día siguiente, estaba todo enredado en ramas y tenía hojas en el pelo que parecían pegadas con saliva. Vi huellas que venían del Norte, así que supuse que para ese lado se había ido el desgraciado duende. Todos saben que el Jasy es un rubio bonito, pero que tiene los pies al revés. Bruno estaba como atontado y solo se acordaba del brillo del bastón dorado que pertenece al Jasy-Jateré.

Leyenda popular argentina, versión de Tatiana Lara Israeloff y Violeta Hadassi.

Tomado y adaptado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/97017/>

4. En el texto, ¿quién deja los montoncitos de tabaco para el Jasy-Jateré?
 - A. La tía.
 - B. El narrador.
 - C. La gente de Misiones.
 - D. El niño perdido.

5. Teniendo en cuenta las características del texto anterior, podemos decir que tiene el propósito de
 - A. Sugerir, por medio de un relato, cómo deben comportarse los adultos con los niños.
 - B. Avisar, por medio de una historia, sobre los lugares más peligrosos que se pueden visitar en Misiones.
 - C. Informar, por medio de un relato, acerca de los peligros más comunes que corren los niños en Uruguay.
 - D. Advertir, por medio de una historia, las consecuencias que sufren los niños al desobedecer a sus mayores.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

6. Cuando en el texto se dice “Recuerdo la tarde en que se llevaron a Bruno. Estuvo un día entero sin aparecer, la tía estaba como loca. Yo sabía qué le había pasado...”, podemos decir que el narrador
- Está contando, desde el ayer, hechos del presente.
 - Está relatando, en el ahora, hechos del mañana.
 - Está contando, desde el ahora, hechos del ayer.
 - Está relatando, en el ahora, hechos del presente.
7. En el texto, se habla principalmente de
- La recolección de insectos que hace un niño a la hora de la siesta.
 - El castigo que la tía le impone a su sobrino por irse a la cama tarde.
 - La desaparición de un niño que fue raptado por una extraña criatura.
 - El miedo que siente una población por la presencia de un ser malvado.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 8 A 10 DE ACUERDO CON EN EL SIGUIENTE TEXTO:

EL GRAN CRIADERO DE LAS BALLENAS JOROBADAS

Juanchaco es un pequeño pueblo de la costa del Pacífico colombiano. Las calles son de tierra de playa. No hay alcantarillado. Las casas de madera se construyeron elevadas debido a las mareas. Sus habitantes viven de la pesca hasta que llegan las ballenas. Desde mediados de julio y hasta octubre, estos mamíferos viajan desde la Antártida hasta esta región llamada Bahía Málaga para tener sus crías.

Durante esos tres meses y medio Juanchaco se transforma. Se convierte en el criadero del 25 % de las ballenas jorobadas que nacen en todo el mundo, según datos de Parques Naturales de Colombia. Es entonces cuando los colombianos vuelven a ubicar en el mapa a Juanchaco, una de las zonas más pobres del país según los indicadores económicos, y, al mismo tiempo, una de las más ricas en biodiversidad del mundo. Hace 40 años que Julio Pérez, promotor turístico, se sintió atraído por el majestuoso paisaje que ofrece el mar, los caminos entre las rocas, los ríos y la variedad de orquídeas. Esa es la riqueza del parque natural Uramba Bahía Málaga, uno de los cinco de esta región, formado por tres poblaciones con no más de 5.000 habitantes.

“Al llegar, los nativos te miran con incredulidad”, cuenta Julio Pérez, quien lleva más de dos décadas apostando por el turismo sostenible en las zonas más inalcanzables de Colombia. Él llegó hasta este pueblo con la idea de mostrar las ballenas, pero también de ofrecer rutas en kayak, canoa y caminatas, una alternativa turística poco conocida en esta región. “¿Y aquí quién va a venir?”, le decían los habitantes del pueblo. “Años después siguen sin entenderlo. Esto es un diamante en bruto”, afirma el promotor turístico.

Julio Pérez trabaja directamente con los habitantes de Juanchaco. Contrata a los pescadores, formados por Parques Naturales, para las rutas de avistamiento de ballenas. En sus pequeñas lanchas acercan a grupos de turistas hasta los animales, respetando siempre la normativa que garantiza que cada año las ballenas vuelvan hasta este punto de la costa colombiana.

Tomado y adaptado de: https://elviajero.elpais.com/elviajero/2017/10/03/actualidad/1507031264_723552.html

8. En el texto, con expresiones como “¿Y aquí quién va a venir?” y “Años después siguen sin entenderlo. Esto es un diamante en bruto”, se busca
- Resaltar el poco aprecio que tienen los turistas por la naturaleza de Bahía Málaga.
 - Evidenciar el desconocimiento de los pobladores de Bahía Málaga sobre su riqueza ambiental.
 - Mostrar el poco interés que tienen por las ballenas los que visitan Bahía Málaga.

