



Universidad
Nacional
de Loja

1859

Universidad Nacional de Loja

Facultad de Educación, el Arte y la Comunicación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El

Tambo”

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Lengua y la Literatura

AUTOR:

Yordy Francisco Loján González

DIRECTOR:

Dra. Rita Milagros Jáimez Esteves, Mg. Sc.

Loja-Ecuador

2024

Certificación

Loja, 01 de marzo de 2024

PhD. Rita Milagro Jáimez Esteves, Mg. Sc.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICO:

Que he revisado y orientado todo proceso de la elaboración del Trabajo de Integración Curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**, previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, de autoría del estudiante **Yordy Francisco Loján González**, con **cédula de identidad Nro. 1105556888**, una vez que el trabajo cumple con todos los requisitos exigidos por la Universidad Nacional de Loja para el efecto, autorizo la presentación para la respectiva sustentación y defensa.



PhD. Rita Milagros Jáimez Esteves, Mg. Sc.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Autoría

Yo, **Yordy Francisco Loján González**, declaro ser autor del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos y acciones legales, por el contenido de este. Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Digital Institucional – Biblioteca Virtual.

Firma:



Cédula de Identidad: 1105556888

Fecha: 28 de noviembre de 2024

Correo electrónico: yordy.lojan@unl.edu.ec

Celular: 0992385968

Carta de autorización por parte del autor; para la consulta, reproducción parcial o total, y publicación electrónica del texto completo, del Trabajo de Integración Curricular.

Yo, **Yordy Francisco Loján González**, declaro ser autor del Trabajo de Integración Curricular denominado **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**, como requisito para optar por el título de **Licenciado en Pedagogía de la Lengua y la Literatura**, autorizo al sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que, con fines académicos, muestre la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional, en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, suscribo, en la ciudad de Loja, a los veintiocho días del mes de noviembre de dos mil veinticuatro.

Firma:



Autor: Yordy Francisco Loján González

Cédula: 1105556888

Dirección: Jorge Gaitán y Francisco Santander

Fecha: 28 de noviembre de 2024

Correo electrónico: yordy.lojan@unl.edu.ec

Teléfono: 0992385968

DATOS COMPLEMENTARIOS:

Directora del Trabajo de Integración Curricular: PhD. Rita Milagros Jáimez Esteves, Mg. Sc.

Dedicatoria

Dedico este Trabajo de Integración Curricular a mi mamá, por todo el apoyo brindado, por ser la persona que siempre me alentó a dar más de mi cada día.

A mi querida mamita, por creer ciegamente en este sueño, gracias por nunca dejar que me desvíe. A mi tío por los consejos y permitirme ver que una caída no es el fin, sino el inicio de algo mejor.

A mis hermanos por ser mi motivación. A mi hermana por soportarme y escuchar las una y mil cosas que pasaban por mi cabeza. A mi hermanito por llenarme de risas cuando el estrés se apoderaba de mí.

Mi familia el mejor regalo que me pudo dar la vida, por eso y más, esto va para ustedes.

Yordy Francisco Loján González

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Nacional de Loja por abrirme sus puertas, a la Facultad de Educación, el Arte y la Comunicación por acogerme, a la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura por ofrecerme una formación rigurosa. A los docentes que impartieron su conocimiento en el ámbito pedagógico, tanto a quienes aún forman parte de la carrera como a aquellos que, en algún momento, dejaron una huella. A mis asesores, cuya orientación y sabiduría permitieron la realización de este Trabajo de Integración Curricular.

A las instituciones educativas que posibilitaron la realización de las prácticas preprofesionales y el desarrollo de este proyecto, a los docentes que depositaron su confianza en mis capacidades y dedicación. Al personal administrativo, cuyo desempeño eficaz y disposición constante favorecieron el desarrollo fluido de cada una de mis etapas académicas. A los compañeros y amigos que compartieron esta etapa conmigo, quienes aportaron valiosas enseñanzas y experiencias tanto en lo académico como en lo personal.

¡A todos, mi más profunda gratitud!

Yordy Francisco Loján González

Índice de contenidos

Portada.....	i
Certificación	ii
Autoría.....	iii
Carta de autorización.....	iv
Dedicatoria	v
Agradecimientos.....	vi
Índice de contenidos.....	vii
Índice de tablas.....	x
Índice de figuras	x
Índice de anexos	x
1. Título	1
2. Resumen	2
Abstract	3
3. Introducción	4
4. Marco teórico	8
4.1. Lectura.....	8
4.1.1. Comprensión lectora	9
4.1.2. Didáctica de la lectura	11
4.1.3. La lectura inferencial en el aula	12
4.1.4. Enseñanza de la comprensión inferencial	13
4.2. Metacognición.....	14
4.2.1. Metacomprensión	16
4.2.2. Estrategias metacognitivas	17
4.2.3. Impacto en el aprendizaje.....	21
4.2.4. La evaluación	22
4.3. Secuencia didáctica	23
5. Metodología	26
5.1. Enfoque	26
5.2. Diseño.....	26
5.3. Proceso metodológico	27
5.3.1. Fase 1. Diseño de la secuencia didáctica.....	27

5.3.2. Fase 2. Evaluación diagnóstica	31
5.3.3. Fase 3. Aplicación de la secuencia didáctica	35
5.3.4. Fase 4. Evaluación de cierre.....	36
5.4. Población y muestra	37
5.5. Recolección de datos	38
5.6. Ética.....	38
5.6.1. Consentimiento informado	38
6. Resultados	40
6.1. Resultados de la evaluación diagnóstica	40
6.1.1. Resultados de calificaciones por categorías de la rúbrica	41
6.2. Resultados de la intervención didáctica	50
6.2.1. Aprendizaje: comprender ideas no formuladas explícitamente (Semana 1).....	50
6.2.2. Aprendizaje: comprender ideas no formuladas explícitamente (Semana 2).....	58
6.2.3. Aprendizaje: inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto.....	63
6.2.4. Aprendizaje: buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis.....	69
6.2.5. Aprendizaje: interpretar lenguaje figurativo	75
6.2.6. Aprendizaje: distinguir la intención del autor	84
6.3. Resultados de la evaluación de cierre	91
6.3.1. Resultados de calificaciones por categorías de la rúbrica	92
6.4. Comparación de la tabla de frecuencia de la evaluación diagnóstica y la evaluación final	101
6.4.1. Análisis.....	101
6.5. Beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica	102
6.5.1. Dirigir la atención hacia información clave	103
6.5.2. Estimular la codificación.....	103
6.5.3. Inducir la reflexión sobre los aprendizajes.....	104
6.5.4. Favorecer la autonomía en el aprendizaje	105
6.5.5. Dotar de herramientas y estrategias para resolución de problemas	106
6.5.6. Detectar fallas en la enseñanza.....	106

7.	Discusión.....	108
8.	Conclusiones	112
9.	Recomendaciones.....	114
10.	Bibliografía.....	115
11.	Anexos.....	122

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos generales y destrezas con criterio de desempeño a evaluar propuestos en el Currículo de los niveles de educación obligatoria (2016).....	27
Tabla 2. Corpus de lectura.....	29
Tabla 3. Diseño de rúbrica de evaluación	34
Tabla 4. Escala cualitativa y cuantitativa planteada por el Ministerio de Educación (2016)...	35
Tabla 5. Estrategias metacognitivas empleadas en las sesiones.....	36
Tabla 6. Frecuencia del nivel de habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes según la prueba diagnóstica.....	40
Tabla 7. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 2.....	51
Tabla 8. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 3.....	58
Tabla 9. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 4.....	64
Tabla 10. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 5.....	70
Tabla 11. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 6.....	75
Tabla 12. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 7.....	84
Tabla 13. Frecuencia del nivel de conocimiento alcanzado por los estudiantes en la evaluación final.....	91
Tabla 14. Comparación de los resultados de la evaluación diagnóstica y la evaluación final	101

Índice de figuras

Figura 1. Diseño de evaluación diagnóstica.....	32
Figura 2. Diseño de evaluación de cierre	37

Índice de anexos

Anexo 1. Solicitud de ingreso a la unidad educativa dirigida al distrito de educación.....	122
Anexo 2. Oficios de consentimiento informado a los padres de familia.....	123
Anexo 3. Propuesta de secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para la enseñanza de la lectura inferencial.....	138

Anexo 4. Evaluaciones diagnósticas	152
Anexo 5. Evaluaciones de cierre	167
Anexo 6. Rúbrica de evaluación para la prueba diagnóstica y de cierre.....	182
Anexo 7. Actividades realizadas por los estudiantes	183
Anexo 8. Fotografías de las sesiones	187
Anexo 9. Certificado de traducción del Abstract	188

1. Título

El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”

2. Resumen

La lectura es el mejor medio para obtener conocimientos, al tratarse de una actividad cognitiva debe ocurrir la comprensión de la misma. El docente puede ayudar en la gestión de procesos para mejorar la lectura de los estudiantes, lo que genera una reflexión sobre las metodologías empleadas en el ámbito educativo para enseñar a inferir y gestionar estrategias metacognitivas, por ello, se planteó en la investigación fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”, a través de diagnosticar las habilidades de lectura y análisis inferencial y de determinar los beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica. La metodología empleada contiene 4 fases y se basó en la implementación de una SD de 8 semanas, se realizó un diagnóstico del nivel de los estudiantes y una evaluación de cierre en la que se constató la efectividad de la SD. Los resultados obtenidos mostraron que el uso de estrategias metacognitivas potencian la lectura inferencial ya que, los estudiantes se hacen conscientes sobre qué aprenden y cómo lo hacen, al igual que saben que estrategias emplear ante determinada dificultad de comprensión con cualesquier texto y contexto. Los beneficios que acarrea el uso de estrategias metacognitivas son ampliamente variados ya que se les ofrece a los estudiantes las herramientas y estrategias para enfrentarse a una tarea y se incentiva a ser recursivos para mejorar la comprensión de lo que leen, sobre todo si se les hace explícitos los procesos. La intervención didáctica que incluye estrategias de metacognición aportan a la lectura inferencial significativamente.

Palabras clave: lectura inferencial, aprendizaje, estrategias, secuencia didáctica, estrategias metacognitivas.

Abstract

Reading is the best means to obtain knowledge, and being a cognitive activity, comprehension must occur. Teachers can help manage processes to improve students' reading, which generates reflection on the methodologies used in education to teach inference and manage metacognitive strategies. Therefore, the research aimed to strengthen the teaching process of inferential reading through the integration of metacognitive strategies in second-year Unified General Baccalaureate students at the "El Tambo" Millennium Educational Unit, by diagnosing reading skills and inferential analysis and determining the benefits of using metacognition strategies to enhance inferential reading through a didactic intervention. The methodology used contains 4 phases and was based on the implementation of an 8-week Didactic Sequence. A diagnosis of the students' level was made and a closing evaluation was conducted in which the effectiveness of the Didactic Sequence was verified. The results obtained showed that the use of metacognitive strategies enhances inferential reading since students become aware of what they learn and how they do it, and they know which strategies to use when facing certain comprehension difficulties with any text and context. The benefits of using metacognitive strategies are widely varied as students are offered the tools and strategies to face a task and are encouraged to be resourceful to improve their understanding of what they read, especially if the processes are made explicit to them. The didactic intervention that includes metacognition strategies contributes significantly to inferential reading.

Keywords: inferential reading, learning, strategies, didactic sequence, metacognitive strategies.

3. Introducción

Hoy en día, la lectura de textos sigue siendo un medio privilegiado para que las personas adquieran información para su vida cotidiana y en todos los ámbitos en los que se desenvuelve, sobre todo en el ámbito académico. La lectura es una actividad cognitiva crucial que aporta en gran medida en la adquisición de conocimientos, por consiguiente, debe ocurrir la comprensión de la misma. La comprensión lectora tiene impacto en la información nueva que se adquiere. Por ello, es relevante el aprender a aprender, para desplegar habilidades y destrezas que posibiliten seleccionar, organizar e interpretar la información (Araoz et al., 2008). Evidenciar el aprendizaje, evaluar los procesos a través de la metacognición.

La lectura se trata de un tipo de habilidad cognitiva que sirve como eje central del proceso educativo (Ochoa et al., 2017). Con la metacognición se refleja la forma en que los estudiantes actúan, reflexionan y entienden el porqué de sus acciones, es el aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que más impacto tiene en los estudiantes (Burón, 1999).

En el sistema educativo nacional, en el área de Lengua y Literatura se prioriza desarrollar en los estudiantes cuatro macrodestrezas: escuchar, hablar, escribir y leer (Ministerio de educación, 2016) y se destaca la lectura porque es la forma de aprendizaje más importante, indiscutible y eficaz que ofrece la escolarización (Cassany et al., 1994).

La enseñanza de estrategias de lectura otorga al estudiante desarrollar habilidades que fomentan su autonomía, de utilizar dicho conocimiento en cualquier texto y contexto (Durán, 2019). Para ello, se debe comprender lo escrito, utilizar la información implícita y explícita del mismo, así como los conocimientos previos, cuestionar el texto e inferir la información (Durán, 2019), es decir, garantizar que desarrollen habilidades de lectura inferencial.

El docente prima que el estudiante desarrolle sus competencias lectoras, para su correcto desenvolvimiento en la colectividad, para que viva con autonomía personal y armonía en una sociedad plural (Cassany et al., 1994). El docente es quien orienta este proceso, por lo tanto, debe conocer diferentes métodos o técnicas pedagógicas que apoyen el desarrollo de la lectura (Durán, 2019).

Se destaca que la metacognición se puede instruir o enseñar a través de la explicación directa, el modelamiento y la práctica guiada (Aragón y Caicedo, 2009). En otras palabras, el docente puede ayudar al alumno a gestionar dichos procesos para mejorar su lectura. El empleo de estrategias metacognitivas en la lectura favorece en gran medida la competencia. A través de estrategias, es posible enseñar explícitamente a los estudiantes a aumentar su comprensión lectora (Mateos, 2001). En el currículo nacional, en el bloque de lectura se alude que los estudiantes requieren un trabajo profundo de esta destreza como proceso cognitivo y

metacognitivo, en el cual se usan diversas estrategias para desarrollar las habilidades que intervienen en el acto de comprender en los distintos niveles de lectura (MinEduc, 2016).

Una de las principales dificultades de los estudiantes a la hora de comprender un texto, es que no ejecutan las estrategias cognitivas ni metacognitivas necesarias para la tarea de la lectura. Los aprendices al enfrentarse a determinada dificultad, cuando no tienen certeza de lo que deben realizar, acuden al empleo de estrategias (Mateos, 2001). Las estrategias en este sentido, pueden ser inconscientes, pero con la respectiva orientación, los resultados que se podrían obtener son relevantes (Baker, 1994).

Los investigadores que estudian la implicación de metacognición en la comprensión lectura de estudiantes de bachillerato son pocos, pues no se le brinda la notoriedad que amerita. Las investigaciones presentan distintos enfoques, un tanto distanciados de la lengua y la literatura y centrados en otras áreas del conocimiento, salvo algunas excepciones.