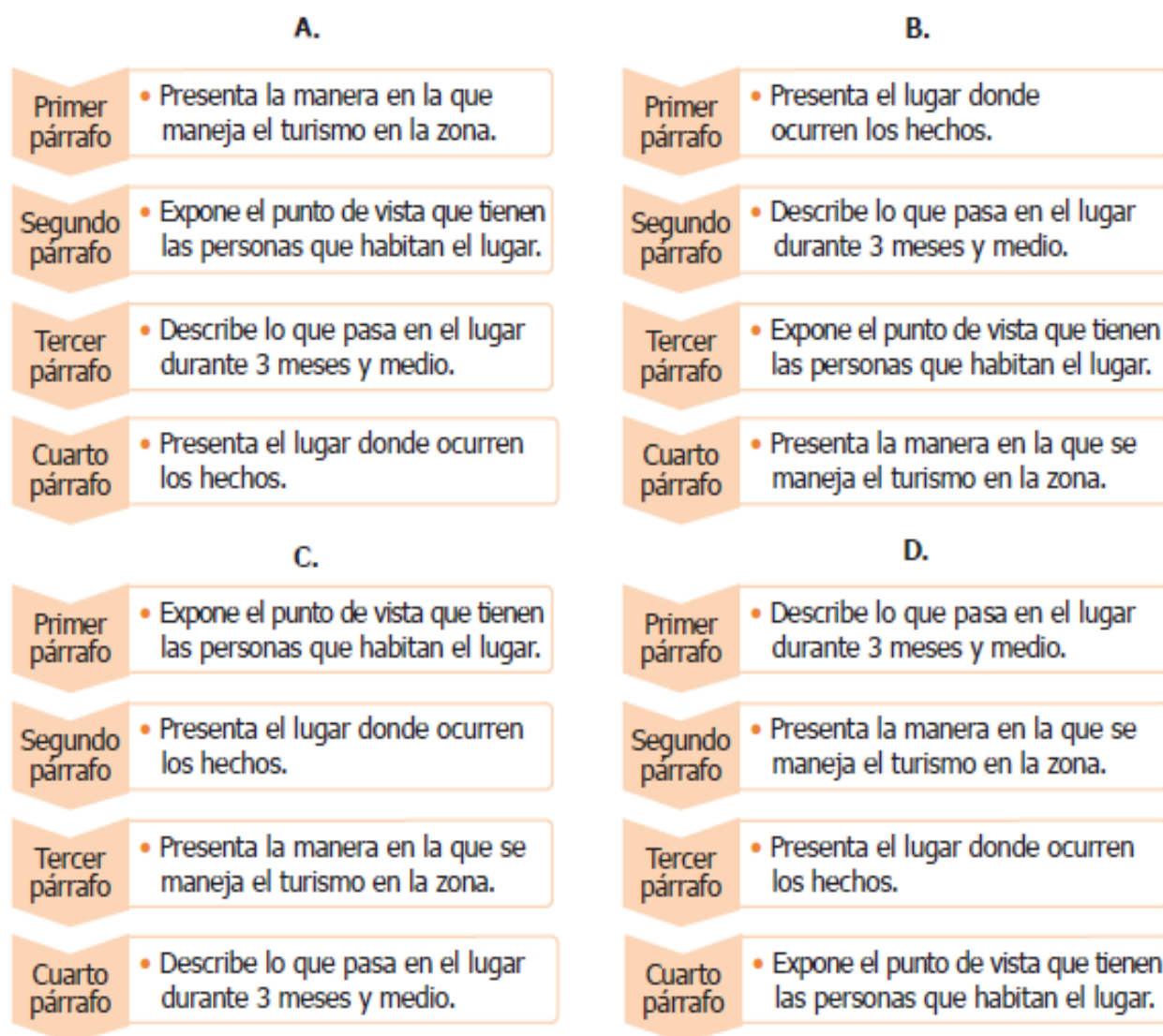
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

D. **Resaltar lo poco importante que resulta el turismo para los nativos de Bahía Málaga.**

9. En el segundo párrafo del texto se hace referencia a

- A. La contradicción entre la pobreza social de los pobladores de Juanchaco y la riqueza medioambiental de sus parques.
- B. El abandono estatal que predomina en los pueblos que componen la región de Bahía Málaga.
- C. La contaminación ambiental que enfrenta la región de Bahía Málaga en sus parques naturales.
- D. El conflicto cultural que existe entre los habitantes de Juanchaco frente a la llegada de turistas.

10. El esquema que mejor resume y representa la organización de las ideas en el texto es:



RESPONDE LAS PREGUNTAS 11 A 13 DE ACUERDO CON EN EL SIGUIENTE TEXTO:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL



Tomado y adaptado de: Rice Burroughs, E. Tarrán. Bogotá, Colombia: Editora Cinco S. A.

11. En la historieta, ¿quién dice: “Al salir a la superficie, ¿sintió un gran alivio”?

A. El gorobar.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- B. El narrador.
C. El hombre.
D. Diana.
12. En el cuadro 4 del texto, ¿quién dice “De repente...”?
A. El narrador.
B. El hombre.
C. La serpiente.
D. La mujer.
13. De acuerdo con los recuadros 6 y 7, ¿qué hace el hombre?
A. Herir al gorobar.
B. Nadar con Diana.
C. Remar con Diana.
D. Salvar al gorobar.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 14 A 17 DE ACUERDO CON EN EL SIGUIENTE TEXTO:



14. En el afiche anterior, la frase: “Estar limpios y sanos está en nuestras manos” es una recomendación

hecha por

- A. La niña que se está comiendo un emparedado.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

- B. El niño que está jugando con el perro.
- C. La Organización Panamericana de la Salud.
- D. El Día Mundial del Lavado de Manos.

15. En el afiche anterior, las imágenes representan

- A. Las organizaciones comprometidas con la campaña.
- B. Los elementos que se necesitan para lavarse las manos.
- C. Los lugares donde se publica el afiche.
- D. Las indicaciones para el lavado de las manos

16. En el afiche se informa principalmente sobre

- A. Los utensilios para lavarse las manos.
- B. La importancia de cuidarse las manos.
- C. Cuándo se deben lavar las manos.
- D. Dónde se deben lavar las manos.

17. Por la manera como se presenta la información en el afiche, podemos afirmar que el mensaje va dirigido principalmente a:

- A. Los abuelos.
- B. Las mascotas.
- C. Los papás.
- D. Los niños.

RESPONDE LA PREGUNTA 19 DE ACUERDO CON EN EL SIGUIENTE TEXTO:

ROCK DEL HOMBRE PRIMITIVO

Pero qué aburrido, pero qué aburrido,
pero qué aburrido es ser un primitivo.
En una gran cueva, que hay en la montaña,
vivo sin amigos y la gente es huraña.
Es muy poco lo que ríen y nunca hablan,
me hacen a un lado y poco comparten conmigo.
Si llega el invierno y hace mucho frío,
el calor del fuego me sirve de abrigo.
Pero qué aburrido, pero qué aburrido,
pero qué aburrido es ser un primitivo.
Porque en estos tiempos, tan y tan lejanos,
no hay cafeterías, ni dulces, ni helados,
ni fiestas, ni bailes, ni televisión.
Cuando debo recoger ramas, es una desilusión,
pero perseguir mamuts es mi única diversión.
Pero qué aburrido, pero qué aburrido,
pero qué aburrido es ser un primitivo.

Tomado y adaptado de: Rodríguez, A. O. (2006).
El rock del hombre primitivo. En *El Rock de la momia y otros versos diversos*. Madrid: Alfaguara.