El análisis de distintos estudios propicia solidez a cualquier investigación, independientemente del tipo de indagación que se desee realizar. Para la presente, se consideró antecedentes fundamentados en revisiones bibliográficas, de diseño de instrumentos y algunas que incluyan intervenciones didácticas. Investigaciones que aportan significativamente son las siguientes:

Arias-Gundín et al. (2012) a través de una revisión sistémica plantearon el análisis de programas instruccionales en estrategias metacognitivas de lectura más eficaces en los últimos 20 años. Los programas estudiados fueron: Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), Question Answer Relationship (QAR), TWA (Thinking before reading, think While reading, think After reading), Communicative Reading Strategies (CRS) y Informed Strategies for Learning (ISL). Como resultado, destacaron que es necesario instruir en el conocimiento de estrategias metacognitivas y su uso para mejorar la comprensión de textos en estudiantes que presentan dificultades y que independientemente de la estrategia metacognitiva trabajada, mejoran en sus habilidades lectoras.

Así mismo, Cerchiaro et al. (2011) analizaron investigaciones sobre metacognición y comprensión lectora en las últimas décadas, tanto a nivel internacional como de Colombia, recalcaron contribuciones teóricas y prácticas encaminadas a la comprensión del funcionamiento cognitivo y a su desarrollo a partir de propuestas de intervención basadas en enseñanza de estrategias metacognitivas en contextos educativos. Llegaron a la conclusión de que las investigaciones han originado la suficiente evidencia para respaldar la teoría de que la metacognición, en sus dos partes (conocimiento y control), juegan un papel crucial en la comprensión lectora. Sin embargo, creen que se requiere más investigación en esta área,

particularmente en el contexto latinoamericano, para crear y poner en práctica programas contextualizados.

Jiménez (2004) al igual que Cerchiaro et al. (2011), consideró que los programas e instrumentos deben ser contextualizados, no adaptados de otros idiomas, porque no responden a una realidad concreta. En su tesis doctoral, planteó una escala fiable y válida que sea útil en el ámbito escolar para detectar a lectores estratégico. (ESCOLA) —como se denomina su instrumento— permite determinar las habilidades de lectura que los estudiantes poseen, y predice el rendimiento lector que espera a la vista de los resultados. ESCOLA mide metacompreensión lectora en sujetos españoles de 11-12 años. La escala tiene como base una estructura combinada de procesos y variables metacognitivas. Por ello, ESCOLA señala características de los estudiantes en función de tres procesos reconocidos (planificación, supervisión y evaluación) y detecta posibles deficiencias estratégicas en función de las variables, las cuales, podrían necesitar de “entrenamiento” para comprender lo que se lee.

Castrillón et al. (2020) por otra parte, llevaron a cabo una intervención basada en estrategias metacognitivas como estrategia didáctica, con estudiantes de décimo grado en una institución oficial de Medellín (Colombia). Su objetivo fue determinar si con la implementación de tales estrategias se mejora la comprensión lectora. La investigación tuvo un diseño cuasiexperimental con mediciones pretest, postest y grupo control. La muestra estuvo conformada por dos grupos, un grupo experimental y otro como grupo control, las edades de los estudiantes oscilaba entre los 15 y 19 años. Al final, determinaron que las estrategias metacognitivas como estrategia didáctica favorecieron el mejoramiento de la comprensión lectora en el grupo intervenido.

A nivel nacional, centrados en el docente, Jaramillo y Simbaña (2014) a través de la revisión sistémica de literatura desarrollaron referentes teóricos para el análisis de la metacognición; al considerar la problemática de la conceptualización, la importancia del desarrollo de estrategias metacognitivas y su aplicación en el salón de clases a través de herramientas virtuales. Destacaron que se debe aplicar estrategias pedagógicas en los procesos del psicoaprendizaje, en función de cada una de las asignaturas para potencializar la creatividad y, desarrollar conocimientos individuales. Concluyen que, la metacognición como una forma de aprendizaje fomenta el “aprender a aprender”, la autoconciencia y autorregulación, a través de estrategias metacognitivas teórico-prácticas posibles de aplicar en la acción docente.

La investigación en estrategias metacognitivas y comprensión lectora, con los antecedentes mostrados y al considerarse las razones de Arias-Gundín et al. (2012) y, Cerchiaro et al. (2011) al referir la instrucción en el conocimiento de estrategias metacognitivas y su uso,

realizarla con instrumentos/programas contextualizados, es decir, adaptados al grupo que se desea investigar. Para direccionar de manera más precisa la investigación, se planteó realizarla en un nivel de comprensión lectora, específicamente en el inferencial. Fundamentado en lo que menciona Cerchiaro et al. (2011), los lectores que tienen problemas en la comprensión del texto, tienen muchas más dificultades al integrar conocimientos generales con el texto para lograr inferencias durante la lectura.

Por otra parte, la presente investigación contribuye a la comunidad científica y a los agentes educativos interesados en conocer sobre la implicación de aspectos metacognitivos en educación, con énfasis en la lectura, su comprensión y análisis, al igual que, el uso de estrategias metacognitivas. La funcionalidad sobresaliente es que aporta como base para futuras investigaciones con un enfoque similar.

La metacognición como subproceso del proceso de aprendizaje posee relevancia dado que, los sujetos no son conscientes de cómo se gestiona o autorregula su aprendizaje, el conocimiento que adquieren. Lo que genera una reflexión sobre las metodologías empleadas en el ámbito educativo para enseñar a inferir y gestionar estrategias metacognitivas. El aporte a los sujetos de estudio es la mejora en la gestión de sus estrategias para una comprensión lectora de nivel inferencial idónea.

Mencionado todo lo anterior, se planteó el siguiente objetivo general para la investigación: Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. A fin de darle cumplimiento, se concretaron los siguientes objetivos específicos: Diagnosticar las habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo” y Determinar los beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica.

Para cumplir con estos objetivos se formuló preguntas que permitieron entender cómo se los puede llevar a cabo, las preguntas generadas para cumplir con los mismos fueron:

¿De qué manera se puede fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU? ¿Cómo se puede diagnosticar las habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes de segundo BGU? ¿Cuáles son los beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica?

4. Marco teórico

En el siguiente apartado se presenta la base teórica que sustenta la investigación, respecto al tema y objetivos propuestos. Para guiar la lectura de los sustentos teóricos se propuso la siguiente estructura: la lectura, metacognición y secuencia didáctica como ejes principales. De la lectura se desglosa la comprensión lectora, didáctica de la lectura, la lectura inferencial en el aula y enseñanza de la comprensión lectora. De la metacognición se desprende la metacompreensión, estrategias metacognitivas, impacto en el aprendizaje y la evaluación. Por último, la secuencia didáctica.

4.1. Lectura

La lectura no es solo un proceso biológico, cognitivo o lingüístico: es también una actividad cultural, una práctica comunicativa integrada en una forma de vida (Cassany, 2004). La lectura ha evolucionado con el paso de las décadas, estos por distintas razones, se leyó de forma particular en las distintas épocas (Colomer, 2005; Casanny et al., 1994), pero el fin último siempre fue comunicar.

Leer ayuda a desarrollar la creatividad, la imaginación, la innovación y el pensamiento crítico. También contribuye en la construcción de un vocabulario adecuado, para una correcta comunicación con la sociedad. Leer es en sí, la recuperación del valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores (Cassany, 2006).

La lectura como pilar del conocimiento es importante, pero la lectura literaria también es relevante tanto para la persona natural como para los estudiantes. El lector comprende el texto en ausencia del autor y reproduce cada una de los escenarios propuestos en el libro, algunas veces puede tornarse difícil entender lo que el autor intenta transmitir, los lectores buscan la manera de reproducir lo que el autor intenta transmitir, lo que ha escrito.

En el sector educativo se les da un valor didáctico a los libros. Para que una lectura sea eficiente se necesita de “un lector activo que procesa y examina el texto” (Solé, 1992, p. 17). Se necesita de la decodificación, de objetivos concretos de lectura y enlazarlo con los conocimientos previos; estas son unas de las premisas necesarias para que con la lectura se obtenga la eficacia lectora. La lectura es una actividad de gran importancia y complejidad, se utiliza con frecuencia para la adquisición de conocimientos de cualquier tipo.

Leer da acceso al conocimiento, es la principal herramienta para ello. Para poder aprender de los textos escritos, hay que aprender a leer minuciosamente (Sóle, 1992). Los estudiantes aprenden porque la mayoría de las actividades de las clases se centran en la lectura. Debido a que la lectura se realiza con la intención de aprender y adquirir herramientas para la interacción social con los demás, Sóle (1992) describe la lectura como el entorno a través del

cual los sujetos acceden a nuevos aprendizajes, lo que indica que se fortalecen los aspectos cognitivos y sociales.

La lectura es un proceso activo que implica la construcción de significado a partir de la información presentada en el texto, lo que puede variar según la perspectiva y la experiencia del lector. (Bernabeu, 2003) propone que la lectura es una actividad intelectual sofisticada que implica la convergencia e intervención de numerosas habilidades y actividades diversas. Cada lector debe comprender el sistema de signos y símbolos abstractos que componen el texto para que se produzca el acto de leer.

Cada texto tiene un objetivo diferente de lectura, depende del contexto y del lector para que el objetivo variará. Sóle (1992) afirma que no existe una jerarquía establecida de objetivos de lectura; en cambio, las metas de lectura pueden incluir obtener información precisa, comprender conceptos, seguir instrucciones, revisar la propia escritura, disfrutar de la lectura, etc.

4.1.1. Comprensión lectora

La lectura es una herramienta útil para el aprendizaje; al leer libros, periódicos u otros documentos, se puede adquirir conocimientos, pero primero se debe comprender. El desarrollo de capacidades cognitivas superiores, como la reflexión, el pensamiento crítico, la conciencia, etc., están implícitos en la adquisición del código escrito. Cualquiera puede leer bien y crecer constantemente en su capacidad de pensamiento. Para fines académicos y para el desarrollo intelectual de una persona, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental (Casanny et al., 1994).

La comprensión lectora, o la capacidad de comprender el lenguaje escrito, se refiere a los procesos de pensamiento multidimensionales que ocurren en el contexto de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Bernabeu, 2003). La comprensión lectora tiene estrecha relación con los procesos mentales fundamentales para la comunicación, al leer un texto se decodifica significados y no solo se abarca la interpretación del mismo, construye significados que surjan de la lectura, no se queda en la literalidad.

La comprensión lectora se da en el momento en que los lectores hacen conexiones entre su conocimiento previo y la nueva información presentada en el texto, hacer inferencias, hacer comparaciones y hacer preguntas relacionadas con el contenido (Oliveras y Sanmartí, 2009). Con ello, la persona es capaz de entender lo que lee, le otorga un significado al conjunto de palabras, oraciones, párrafos, etc., se extiende su capacidad de comprender el mensaje que se plasma en el texto.

Vallés (2005) expone que, para comprender, el lector debe conectar la información del texto con lo que ya sabe, sacar conclusiones del contexto y reconstruir el significado de lo que se lee desde una perspectiva cognitiva. (Vallés, 2005; Mateos, 2001) desde una perspectiva cognitiva proponen que la comprensión de lectura se ha considerado como un proceso y un producto. En consecuencia, si se viera como un bien terminado, sería el resultado de la interacción del lector con el texto. Al hacer preguntas sobre el material leído, puede acceder a este elemento que se ha almacenado en la memoria a largo plazo. La comprensión de lo leído se ve reflejado en las reflexiones, los comentarios, los test e incluso en el discurso oral que una persona puede generar, dándole sentido a los procesos implicados para que esta comprensión se dé.

El lector debe ser recursivo cuando se trata de leer y comprender lo que en el texto se plasma, según Sóle (1992) la comprensión lectora es una actividad estratégica porque el lector es consciente de los alcances y limitaciones de su memoria y que el proceso se verá afectado si no avanza organizado y se utiliza los recursos y herramientas cognitivas. Como resultado, el lector debe planificar varios procedimientos o estrategias que deben ser monitoreados continuamente, con base en los objetivos preestablecidos para su lectura. En otras palabras, los motivos por los que se lee, esto principalmente se observa en el salón de clases, cuando antes de una lectura, se establecen las premisas para realizar una lectura.

Pisa (2010) señala que comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con un texto escrito tiene como objetivo alcanzar las metas, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad; estas son las habilidades que utilizan los lectores para comprender el significado de lo que leen, es decir, para comprender, el lector debe centrarse en ciertos objetivos o formas de interactuar con el texto para lograr la comprensión. Las acciones que los lectores deben realizar frente a un texto según Pisa (2010) son: recopilar información, desarrollar una comprensión global, interpretar, reflexionar y evaluar el contenido del texto, al igual que reflexionar y valorar la forma del texto.

En la comprensión lectora colaboran varios procesos: lingüístico, perceptivo y cognitivo (Vallés, 2005), lo que demuestra que un lector, mayormente es consciente de lo que lee, en función de dichos procesos, se aclara que la lectura es comprendida ya que está atento a dichos detalles. Un buen lector tiene dos tipos diferentes de habilidades: cognitivas y metacognitivas (Baker, 1994), estas habilidades son fundamentales y deben ejecutarse simultáneamente para que las lecturas sean significativas para el lector. Leer es un acto muy complejo en el que algunos de estos procesos se vuelven conscientes. Comprender un texto implica captar y generar

significados para lo leído, se emplean determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a la lectura (Vallés, 2005).

4.1.2. Didáctica de la lectura

La enseñanza de la lengua, de la lectura, concierne a todos los enseñantes desde los primeros niveles de educación, todo maestro es responsable de que los estudiantes desarrollen dicha habilidad imprescindible en la vida diaria, aunque es bien sabido que los inicios en la lectura se dan en el hogar, en la familia, es el papel del docente lograr que esta habilidad en los alumnos se desenvuelva. La instrucción de la lectura comienza en la familia, los padres deben inculcar los principios de la lectura en los niños y estimular los intereses y habilidades comunicativas entre niños y adultos (Gasol, 2005).

La didáctica para (Casanny et al., 1994) refleja el desinterés del profesorado, ya que, por su formación, prestan más atención a qué enseñar, en lugar del cómo hacerlo. La educación ha evolucionado en los últimos años, la forma en cómo se enseñaba hace algunas décadas ha quedado obsoleta, puesto que, las metodologías, las técnicas, las estrategias e instrumentos se han revolucionado notablemente y no aplicarlas supone una negligencia educativa. En el área de la lengua, el docente se debe mantener vigente con lo más actual, apuntar a cubrir las necesidades de las nuevas generaciones.

Para enseñar, la elección del contenido presenta varias dificultades. Se debe elegir qué enseñar, puede ser conceptual, procedimental y/o actitudinal. Para que el lector comprenda, es necesario que el texto en sí sea comprensible y que el lector tenga los conocimientos suficientes para desarrollar una interpretación del mismo (Sóle, 1992). Las lecturas que se presente al estudiante deben ser adecuadas al nivel educativo, utilizar un lenguaje apropiado y contextualizado para que cumpla con los requerimientos, por otra parte, cumplir con los objetivos de lectura propuestos, esto es, el fin de la lectura del texto.

El docente, asimismo, tiene que elegir qué habilidades psicolingüísticas (como comprensión, percepción, atención, etc.) son adecuadas utilizar (Camps, 2000 como se citó en Crespo et al., 2003), todo dependerá de cómo los estudiantes aprenden mejor, del tema en cuestión, de los recursos a los que se tenga acceso y de la idoneidad de los textos según la edad o nivel del estudiantado, ya que, son habilidades fundamentales para que la lectura se propicie óptimamente.