18. Según el texto, ¿qué significa la frase “me hacen a un lado y poco comparten conmigo”?
- A. Los demás empujan al hombre primitivo.
 - B. Los demás no le dan comida al hombre primitivo.
 - C. Los demás ignoran al hombre primitivo.
 - D. Los demás no saben quién es el hombre primitivo.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 19 Y 20 DE ACUERDO CON EN EL SIGUIENTE TEXTO:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

POR LA EXTENSIÓN DE SU CABELLO, JOVEN RUSA ALCANZA LA FAMA

31 de marzo de 2017 - Redacción Actualidad

Desde hace veinte años la joven rusa no se corta el pelo, que le pesa 2 kilos y mide 2 metros y 90 centímetros.



Natalia, mostrando su cabello en un comercial de televisión

Ella dice que decidió dejar crecer su pelo porque le gustan las heroínas de los cuentos de hadas, que acostumbran a tener un largo cabello. Como su cabello se ha convertido en su pasión, dedica por lo menos una hora diaria a cuidarlo.

Cuando Natalia viajaba de vacaciones llamaba la atención de las personas, pues notaban su extraordinario cabello y le pedían tomarse fotografías con ellos. Esto la motivó a hacer videos en los que explicaba cómo cuidar el cabello y hacer trenzas.

Aunque la mayoría de los comentarios que recibe Natalia por sus videos son buenos, hay personas a quienes no les gusta su pelo. "A veces recibo mensajes de personas que creen que mi pelo es desagradable. Pero yo no les pongo atención porque mi pelo me hace sentir única".

Tomado y adaptado de: El Espectador. (2017). Actualidad. www.elspectador.com

19. En el texto, ¿qué significa “extraordinario cabello”?

- A. Hermoso pelo.
- B. Estupendo pelo.
- C. Asombroso pelo.
- D. Delicado pelo.

20.Cuál es el propósito de Natalia al decir: “yo no les pongo atención porque mi pelo me hace sentir única”.

- A. Quejarse de lo que dice la gente de su pelo.
- B. Explicar a la gente el porqué les debe gustar su pelo.
- C. Aceptar lo que dice la gente sobre su pelo.
- D. Mostrar que se siente orgullosa de su pelo.



5.º

DATOS PERSONALES

Tipo de documento _____
 Número de documento _____
 Nombres y apellidos _____
 Curso _____
 Sexo Niño - Hombre Niña - Mujer

INSTRUCCIONES

Para contestar en la Hoja de respuestas hazlo de la siguiente manera. Por ejemplo, si la respuesta es la B,

MARCA ASÍ



Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura - Cuademillo 1

1 A B C D
 2 A B C D
 3 A B C D
 4 A B C D
 5 A B C D
 6 A B C D
 7 A B C D
 8 A B C D
 9 A B C D
 10 A B C D

11 A B C D
 12 A B C D
 13 A B C D
 14 A B C D
 15 A B C D
 16 A B C D
 17 A B C D
 18 A B C D
 19 A B C D
 20 A B C D

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo B. Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI Traducido y Validado por Huertas, Vesga y Galindo (2014).

A continuación, te presentamos una serie de preguntas sobre tu comportamiento o actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Lee detenidamente cada pregunta y responde qué tanto el enunciado te describe a ti; no en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos investigativos. Por favor contesta todos los enunciados. No te entretengas demasiado en cada pregunta; si en alguna tienes dudas, anota tu primera impresión.

En cada afirmación marca de 1 a 5 (usa el 3 el menor número de veces que sea posible) teniendo en cuenta que:

1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

1. Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	1	2	3	4	5
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	1	2	3	4	5
3. Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado	1	2	3	4	5
4. Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea	1	2	3	4	5
5. Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia	1	2	3	4	5
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido	1	2	3	4	5
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
9. Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	1	2	3	4	5
10. Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender	1	2	3	4	5
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
12. Soy bueno para organizar información	1	2	3	4	5
13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	1	2	3	4	5
14. Utilizo cada estrategia con un propósito específico	1	2	3	4	5
15. Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema	1	2	3	4	5
16. Sé qué esperan los profesores que yo aprenda	1	2	3	4	5
17. Se me facilita recordar la información	1	2	3	4	5
18. Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje	1	2	3	4	5
19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla	1	2	3	4	5
20. Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo	1	2	3	4	5
21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	1	2	3	4	5
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar	1	2	3	4	5
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor	1	2	3	4	5
24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	1	2	3	4	5
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo	1	2	3	4	5
26. Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito	1	2	3	4	5

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

27. Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio	1	2	3	4	5
28. Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso	1	2	3	4	5
29. Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades	1	2	3	4	5
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	1	2	3	4	5
31. Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información	1	2	3	4	5
32. Me doy cuenta de si he entendido algo o no.	1	2	3	4	5
33. Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles	1	2	3	4	5
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	1	2	3	4	5
35. Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia	1	2	3	4	5
36. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	1	2	3	4	5
37. Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	1	2	3	4	5
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	1	2	3	4	5
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	1	2	3	4	5
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	1	2	3	4	5
42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	1	2	3	4	5

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

44. Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no	1	2	3	4	5
45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	1	2	3	4	5
46. Aprendo más cuando me interesa el tema	1	2	3	4	5
47. Cuando estudio intento hacerlo por etapas	1	2	3	4	5
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico	1	2	3	4	5
49. Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no	1	2	3	4	5
50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	1	2	3	4	5
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	1	2	3	4	5
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido	1	2	3	4	5

Fuente: Huertas, Vesga y Galindo, 2014

Anexo C. Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI de las subcategorías Planeación, Organización, Monitoreo, Depuración y Evaluación (Ajustado)

Objetivo

Identificar las estrategias metacognitivas utilizadas por la población estudio a través del instrumento “Inventario de Habilidades Metacognitivas MAI” ajustado

Desarrollo

A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones que buscan revisar tu comportamiento o actitudes más comunes al realizar tus trabajos y tareas académicas (como los cuestionarios de comprensión lectora). La numeración de los ítems no lleva una secuencia lógica debido a que se conservó la establecida por sus diseñadores originales, Shraw y Sperling (1994).

Te invitamos a que leas detenidamente cada una de las afirmaciones y respondas qué tanto el enunciado te describe a ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus resultados

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

serán absolutamente confidenciales y únicamente se utilizarán para propósitos investigativos. Por favor contesta todos los enunciados. No te entretengas demasiado en cada pregunta; si en alguna tienes dudas, anota tu primera impresión.

Marca con una X en: 1 si estás totalmente en desacuerdo; 2 en desacuerdo; 3 ni de acuerdo ni el desacuerdo; 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. ¡Adelante!