La enseñanza de estrategias de lectura permite que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas, metacognitivas y regulatorias, con el objetivo de formar estudiantes que puedan utilizar estos conocimientos en cualquier momento y en un contexto específico, es decir, personas autónomas (Durán, 2019). La lectura por sí sola genera en el lector autonomía, ya que

aprende por sí mismo, puede desarrollar una comprensión profunda y crítica del texto, sin depender de la guía constante de un instructor. Esto se logra a través de la formación de habilidades y estrategias de lectura que permiten al lector interactuar de manera efectiva con el texto, reflexionar sobre la información y comprender el contenido.

Solé (1992) refiere que tratar la lectura como una realidad estratégica significa saber que la lectura es desde el principio, una actividad personal y voluntaria en la que el lector puede actuar de forma diferente según el tipo de texto, sus objetivos y el tema. Sin embargo, cuando se trata de lectura y escolarización, la dinámica cambia, ya que el estudiante está mayormente sujeto a objetivos preestablecidos por el maestro y este a los propuestos por un organismo superior, empero, se ajusta a las necesidades del estudiante y conocimientos concretos que se espera sean adquiridos. A ello se le agrega que para comprender un texto es necesario poner en marcha acciones que favorezcan las interpretaciones múltiples, se dota así de variadas percepciones para un mismo propósito.

4.1.3. La lectura inferencial en el aula

La lectura inferencial es uno de los 3 niveles de lectura reconocidos, en la que se establece la comparación entre lo que el estudiante sabe para realizar predicciones e interpretaciones con la información del texto (Castrillón et al., 2020). El nivel inferencial implica buscar conexiones entre lo que se lee en un texto y otra información, se explica el texto de una manera más general, incluye información adicional y experiencias previas y, crea nuevas hipótesis e ideas. Este nivel se caracteriza por examinar y tomar en cuenta la red de conexiones y asociaciones de significados que le permiten al lector inferir lo que está implícito, en otras palabras, leer entre líneas y asumir lo leído.

En otras palabras, busca conexiones que van más allá de lo leído. Amplía el significado del texto, agrega detalles y experiencias personales, conecta lo leído con conocimientos previos y desarrolla nuevas teorías (Gordillo y Flórez, 2009). En este nivel, el lector puede hacer conexiones entre las diferentes secciones del texto para inferir conocimientos, conclusiones u otros detalles que no se mencionan explícitamente, se logra que el lector realice conexiones neuronales significativas.

La enseñanza de lectura, en este nivel, para los estudiantes funciona sobremanera ya que, aprenden a evaluar las pistas proporcionadas en un texto, relacionarlas y sacar conclusiones para desarrollar esta habilidad. Se refiere al desarrollo, porque esta es una habilidad casi innata en las personas y en la escuela se la potencia. Se pueden utilizar ejercicios y actividades prácticas, como responder preguntas, formular predicciones y establecer conexiones entre la información del texto y su propia experiencia y conocimientos previos (Zanotto, 2007).

Palencia (2021) expone que la comprensión inferencial es el proceso mediante el cual los lectores pueden interpretar el texto que leen, utiliza la codificación de palabras clave y la combinación selectiva de dichas palabras. La lectura de los códigos permite al lector asociar imágenes mentales con significados, relacionar el texto con cosas que ya saben, mayormente. Activa el conocimiento previo del lector, que consiste en revelar información del texto que no está clara o es incomprensible, porque no todas las ideas están claramente expresadas en el contenido, sino ocultas (Palencia, 2021). Este es uno de los principios de la comprensión inferencial, deducir que refiere el texto en realidad.

Durán (2019) menciona que para comprender el texto es necesario emplear estrategias, estas competencias, habilidades, técnicas o procedimientos se utilizan para ayudar al alumno a construir su propio aprendizaje. El afán del maestro es guiarlo donde puede obtener ayuda, comparar y conectar el conocimiento antiguo con el conocimiento nuevo; el proceso de coconstrucción es aquel que articula estrategias de lectura en el que el docente brinda herramientas y fomenta una visión compartida (Palencia, 2021). La enseñanza debe ser correctamente estructurada, planificada, ya que los estudiantes necesitan los recursos necesarios para que su aprendizaje sea significativos, enseñarles a ser recursivos,

La enseñanza de la lectura inferencial involucra al estudiante en un proceso continuo de inferencia y predicción, utiliza tanto la información del texto como su propio conocimiento previo como guía. La decodificación del texto es la base de la lectura, para que haya comprensión, debe haber un dominio de la misma. El estudiante tomará decisiones que le permitan aceptar o rechazar predicciones e inferencias. El nivel inferencial de comprensión implica mirar más allá de lo que se lee en el texto y utilizar el análisis inferencial para descubrir conexiones y significados más profundos (Palencia, 2021).

4.1.4. Enseñanza de la comprensión inferencial

La enseñanza de la comprensión inferencial es fundamental para desarrollar habilidades de lectura profunda y analítica en los estudiantes. El estudiante lector será capaz de distinguir entre alternativas, ante dificultades lectoras como evidencia de su pensamiento estratégico inferencial si el docente asume la misión de motivar estrategias de comprensión inferencial a partir de textos ya que, comprende la importancia de lograr una comprensión de los propósitos explícitos e implícitos de la lectura y la activación de conocimientos previos (Cuervo y Cornejo, 2021). En el salón de clases, el docente juega un papel principal para que estas habilidades se desarrollen en los estudiantes.

Asimismo, el docente es quien propone estrategias a sus estudiantes como medio para desarrollar su capacidad de comprensión, de forma que se conviertan en lectores activos e

independientes, capaces de enfrentarse a cualquier texto y construir inteligentemente su significado (Jouini, 2005). El uso de estrategias le otorga al alumno la capacidad de construir su propio conocimiento, al tratarse de lectura, los aprendizajes apelan a que existan una comprensión de lo que se lee, se interprete el texto y se le dé un valor diferente.

El maestro evalúa cada situación y/o la capacidad de sus alumnos para lograr una adecuada lectura inferencial. Por lo tanto, proporciona actividades importantes que incluyen no sólo preguntas de razonamiento sino principalmente ejercicios que aseguran que se construyen conclusiones antes de que dichas preguntas sean respondidas (Cuervo y Cornejo, 2021). Es decir, se propicia el análisis de situación de comprensión de cada estudiante, por lo que es relevante que las estrategias se adecuen a la necesidad.

En la enseñanza de comprensión inferencial hay dificultades y la principal que destaca Jouini (2005) es la incapacidad del aprendiz de determinar el significado léxico de ciertas palabras clave, por ello propone identificar la secuencia y las palabras relevantes para poder inferir, salir de lo literal. Se recalca que la comprensión se logra si existe una correcta lectura, en los textos hay palabras que el lector podría no conocer, la contextualización de la palabra con la relectura y asociación con otros posibles significados le dan al estudiante la capacidad de comprender lo que lee.

Las dificultades de enseñanza son variadas, conocer cómo solventarla es deber del docente ya que quien ayuda con su guía a que la comprensión inferencial no se convierta en un reto difícil para el alumno, Cassany (2006) sostiene que en la mayoría de los casos el nivel de conocimiento sobre el tema no interfiere con la comprensión general del texto, pero es importante para el lector sacar conclusiones adecuadas y así permitirle leer con precisión lo que sigue a las líneas.

El docente puede planificar actividades para trabajar conocimientos previos, actividades para mantener la atención en el texto, actividades para comprender la coherencia local del texto, actividades para comprender la coherencia global del texto y actividades para producir textos (Cuervo y Cornejo, 2021). Las actividades que se pueden emplear para la enseñanza o desarrollo de la comprensión inferencial del estudiante son variadas, discernir cuales aportan a el caso específico de aprendizaje es relevante porque le facilita al alumno ejercitación de sus capacidades cognitivas y metacognitivas.

4.2. Metacognición

La metacognición a grandes rasgos se refiere a la capacidad de comprender y supervisar los propios procesos de pensamiento. Implica reflexionar sobre cómo se aprende y la toma de decisiones para optimizar el aprendizaje. La metacognición es un término que

etimológicamente hace referencia a lo que viene de, o acompaña a la cognición (González, 2017). La etimología completa de palabra "metacognición" se compone de los elementos "meta-" (más allá), "cogn-" (conocer) y "-ción" (acción o proceso), lo que da como resultado el concepto de pensar sobre el propio pensamiento y la capacidad de reflexionar sobre nuestros procesos mentales. Luego, con los estudios de memoria que Tulving y Madigan realizaron en 1969, se empezó a utilizar este neologismo.

Según González (2017) Tulving y Madigan llegaron a la conclusión de que tener memoria de la propia memoria, o tener la capacidad de examinar los procesos de la propia memoria, es una de las características del ser humano. Refiere así que es una de las capacidades propias del ser, aunque no se profundiza en el cómo o por qué. En función de lo antes mencionado, Flavell (1976) propone el concepto de metacognición para referir a aquel conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre ella. Flavell fue quien terminó de acuñar esta terminología con su "teoría de la mente", el pionero de los principales postulados de la metacognición.

Flavell (1976) afirma que la metacognición se refiere a la supervisión activa, la regulación posterior y la organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, así como el conocimiento que la persona tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otra cuestión relacionada con ellos. En otras palabras, ser conscientes de cómo opera la mente para cumplir con determinadas actividades de distinto orden, ejecutar planes de acción adecuados para la tarea que se presente para enfrentar dificultades que alteren la correcta adquisición de conocimientos.

Burón (1999) de forma más simplificada menciona que, es el conocimiento y regulación de la propia cognición y de los procesos mentales y, agrega que, hace referencia al conocimiento de los mecanismos responsables del conocimiento. Implica conocer las propias fortalezas y debilidades como aprendiz, y saber cómo aplicar estrategias efectivas para mejorar el aprendizaje.

Otra acepción relevante es la de Mateos (2001) el cual alude que, la comprensión que se posee y el control que se ejerce sobre el propio aprendizaje, es decir, sobre la actividad cognitiva, es el "aprender a aprender". Es la conciencia de qué son los procesos de aprendizaje, cómo funcionan y cómo se controlan y optimizan. Es el desarrollar un sentimiento de competencia personal que impulse la motivación y confianza en el propio aprendizaje y cuando se presenten dificultades de aprendizaje, saber corregirlas.

El control ejecutivo (autorregulación cognitiva) según Jiménez (2004) y Hurtado (2017) parte de funciones que se pueden dividir en tres dimensiones:

- Planificación (elegir las estrategias ante los requerimientos o demandas de la tarea a realizar).
- Monitoreo o supervisión (revisar cómo se lleva a cabo lo planificado, dificultades, causas y efectividad de estrategias durante la ejecución de la tarea).
- Evaluación (comprobar y revisar las estrategias utilizadas durante el proceso y los resultados obtenidos una vez finalizada la tarea de aprendizaje para efectuar modificaciones y rectificaciones oportunas).

Con las mismas se puede plantear estrategias de metacognición que le permitan al aprendiz a sobrellevar sus dificultades de aprendizaje.

4.2.1. Metacomprensión

La metacomprensión es la capacidad de monitorizar y regular la propia comprensión durante la lectura, es una capacidad centrada en una actividad específica, leer. Burón (1999) entiende la metacomprensión como el “conjunto de conocimientos de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla” (p. 50). La metacomprensión lectora implica procesos de seguimiento y regulación, que contribuyen a la construcción del sentido del texto.

Un texto necesita ser entendido para tener un propósito o tener sentido; esto significa que necesita ser escudriñado y estudiado de cerca para ser completamente comprendido. El texto no se procesa inmediatamente, el comprensor construye su representación continuamente al procesar unidades más pequeñas (Irrazabal, 2007). La metacomprensión es por sí misma la conciencia o conocimiento de la propia comprensión y método de reformulación de hechos o circunstancias (Baker, 1985 y Hacker, 1998) citado en (Irrazabal, 2007). Dicho de otra manera, es la respuesta de que uno puede entender sobre una determinada cosa, qué puede hacer para entenderla, cómo entenderla y, cuál es el conocimiento que posiciona la comprensión de la misma (Hurtado, 2017).

La comprensión lectora, para ser regulada, para que sea metacomprensión lectora, utiliza las estrategias metacognitivas. En otras palabras, el conocimiento sobre el propósito de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental (cómo leer para lograr este objetivo, cómo controlar la actividad mental y durante qué tiempo para su cumplimiento). El desconocimiento de estos aspectos por parte de los lectores conduce a fracaso en lectura (Macías et al., 2007). Por ello, es indispensable que los maestros se centren en enseñar cómo hacerlo.

Irrazabal (2007) al igual que otros autores, argumenta que, la metacomprensión pasa por tres etapas. La planificación es la primera etapa, implica organizar las tareas que se

completarán y utilizar los conocimientos previos. En la segunda el estudiante detecta errores y monitorea el progreso, fallas en el texto o su conocimiento previo. La tercera fase, la regulación, tiene como objetivo abordar cualquier problema descubierto durante la fase de monitoreo mediante la implementación de varias estrategias. La metacomprensión se puede medir observando cómo los lectores usan la información que leen, predicen el éxito de las acciones y explican su conocimiento del proceso de comprensión (Jiménez, 2004).

La metacomprensión posee dos componentes:

Un componente de la metacomprensión se refiere al conocimiento del lector sobre las habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para completar con éxito una tarea de lectura y la correspondencia entre los recursos del lector y la situación de aprendizaje en la que ocurren (Alvarado, 2003).

Giasson (1990), Mateos (2001) y Jiménez (2004) hacen una subdivisión de este conocimiento:

- Los conocimientos sobre la persona: comprensión que tiene una persona de sus habilidades y procesos mentales para realizar tareas. Esto incluye conocimiento intrapersonal (sobre sus habilidades, motivaciones, emociones), conocimiento interpersonal (sobre cómo se compara con los demás) y conocimiento universal (sobre cómo funcionan los procesos mentales generales).
- Los conocimientos sobre la tarea: capacidad de determinar cómo los atributos de una tarea afectan su desempeño. Esto incluye comprender los componentes, requisitos y expectativas de la tarea.
- Los conocimientos sobre las estrategias: comportamientos específicos y deliberados diseñados para mejorar el desempeño de las tareas o facilitar el aprendizaje. Estos normalmente incluyen planificación, control/monitoreo y evaluación de procesos.

El segundo componente de la metacomprensión depende de la capacidad del lector para utilizar procesos de autorregulación (Alvarado, 2003). Todo trabajo autorregulado implica el papel de un lector activo involucrado en la tarea. Si los componentes anteriores ayudan a diagnosticar el estado de las capacidades metacognitivas, el autocontrol conduce a la intervención conductual más eficaz para desarrollar estrategias para su regulación. También se deben poner en práctica mecanismos de control para orientar, planificar y verificar que la sensibilización se implemente de manera efectiva (Alvarado, 2003).