PLANIFICACIÓN	Completam ente en desacuerdo (Nunca)	En desacuerd o (Casi Nunca)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (Algunas veces)	De acuerdo (Mucha s veces)	Completam ente de acuerdo (Siempre)
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea (comprensión lectora)	1	2	3	4	5
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea (comprensión lectora)	1	2	3	4	5
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar (un texto)	1	2	3	4	5
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema (cuestionario de comprensión) y escojo la mejor	1	2	3	4	5
42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea (comprensión lectora)	1	2	3	4	5
45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	1	2	3	4	5
ORGANIZACIÓN	Completam ente en desacuerdo (Nunca)	En desacuerd o (Pocas)	Ni de acuerdo ni en desacuerd	De acuerdo (Muchas veces)	Completam ente de acuerdo (Siempre)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

	veces)		o (Algunas veces)		
9. (Al leer) Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	1	2	3	4	5
13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante (en un texto)	1	2	3	4	5
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva (en el texto)	1	2	3	4	5
37. Mientras estudio (leo) hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	1	2	3	4	5
39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva (En un texto)	1	2	3	4	5
41. Utilizo la estructura (inicio, desarrollo y conclusiones) y la organización del texto para comprender mejor	1	2	3	4	5
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	1	2	3	4	5
47. Cuando estudio (leo) intento hacerlo por etapas	1	2	3	4	5
48. Me fijo más en el sentido global (tema general del texto) que en el específico (párrafos del texto)	1	2	3	4	5

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

MONITOREO	Completam ente en desacuerdo (Nunca)	En desacuerd o (Pocas veces)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (Algunas veces)	De acuerdo (Muchas veces)	Completam ente de acuerdo (Siempre)
1. Me Pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas (comprensión lectora)	1	2	3	4	5
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo (preguntas de comprensión)	1	2	3	4	5
11. Cuando resuelvo un problema (Cuestionario de comprensión) me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
21. Repaso (relectura) periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes (ideas, párrafos, tema y título, etc)	1	2	3	4	5
28. Mientras estudio (leo) analizo de forma automática la utilidad de la estrategia que uso	1	2	3	4	5
34. Cuando estoy estudiando (leyendo), de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	1	2	3	4	5

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

49. Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si entiendo bien o no	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

DEPURACIÓN	Completam ente en desacuerdo (Nunca)	En desacuerd o (Pocas veces)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (Algunas veces)	De acuerdo (Muchas veces)	Completam ente de acuerdo (Siempre)
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo	1	2	3	4	5
40. Cuando no logro entender un problema (cuestionario de comprensión) cambio las estrategias	1	2	3	4	5
44. Cuando estoy confundido/a me pregunto si lo que suponía era correcto o no	1	2	3	4	5
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	1	2	3	4	5
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido	1	2	3	4	5

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

EVALUACIÓN	Completam ente en desacuerdo (Nunca)	En desacuerd o (Pocas veces)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (Algunas veces)	De acuerdo (Muchas veces)	Completam ente de acuerdo (Siempre)
7. Cuando termino un examen (cuestionario de comprensión) sé cómo me ha ido	1	2	3	4	5
19. Cuando termino una tarea (comprensión lectora) me pregunto si había una manera más fácil de hacerla	1	2	3	4	5
24. Cuando termino de estudiar (leer) hago un resumen de lo que he aprendido	1	2	3	4	5
36. Cuando termino una tarea (comprensión lectora) me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	1	2	3	4	5
38. Después de resolver un problema (cuestionario de comprensión) me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
50. Cuando termino una tarea (cuestionario de comprensión) me pregunto si he aprendido lo máximo posible	1	2	3	4	5

Adaptado de Huertas, Vesga y Galindo (2014)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo D. Carta Informativa a Diseñadores del MAI sobre su uso en el presente estudio



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Santa Marta, marzo 28 de 2021

Doctor (a)
Gregory Schraw y Rayna A. Sperling
Diseñadores MAI

Respetuoso Saludo.

Por medio de la presente nos permitimos felicitarles por el diseño y validación del valioso instrumento Inventario de Habilidades Metacognitivas "MAI", e informarles que este ha sido revisado y seleccionado, con fines investigativos, como herramienta para la recolección de información en el desarrollo del proyecto denominado "Aportes de las estrategias metacognitivas al nivel de comprensión lectora inferencial" como Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster en Educación, a cargo del Grupo de Postgrados de Humanidades y de la línea de Investigación de Calidad de la Universidad de la Costa CUC, avalado institucionalmente.

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo: Establecer los Aportes del uso de Estrategias Metacognitivas a la Comprensión Lectora en el Nivel Inferencial.

Responsables: RUBY ARVILLA HERRERA Y SOFIA MIER RODRIGUEZ docentes del Distrito de Santa Marta, maestrantes de la Universidad de la Costa e investigadoras del proyecto.

Población Objetivo: Estudiantes de grado 5º de la IED El Carmen de Santa Marta-Colombia

Procedimiento: el instrumento de Habilidades Metacognitivas MAI" se aplicará a cada uno de los estudiantes pertenecientes a la población estudio para Identificar las estrategias metacognitivas de **Planificación, Monitoreo y Evaluación** utilizadas en la Regulación de la cognición.

Les felicitamos nuevamente por su aporte a la investigación y agradecemos de antemano su amable atención.

Cordialmente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ruby Arvilla'.

Ruby Marcela Arvilla Herrera
Docente investigadora
Maestrante en Educación
Universidad de la Costa CUC
Correos: rarvilla@cuc.edu.co
rumarhe86@gmail.com

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sofía Mier'.

Sofía Mier Rodríguez
Docente Investigadora
Maestrante en Educación
Universidad de la Costa CUC
Correos: smier@cuc.edu.co
samiro1967@gmail.com

Anexo E. Respuesta de Sperling, Diseñadora del MAI sobre su uso en la investigación

Informar sobre utilización del MAI con fines investigativos



Traducir mensaje a: Español | No traducir nunca de: Inglés



Sperling, Rayne Audrey <rsd7@psu.edu>

Lun 29/03/2021 17:03



Para: ARVILLA HERRERA RUBY

CC: INCIARTE GONZALEZ ALICIA; MIER RODRIGUEZ SOFIA y 1 usuarios más

You may use the MAI in your research. Please use it in accord with the ethical standards of research with human participants. Please properly cite the original research and clearly document any changes you make to the instrument in your research. Good luck with your study.