4.2.2. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son elementos clave del aprendizaje eficaz porque van más allá de la simple transferencia de conocimientos y apuntan a crear nuevas oportunidades

para la construcción y aplicación del conocimiento en la práctica. Las estrategias, según López y Arciniegas (2004), son acciones deliberadas e intencionales en las que el sujeto se involucra activamente para lograr las metas propuestas. En términos generales, estas estrategias se dividen en estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Las estrategias cognitivas son aquellas que ayudan en la comprensión de la lectura, mientras que las estrategias metacognitivas son aquellas que el lector usa, consciente o inconscientemente, para organizar, monitorear y controlar su desempeño en la tarea (Botsas y Padeliadu, 2003).

López y Arciniegas (2004) proponen que las estrategias metacognitivas se centran en tres aspectos básicos:

1. Adquirir o mejorar conocimientos sobre el proceso de lectura y comprensión del texto.
2. Ser consciente de la necesidad de controlar y regular el proceso en sí, y por tanto asumir que así es.
3. Desarrollar una mayor motivación, responsabilidad y actitud positiva para convertirse en un lector activo, reflexivo y crítico y, por tanto, en un aprendiz independiente y responsable.

Es relevante traer a colación, lo que menciona Flavell (1976) sobre los problemas que presentan los niños y grupos de sujetos con dificultades de aprendizaje, estos más que estar causados por diferencias en los procesos fundamentales, pueden atribuirse a un uso deficiente e inadecuado de estrategias. Aquí se puede hacer la distinción entre los lectores competentes o expertos y los no competentes o inexpertos. La diferencia marcada entre estos dos es que el lector competente es más estratégico, es más consciente de la forma en que lee y entiende el texto (Cassany et. al., 2004; Mateos, 2001). Los lectores para solventar una dificultad de comprensión deben ser más recursivos, hacer uso de varias estrategias.

La correcta gestión de los procesos lleva al conocimiento sobre el propio desempeño mental y a determinar cuándo, cómo, de qué manera y por qué se realizan ciertas actividades para el logro de una tarea (Castrillón et al., 2020). En palabras de Hurtado (2017) las estrategias metacognitivas son una forma de trabajo mental para mejorar desempeño académico, son una serie de acciones o procedimientos encaminados a acceder, procesar e interiorizar el conocimiento, acciones específicas que se realizan conscientemente para potenciar o facilitar el aprendizaje.

Las variables que parten del control ejecutivo o autorregulación cognitiva son: planificación, supervisión y evaluación. En cada una de ellas pueden partir estrategias metacognitivas (Hurtado, 2017). Centrados en la comprensión, las estrategias, como menciona López y Arciniegas (2003) orientadas a la metacompreensión depende del momento lector en el

que se implementen, es decir, los procesos se relacionan con los momentos de la lectura. Antes de la lectura (planificación), durante la lectura (supervisión) y después de la lectura (evaluación).

Crespo et al. (2003) sugieren que el conocimiento de la estrategia para el éxito lector se puede realizar antes, durante y después de la lectura, es decir, estrategias de planificación, comprensión, recuperación y evaluación. Baker (1994) asimismo, propone planificar, verificar, evaluar, remediar, poner a prueba y modificar los procedimientos. La implementación de la estrategia depende de su eficacia y de los objetivos de las tareas a resolver (Castrillón et al., 2020).

4.2.2.1. Complementar detalles. Esta estrategia se basa en la habilidad del lector para expandir la información contenida en un texto, al integrar sus conocimientos previos o al generar inferencias. Araoz et al. (2008) refiere que “permite que el lector agregue aquella información que no se encuentra explícita en el texto” (p.70). Este proceso de vinculación entre lo que ya se sabe y lo que se lee facilita una comprensión más profunda, lo que permite una interpretación más rica y completa. Jiménez (2004) manifiesta que, al detectarse un problema en la comprensión de la lectura, sobre todo cuando la información parece incompleta, el lector reorganiza los datos en unidades de significado más amplias e intenta integrarlos en los esquemas de conocimiento que ya posee sobre el tema de la lectura. Es así que integra información tanto literal como inferencial, a partir de una reflexión o autorregulación de las estrategias para luego afirmar que en su lectura hubo comprensión total. El lector estratégico procederá a la verificación de dicha información que es “atribuible al propio lector o a los detalles del texto” (Jiménez, 2004, p. 34).

4.2.2.2. Predicciones. La estrategia de predicción es esencial al anticipar el contenido antes de iniciar la lectura. Al generar hipótesis sobre lo que podría ocurrir en el texto, el lector activa su conocimiento previo, lo que fomenta una lectura más activa y participativa. Esto facilita la creación de ideas preliminares que luego se contrastarán y ajustarán según la información presentada. Estas deducciones permiten al lector proyectar o construir escenarios a partir del contenido actual de la lectura, anticipándose a los eventos y determinando las posibles consecuencias o resultados de las acciones (Araoz et al., 2008). Por lo general, estas predicciones no son precisas, aunque se ajustan en cierta medida; se construyen a partir de elementos como el tipo de texto, el título, las ilustraciones, entre otros. En su elaboración influyen tanto la experiencia como el conocimiento previo sobre el contenido y los componentes del texto (Durán, 2019). Además de ello, deben ser verificadas o sustituidas, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y facilita el proceso de

comprensión (Durán, 2019), en decir, aporta a su aprendizaje. La predicción como estrategia metacognitiva contribuye sobremanera a la comprensión de un texto.

4.2.2.3. Subrayado. El subrayado es otra herramienta valiosa. El subrayado es una actividad que implica destacar y recoger información importante (Burón, 1999), todo dependerá del objetivo del subrayado, especialmente para señalar ideas principales e información específica, esto depende de la tarea metacognitiva planteada, es decir, el fin de dicho subrayado. Al destacar las ideas principales y los detalles clave, los lectores logran organizar la información de manera más eficiente, lo que les permite realizar inferencias más precisas. Esta estrategia actúa como una guía que facilita el procesamiento de las ideas importantes, lo que ayuda a retener y organizar el contenido de manera estructurada. Depende de los intereses y del propósito del lector en ese momento. Sin embargo, se puede realizar una lectura objetiva al identificar en el texto la tesis que el autor resalta y los argumentos que sustentan sus ideas (Araoz et al., 2008). Lo que se marca no necesariamente es lo importante para estudiar, dar un examen u aprobar, sino para saber (Burón, 1999) y discernir, en que situaciones de dificultad se puede utilizar, así se logra el ser estratégico o poseer consciencia metacognitiva.

4.2.2.4. Resumen. Esta actividad implica la capacidad de sintetizar lo leído. Al reducir la información a su esencia, los lectores consolidan su comprensión, identifican relaciones entre conceptos y mejoran su capacidad para recordar el contenido de forma clara y coherente. A su vez el resumen recoge una serie de argumentos para construirse, por lo tanto, es una explicación destinada a defender una hipótesis mediante razonamientos, es decir, una idea que se busca demostrar (Araoz et al., 2008). Para obtener una argumentación, es fundamental basarse en información obtenida de textos (Araoz et al., 2008). Además, el resumen es una estrategia para esquematizar contenidos, permite al lector observar la organización del texto leído, revela su estructura, jerarquía, las relaciones entre conceptos y el plan que el autor empleó al escribirlo (Araoz et al., 2008). Al crear un esquema, el lector puede visualizar con mayor claridad las ideas presentadas en el texto (Araoz et al., 2008). La tarea de la lectura y el resumen requieren de procesos mentales superiores, sin embargo, los alumnos de esta manera logran la autorregulación de los aprendizajes (Burón, 1999).