Sincerely,

Rayne A. Sperling
Associate Dean Undergraduate and Graduate Studies
College of Education
The Pennsylvania State University

...

[Mostrar todo](#)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo F. Carta Informativa al ICFES, sobre el uso de Evaluar para Avanzar en el presente estudio



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Santa Marta, marzo 28 de 2021

Señoras/es
ICFES
Diseñadores y validadores
Evaluar Para Avanzar

Respetuoso Saludo.

Por medio de la presente nos permitimos felicitarles por el diseño del valioso instrumento Evaluar para Avanzar, e informarles que este ha sido revisado y seleccionado con fines investigativos como herramienta para la recolección de información en el desarrollo del proyecto denominado "Aportes de las estrategias metacognitivas al nivel de comprensión lectora inferencial" como Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster en Educación, a cargo del Grupo de Postgrados de Humanidades y de la línea de Investigación de Calidad de la Universidad de la Costa CUC, avalado institucionalmente.

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo: Establecer los Aportes del uso de Estrategias Metacognitivas a la Comprensión Lectora en el Nivel Inferencial.

Responsables: RUBY ARVILLA HERRERA Y SOFIA MIER RODRIGUEZ docentes del Distrito de Santa Marta y maestrantes de la Universidad de la Costa e investigadoras del proyecto.

Población Objetivo: Estudiantes de grado 5° de la IED El Carmen de Santa Marta – Colombia.

Procedimiento: se hará una selección de las preguntas correspondientes al nivel de comprensión lectora inferencial contenidas en los cuadernillos de "Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura" de los grados 4° y 5° del instrumento Evaluar para Avanzar, las cuales se aplicarán a cada uno de los y las estudiantes pertenecientes a la población estudio, con el fin de Caracterizar su nivel de comprensión lectora inferencial, tomando como referente la clasificación de categorías inferenciales de Cassany (2003).

Les felicitamos, nuevamente, por el diseño de tan importante herramienta de apoyo al monitoreo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los y las estudiantes y agradecemos de antemano su amable atención.

Quedamos atentas ante cualquier sugerencia o aporte a nuestra investigación.

Cordialmente,

Ruby Arvilla Herrera
Docente investigadora
Maestrante en Educación
Universidad de la Costa CUC
Correos: rarvilla@cuc.edu.co
rumarhe86@gmail.com

Sofía Mier Rodríguez
Docente Investigadora
Maestrante en Educación
Universidad de la Costa CUC
Correos: smier@cuc.edu.co
samira1967@gmail.com

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo G. Comunicado de consentimiento informado a Directivos Docentes



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
 DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
 DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Santa Marta, marzo 07 de 2021

Licenciada
ROSALÍA TOBIÁS PALMA

Rectora
 IED El Carmen
 La ciudad

Cordial saludo.

Por medio de la presente nos permitimos solicitar su autorización y consentimiento para la participación de los estudiantes de grado 5° y del docente RENATO CLES GUTIÉRREZ VALLEJO en el proyecto de investigación "Aportes de las estrategias metacognitivas al nivel de comprensión lectora inferencial" a cargo del Grupo de Postgrados de Humanidades y de la línea de Investigación de Calidad de la Universidad de la Costa CUC, avalado institucionalmente.

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:


Objetivo: Establecer los Aportes del uso de Estrategias Metacognitivas a la Comprensión Lectora en el Nivel Inferencial en estudiantes de grado 5° de la I.E.D El Carmen de Santa Marta.


Responsables: RUBY ARVILLA HERRERA Y SOFIA MIER RODRIGUEZ docentes del Distrito de Santa Marta y maestrantes de la Universidad de la Costa e investigadoras del proyecto.

Procedimiento: Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres o acudientes de los menores de edad debidamente firmado se procederá a aplicar las siguientes técnicas e instrumentos: prueba evaluar para avanzar e Inventario de habilidades Metacognitivas (MAI). Para la realización de este proyecto se requiere la participación de una muestra de la población que corresponde a los estudiantes de grado 5° con herramientas digitales y sin problemas de conectividad.

Agradeciendo su atención,

Cordialmente,


 Ruby Marcela Arvilla Herrera
 Docente investigadora
 Maestrante en Educación
 Universidad de la Costa CUC
 Correos: rarvilla@cuc.edu.co


 Sofia Mier Rodriguez
 Docente Investigadora
 Maestrante en Educación
 Universidad de la Costa CUC
 Correos: smier@cuc.edu.co

Se adjunta: Formato de consentimiento informado para su análisis, aprobación y legalización.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo H. Consentimiento informado firmado por la Rectora


FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

 Institución Educativa: EL CARMEN

 Código DANE: 147001000088 Municipio: Santa Marta Departamento: Magdalena

 Investigadoras: tesistas RUBY ARVILLA HERRERA Y SOFIA MIER RODRIGUEZ

 Para optar el título de: Maestría en Educación, Universidad de la Costa, CUC

 Participante invitado: Docente (), Coordinador (), Rectora ()

Yo ROSALIA TOBIAS PALMA, mayor de edad, docente/directivo docente de la Institución educativa EL CARMEN, acepto de manera voluntaria, que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado "Aportes de las Estrategias Metacognitivas al Nivel de Comprensión Lectora Inferencial"

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en el presente estudio de investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- Mi participación en este estudio o los resultados obtenidos por las autoras de este proyecto de investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en el desarrollo de mis actividades laborales.
- Mi participación en el estudio de investigación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será revelada y el manejo de los datos se publicará con fines investigativos.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria

 DOY EL CONSENTIMIENTO

 NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para que mi participación en el proyecto de investigación en mención sea llevada a cabo como docente de la Institución Educativa donde laboro.

 Lugar y Fecha: Santa Marta, 14 de abril de 2021

FIRMA DEL DOCENTE

CC/CE: 36.727.528

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo I. Consentimiento informado firmado por el Coordinador



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

Institución Educativa: EL CARMEN

Código DANE: 147001000058 Municipio: Santa Marta Departamento: Magdalena

Investigadoras: tesistas RUBY ARVILLA HERRERA Y SOFIA MIER RODRIGUEZ

Para optar el título de: Maestría en Educación, Universidad de la Costa, CUC

Participante invitado: Docente (), Coordinador (), Rectora ()

Yo ESTEBAN GARRIDO JIMENEZ, mayor de edad, docente/directivo docente de la institución educativa EL CARMEN, acepto de manera voluntaria, que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado "Aportes de las Estrategias Metacognitivas al Nivel de Comprensión Lectora Inferencial".

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en el presente estudio de investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- Mi participación en este estudio o los resultados obtenidos por las autoras de este proyecto de investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en el desarrollo de mis actividades laborales.
- Mi participación en el estudio de investigación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será revelada y el manejo de los datos se publicará con fines investigativos.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para que mi participación en el proyecto de investigación en mención sea llevada a cabo como docente de la institución Educativa donde laboro.

Lugar y Fecha: Santa Marta, 15 de abril de 2021

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Esteban Garrido Jimenez".

FIRMA DEL DOCENTE

CC/CE: 12.549.271

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo J. Consentimiento informado firmado por el Docente de Grado 5°



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

Institución Educativa: EL CARMEN

Código DANE: 147001000055 Municipio: Santa Marta Departamento: Magdalena

Investigadoras: tesisistas RUBY ARVILLA HERRERAY SOEIA MIER RODRIGUEZ

Para optar el título de: Maestría en Educación, Universidad de la Costa, CUC

Participante invitado: Docente , Coordinador() , Rectora ()

Yo RENATO GUISÉLMO, mayor de edad, docente/directivo docente de la institución educativa EL CARMEN, acepto de manera voluntaria, que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado "Aportes de las Estrategias Metacognitivas al Nivel de Comprensión Lectora Inferencial".

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en el presente estudio de investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- Mi participación en este estudio o los resultados obtenidos por las autoras de este proyecto de investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en el desarrollo de mis actividades laborales.
- Mi participación en el estudio de investigación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será revelada y el manejo de los datos se publicará con fines investigativos.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSENTIMIENTO


para que mi participación en el proyecto de investigación en mención sea llevada a cabo como docente de la Institución Educativa donde laboro.

Lugar y Fecha: Santa Marta, 15 de abril de 2021

Renato Guisélmo
 FIRMA DEL DOCENTE
 CC/CE: 85.458.079 S.H.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo K. Ejemplo de Consentimiento informado firmado por Padre, Acudiente o Cuidador



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: Libia Sofía Serrano paba identificado(a) con la cédula de ciudadanía número 57441863 de Santa Marta, en calidad de progenitor(a) tutor(a) legal y identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) tutor(a) legal de Steven Jose Gutierrez Serrano, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación: "Aportes de las estrategias metacognitivas al nivel de comprensión lectora inferencial", que se describe a continuación:

Equipo De Investigación
El equipo lo conforman: las docentes **Ruby Arvilla Herrera y Sofia Mier Rodríguez**, del grupo Maestranteros de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa.

Objetivo: Establecer los Aportes del uso de Estrategias Metacognitivas a la Comprensión Lectora en el Nivel Inferencial en estudiantes de grado 5° de la I.E.D El Carmen de Santa Marta.


Procedimiento
Contestar unos cuestionarios de manera anónima y confidencial. Nuestro hijo (a), se compromete a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos. La administración del instrumento o cuestionarios se realizará en el Aula de nuestro hijo(a) o acudido (a)

Participación Voluntaria
La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

Confidencialidad
La información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL



 derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de Santa Marta, el día 23, del mes abril de 2021.

Firma Libia Sofía Serrano Paba

Nombre Libia Sofía Serrano Paba

C. C. No. 57441863 de Sta Marta

Firma: _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

RUBY ARVILLA HERRERA Y SOFIA MIER RODRIGUEZ
 Investigadoras
 Maestría en Educación
 Universidad de la Costa
 Teléfono: 3152560- 3183886989
 Correo electrónico: Rumarhe86@gmail.com y somiro1967@gmail.com

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo L. Resultados por subcategoría de la aplicación de la prueba Evaluar para Avanzar a estudiantes de grado 5°

Resultados de la subcategoría Enunciativa									
ESTU DIAN TES	Indicadores							Total	%
	Identifica el público al que va dirigido un texto a partir de su forma y contenido	Reconoce quién realiza la acción en un texto literario o	Ubica temporalmente un hecho en el texto a partir de información literal	Identifica las voces en un texto literario	Identifica al emisor de un texto o una parte del texto	Número de pregunta			
	3	17	4	6	11	12	14		
A	0	0	0	1	0	0	0	1	14,29
B	0	1	0	0	1	1	0	3	42,86
C	0	0	0	0	0	0	1	1	14,29
D	1	0	0	1	0	1	1	4	57,14
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
F	1	0	1	0	0	1	0	3	42,86
G	0	1	0	0	0	1	1	3	42,86
H	1	1	0	1	1	1	1	6	85,71
I	0	1	0	0	1	1	1	4	57,14

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

J	0	0	0	0	0	1	0	1	14,29
K	0	0	0	1	0	0	0	1	14,29
L	0	1	0	1	0	0	0	2	28,57
,M	1	0	0	0	0	1	0	2	28,57
N	0	1	0	0	0	1	0	2	28,57
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
P	0	1	0	0	1	1	1	4	57,14
Q	0	0	0	0	1	1	1	3	42,86
R	1	1	0	1	1	1	0	5	71,43
S	0	1	0	0	0	1	0	2	28,57
T	0	0	0	1	0	0	1	2	28,57
U	0	1	0	0	0	0	0	1	14,29
V	0	0	0	1	0	0	1	2	28,57
W	0	1	1	1	1	1	1	6	85,71
X	1	0	0	0	0	1	0	2	28,57
Y	0	1	0	0	1	1	1	4	57,14
Z	0	1	1	1	0	1	1	5	71,43
AA	0	1	0	1	1	1	0	4	57,14
AB	0	1	0	1	1	0	1	4	57,14
AC	1	1	0	1	1	1	0	5	71,43
AD	0	1	0	0	0	0	0	1	14,29

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

AE	1	1	1	1	1	1	1	7	100,00
AF	0	1	0	1	1	1	0	4	57,14
AG	0	1	0	1	0	1	1	4	57,14
AH	1	1	1	1	0	1	1	6	85,71
<hr/>									
Aciertos	9	21	5	17	13	23	16	104	
Desaciertos	25	13	29	17	21	11	18	134	
Total	34	34	34	34	34	34	34	238	

Fuente: elaboración propia

Resultados de la subcategoría Léxica

ESTUDIANTES	Indicadores			Total	%
	Reconoce estrategias retóricas o discursivas en un texto	Realiza paráfrasis y sustituciones léxicas en un texto	Reconoce y entiende el vocabulario y su Función		
	Número de pregunta				
	8	18	19	Aciertos	
A	0	0	0	0	0,00
B	0	0	0	0	0,00

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

C	0	1	0	1	14,29
D	0	1	1	2	28,57
E	0	0	1	1	14,29
F	0	0	0	0	0,00
G	1	1	1	3	42,86
H	0	1	1	2	28,57
I	0	1	1	2	28,57
J	0	0	1	1	14,29
K	1	1	0	2	28,57
L	0	0	0	0	0,00
M	0	0	0	0	0,00
N	1	1	1	3	42,86
O	0	0	0	0	0,00
P	0	1	0	1	14,29
Q	0	0	0	0	0,00
R	0	0	1	1	14,29
S	0	1	1	2	28,57
T	0	0	0	0	0,00
U	0	1	1	2	28,57

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

V	1	1	0	2	28,57
W	0	1	0	1	14,29
X	1	1	0	2	28,57
Y	1	1	0	2	28,57
Z	0	1	1	2	28,57
AA	1	1	0	2	28,57
AB	1	0	1	2	28,57
AC	0	1	0	1	14,29
AD	0	0	0	0	0,00
AE	0	1	1	2	28,57
AF	0	1	0	1	14,29
AG	0	1	0	1	14,29
AH	0	1	1	2	28,57
<hr/>					
Aciertos	8	21	14	43	
Desaciertos	26	13	20	59	
Total	34	34	34	102	

Fuente: elaboración propia

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Resultados de la subcategoría Referencial

ESTUDIANTES	Indicadores				Total aciertos	%
	Identifica la función de un signo de puntuación en el texto	Reconoce la función que cumple el párrafo en un texto	Establece relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos			
			Número de pregunta 1	Número de pregunta 10		
A	0	0	1	0	1	14,29
B	0	0	0	0	0	0,00
C	0	0	1	0	1	14,29
D	1	0	1	0	2	28,57
E	0	0	0	0	0	0,00
F	0	1	1	0	2	28,57
G	0	1	1	0	2	28,57
H	1	1	1	0	3	42,86
I	0	0	1	0	1	14,29
J	0	1	1	1	3	42,86
K	0	0	1	0	1	14,29
L	0	0	1	1	2	28,57
M	0	0	0	1	1	14,29
N	0	1	1	0	2	28,57

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

O	0	0	0	0	0	0,00
P	0	1	1	0	2	28,57
Q	0	0	1	1	2	28,57
R	0	0	1	0	1	14,29
S	1	1	0	1	3	42,86
T	0	0	1	0	1	14,29
U	0	0	1	0	1	14,29
V	0	0	1	0	1	14,29
W	1	0	1	0	2	28,57
X	0	0	1	0	1	14,29
Y	0	1	1	0	2	28,57
Z	1	1	1	0	3	42,86
AA	1	1	0	1	3	42,86
AB	0	1	0	0	1	14,29
AC	0	0	1	0	1	14,29
AD	0	0	0	0	0	0,00
AE	0	1	1	1	3	42,86
AF	1	1	0	0	2	28,57
AG	0	1	1	0	2	28,57
AH	0	1	1	0	2	28,57
<hr/>						
Aciertos	7	15	25	7	54	

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Desaciertos	27	19	9	27	8
Total	34	34	34	34	136

Fuente: elaboración propia

Resultados de la subcategoría Macroestructural

ESTUDIANTE	Indicadores						Aciertos	Total
	Reconoce el tipo de texto a partir de su forma o contenido	Infiere el propósito comunicativo de un texto.	Identifica el tema principal de un texto	Formula hipótesis sobre el tema general de un texto				
	Número de pregunta							
	2	5	7	9	16	20		
A	1	1	0	0	1	0	3	42,86
B	1	1	1	0	0	0	3	42,86
C	0	0	1	0	1	1	3	42,86
D	0	0	0	0	1	1	2	28,57
E	1	1	0	0	1	0	3	42,86
F	1	1	1	1	0	0	4	57,14
G	0	0	0	0	1	1	2	28,57
H	1	1	0	0	1	1	4	57,14
I	0	1	0	1	1	1	4	57,14

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

J	0	0	0	0	0	1	1	14,29
K	0	0	0	0	0	1	1	14,29
L	0	0	0	0	1	1	2	28,57
M	0	0	0	1	0	1	2	28,57
N	0	0	1	0	0	1	2	28,57
O	0	0	0	0	0	0	0	0,00
P	0	0	0	1	1	1	3	42,86
Q	0	0	0	0	0	0	0	0,00
R	1	1	0	1	1	1	5	71,43
S	0	1	0	0	0	0	1	14,29
T	1	1	0	0	0	0	2	28,57
U	1	1	0	0	0	0	2	28,57
V	1	1	1	0	0	1	4	57,14
W	1	1	0	1	0	1	4	57,14
X	1	0	1	0	1	0	3	42,86
Y	0	0	0	1	1	1	3	42,86
Z	1	1	1	1	1	1	6	85,71
AA	0	0	0	1	0	0	1	14,29
AB	0	0	1	0	1	1	3	42,86
AC	1	0	0	1	1	1	4	57,14
AD	0	0	0	1	0	1	2	28,57

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

AE	1	0	0	1	0	0	2	28,57
AF	0	0	1	0	0	0	1	14,29
AG	0	0	0	1	1	0	2	28,57
AH	0	0	1	1	0	1	3	42,86
<hr/>								
Aciertos	14	13	10	14	16	20	87	
Desaciertos	20	21	24	20	18	14	117	
Total	34	34	34	34	34	34	204	

Fuente: elaboración propia

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Anexo M. Resultados por Subcategoría de la aplicación del inventario MAI a estudiantes de grado 5°

Resultados Generales de la Aplicación del MAI																																			
Indicadores	Estudiantes																																		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	A	A	A	A	A	A	A	
Planeación																																			
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea (lectura)	5	4	2	5	3	1	1	4	3	4	2	4	4	5	0	4	4	4	5	4	5	1	5	5	5	5	3	5	4	4	5	3	5	3	
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	5	5	1	5	5	2	1	0	3	5	4	3	3	4	4	5	3	5	5	3	5	2	5	4	4	5	3	5	5	3	5	5	4	3	
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar (leer)	5	3	4	5	3	4	3	5	0	5	2	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	1
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor	5	4	3	5	3	3	0	5	4	5	3	4	5	5	3	4	5	5	5	5	4	4	5	5	2	5	4	5	5	3	5	4	5	5	
42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	5	5	2	5	3	5	0	3	0	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	3	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	3	5	5	
45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	5	4	5	5	3	5	1	3	0	2	3	4	5	5	4	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3	4	5	3	5	5	4	1	
Promedio Planeación	5	4	3	5	3	3	1	3	2	4	3	4	4	5	3	5	4	5	5	4	5	3	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	3	

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Organización

9. Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	5 4 2 5 4 5 5 5 4 5 3 4 5 5 4 5 3 5 5 5 5 1 5 5 5 5 1 5 4 5 4 1 5 4
13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	5 5 4 5 3 4 3 4 3 4 4 5 5 4 4 4 2 5 5 3 5 4 5 5 5 5 3 4 5 3 5 4 5 3
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	4 5 1 5 3 3 2 3 5 5 2 3 4 5 4 5 4 5 5 4 5 4 5 5 4 5 4 4 4 4 5 4 5 3
37. Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	3 4 2 5 3 2 0 2 3 2 3 3 3 5 3 5 2 5 4 3 4 3 5 4 3 5 2 4 4 5 4 1 5 4
39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	4 5 3 5 3 4 1 4 4 5 1 4 4 4 3 5 3 4 5 4 5 4 5 5 5 5 3 5 5 5 5 2 5 5
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	4 4 0 5 5 1 1 1 3 4 5 3 0 4 4 4 4 5 0 5 5 4 5 5 5 5 3 5 4 3 5 3 4 2
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	4 3 3 4 3 4 3 4 2 5 3 4 2 5 4 4 5 5 5 4 4 1 5 4 4 5 5 5 5 3 5 5 5 3
47. Cuando estudio intento hacerlo por etapas	5 4 1 5 5 1 4 1 4 5 2 3 2 4 1 5 3 5 5 5 5 4 5 4 4 5 4 4 5 4 4 1 5 1
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico	4 5 5 4 4 3 5 3 2 4 3 3 5 4 3 3 3 5 4 1 5 4 5 5 3 5 4 5 4 3 5 1 4 4

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Promedio Organización	4	4	2	5	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	5	4	4	5	3	5	5	4	5	3	5	4	4	5	2	5	3					
Indicador	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	A	A	A	A	A	A	A			
	A	B	C	D	E	F	G	H																													
Monitoreo																																					
1. Me Pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	4	5	5	5	3	2	3	4	3	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	2	5	5	5	4			
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	4	4	4	5	2	3	5	3	4	5	2	5	5	5	3	5	5	5	5	4	0	4	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	3			
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	4	5	1	5	3	4	2	2	3	4	3	3	4	4	4	5	3	5	5	3	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5			
21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	3	4	3	5	3	3	5	3	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	1	5	4	5	5	4	5	4	3	5	1	5	5			
28. Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de la estrategia que uso	4	5	2	5	3	3	1	2	3	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	3	4	4	5	4	4	5	3	5	5	4	5	2	5	2			
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	5	4	3	5	3	4	3	3	4	2	3	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	2
49. Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si entiendo bien o no	4	5	1	4	3	4	4	4	4	5	2	5	5	5	2	5	4	5	4	4	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3		

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Promedio Monitoreo	4	5	3	5	3	3	3	3	4	4	3	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	3	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	3			
Depuración																																					
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo	5	1	5	3	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	2	5	5	5	5	4	3	4	4	5	5	5	3	5	5	5	2	4	4		
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	3	1	1	4	3	3	5	5	5	3	4	5	4	5	5	3	5	4	1	4	4	3	3	3	3	5	4	1	4	4	5	2	5	1			
44. Cuando estoy confundido/a me pregunto si lo que suponía era correcto o no	4	3	2	2	5	3	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	2	4	5	2	2	4	4	5	2	5	3	5	0	4	4			
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	5	4	3	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	2	4	3	5	3	5	4	5	4	5	0	4	4		
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido	5	4	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	3	5	5	4	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4
Promedio Depuración	4	3	3	3	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4	3	5	5	4	4	4	3	4	3	4	4	5	3	5	4	5	2	4	3			
Evaluación																																					
7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido	2	1	2	1	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	3	1	5	3	1	4	4	4	4	1	5	3	4	4	5	3		
19. Cuando termino una tare Por su parte, los resultados promedio de los indicadores de la subcategoría Evaluación, mostrados en la Figura 20, evidencian claramente que el	4	4	3	3	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	2	2	3	3	1	5	5	5	5	5	2	2	4			

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

indicador con mayor nivel de aplicabilidad por parte de los estudiantes de grado 5° en la CLI fue el 38 “Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones” con un promedio de 4,44, le sigue el 50 “Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible” con un promedio de 4,35 y el 19 “Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla” con promedio de 4,03; mientras que el indicador con menor aplicabilidad para la misma subcategoría, fue el 7 “Cuando termino un examen sé cómo me ha ido” con promedio de 3,56, seguido del 36 “Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos” con promedio de 3,71 y por último el indicador 24 “Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido” con promedio de 3,74.

a me pregunto si había una manera más fácil de hacerla

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	3	3	2	2	3	4	4	5	5	4	5	5	5	4	3	4	5	4	5	5	5	0	3	2	0	3	5	3	5	3	5	5	5	3
36. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	2	2	3	3	3	3	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	2	4	3	4	3	3	4	4	1	5	3	5	1	5	4
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	4	5	3	3	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	3	5	4	3	5	5	4	5	4	5	3	5	5
50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	5	3	3	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	3	4	4	3	5	5	3	5	4	5	5	2	4
Promedio Evaluación	3	3	3	3	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	2	3	3	3	4	5	3	5	4	5	3	4	4
Promedio General ´por estudiante	4	4	3	5	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	5	4	5	5	4	5	3	5	5	4	5	4	5	4	4	5	3	5	3

Fuente: elaboración propia