4.2.2.5. Preguntar al texto. Fomentan la reflexión crítica sobre el propio proceso de lectura. Mediante la formulación de preguntas dirigidas al texto, el lector evalúa su nivel de comprensión y puede detectar elementos implícitos, que de otro modo pasarían desapercibidos (Jiménez, 2004). Estas estrategias no solo fortalecen la capacidad de hacer inferencias, sino que también refuerzan la metacognición, esto permite al lector ser consciente de su propio

aprendizaje y comprensión (Jiménez, 2004). Las preguntas para interrogar el texto permiten aplicar conocimientos previos y reconocer lo que se sabe y lo que se desconoce sobre el contenido y los elementos textuales (Durán, 2019). Los lectores al formular preguntas relevantes sobre el texto, no solo utilizan su conocimiento previo sobre el tema, sino que, quizás sin darse cuenta, también toman conciencia de lo que saben y lo que desconocen sobre el mismo (Solé, 1992). Además, este proceso les permite establecer sus propios objetivos, dándole un propósito significativo al acto de leer (Solé, 1992).

4.2.2.6. Cuestionario. El cuestionario en el contexto metacognitivo cumple la función de evaluar contenidos y de explorar la comprensión. Araoz et al. (2008) refiere que “se comprende un texto cuando se establecen conexiones entre las ideas y éstas se expresan de otra manera” (p. 70), en este caso en un cuestionario, el cual posee interrogantes reflexivas. Por lo tanto, desde la enseñanza metacognitiva se busca “demostrar que se sabe usar lo que se sabe, solucionando problemas, que en este caso es responder a las preguntas” (Burón, 1999, p. 111). Al generar significados a partir de una lectura y al intentar comunicarlos, es necesario fundamentar las ideas (Araoz et al., 2008). Las respuestas se argumentan y se defiende o rechaza una propuesta (Araoz et al., 2008). En los cuestionarios, la persona evaluada responde a diversas interrogantes relacionadas con el dominio metacognitivo general o específico de una tarea concreta, y por lo regular, se utiliza una escala de respuesta establecida en el propio cuestionario (Fidalgo y García, 2009). También se puede hacer referencia a ciertos cuestionarios específicos de la tarea, es decir, orientados a evaluar el componente metacognitivo en una actividad puntualizada (Fidalgo y García, 2009).

4.2.3. *Impacto en el aprendizaje*

Uno de los prerrequisitos cruciales para el desarrollo personal en cualquier acción diaria es la adquisición de estrategias metacognitivas (Macías et al., 2007). En el ámbito académico sucede lo mismo, se observa una mejora significativa con dichas estrategias metacognitivas. Para lograr este objetivo, se debe facilitar a los estudiantes comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje, cómo operan, cómo administrarlos y operarlos de la mejor manera (Macías et al., 2007).

Gandini (2018) expone que la relación entre la metacognición y el aprendizaje es considerada de suma importancia en el ámbito escolar, porque el desarrollo de ideas metacognitivas tiene un efecto directo y positivo en el aprendiz y que, el estudiante juega un papel activo, porque la metacognición es una elección. Aunque, la metacognición puede ser instruida o enseñada a través de la explicación directa, el modelamiento y la práctica guiada

(Aragón y Caicedo, 2009). Indistintamente del método, los resultados serán los mismos, pero dependerá de cada sujeto en qué medida y fin se utilizarán.

Una persona que planifica, organiza, evalúa e integra sus conocimientos y crea procedimientos ejecutivos antes, durante y después de realizar determinadas tareas, es considerada una persona estratégica (Jiménez, 2004). Dichas personas optimizan mejor sus recursos mentales para cumplir con una tarea. Cabe recalcar que la metacognición se enlaza con el aprendizaje autónomo a través del dominio que el aprendiz puede lograr a partir de la evaluación y regulación de su propia comprensión.

La puesta en práctica de programas de intervención basadas en el uso de estrategias, tiene como objetivo principal producir cambios internos en el sujeto para una apropiación creciente de habilidades con las que pueda iniciar acciones, tomar decisiones y asegurar la mejor manera de enfrentar cualquier dificultad de aprendizaje (Macías et al., 2007). Esto se traduce en oportunidades ilimitadas para la mejora de los procesos de aprendizaje en el aula porque reconoce que cuando un estudiante integra significativamente nueva información, no sólo optimiza su estructura cerebral sino también a sí mismo (Cisternas, 2005).

Los aspectos metacognitivos son importantes en los procesos de pensamiento y conocimiento porque inciden directamente en el fenómeno del aprendizaje (Gandini, 2018). Macías et al. (2007) mencionan que es necesario explicar cómo evaluar, por ejemplo, la complejidad de la tarea propuesta, diversas estrategias para resolverla y la evaluación de la solución obtenida, para hacer conscientes estos procesos cognitivos individuales. En otras palabras, alguien debe guiar y supervisar la implicación metacognitiva del estudiante.

4.2.4. La evaluación

La evaluación del aprendizaje realizada en el aula para mostrar si los estudiantes han logrado un aprendizaje específico en habilidades o destrezas son los elementos más importantes (Cisterna, 2005). Esto en un espectro general de lo que representa evaluar, direccionado en metacognición, las estrategias, la gestión y control en el aprendizaje le brindan mayor relevancia. Jiménez (2004) refiere que “Hay que ser conscientes que no se puede evaluar la metacognición de manera directa ya que no es una conducta observable, con lo cual, los métodos para evaluarla deben ser indirectos” (p. 64).

Según Gandini (2018) en la evaluación el estudiante debe ser consciente de qué, cuánto, cómo aprendió, cómo lo aprendió, cuántas dificultades encontró durante el proceso y si el aprendizaje fue exitoso o no durante la aplicación de las diversas estrategias. Una evaluación general y una que está dentro del proceso metacognitivo, se puede lograr con distintos métodos, el más común es la escala de metacognición, otros son las dianas de autoevaluación, las

rúbricas, los portafolios de aprendizaje (Valdera y Núñez, 2023), la entrevista e incluso la observación (Jiménez, 2004). Evaluar metacognitivamente a un estudiante permite identificar cómo regula su propio aprendizaje y cómo mejorar así su capacidad de planificación, monitoreo y ajuste de estrategias.

La evaluación educativa tiene como misión ayudar a las estudiantes a aprender más y mejor, y los procesos metacognitivos pueden ser aliados fundamentales en el aprendizaje (Cisterna, 2005). Dotan de información a los sujetos sobre su situación en relación con las metas propuestas, y permiten discernir la estrategia más adecuada en diseño y ejecución para optimizar el desarrollo del proceso interno de creación de conocimiento (Cisterna, 2005). Alguno de los componentes metacognitivos en determinadas actividades son dependientes de la tarea o de un campo de desarrollo, es decir, la evaluación del componente metacognitivo en una tarea específica (Fidalgo y García, 2009).

Jiménez (2004) explica que, la evaluación de la metacognición no mide qué tan bien hablan o actúan los sujetos, sino que les ayuda a tomar conciencia de las estrategias que utilizan al realizar tareas. La evaluación de la metacognición permite a los discentes desarrollar una conciencia crítica sobre cómo aprenden, no solo en qué aprenden, se fomenta la autonomía y la autorregulación, habilidades esenciales para enfrentar distintos desafíos académicos e incluso personales de manera eficiente, al reflexionar sobre sus propias estrategias. (Fidalgo y García, 2009) proponen que es necesario considerar que la evaluación efectiva de la metacognición, debe abarcar las dos dimensiones metacognitivas, la del autoconocimiento como la de autorregulación, así como la forma en que ambas interactúan entre sí.

Jiménez (2004) también refiere que “para evaluar metacognición hay que poner a los estudiantes en situaciones de autorreflexión sobre sus dificultades de aprendizaje y las necesidades que se les van presentando de recurrir a determinadas estrategias dependiendo de la demanda de la tarea a realizar” (p. 68). Dicho argumento tiene mayor sustento ya que coincide con lo mencionado por (Fidalgo y García, 2009) que los instrumentos más utilizados para la evaluación de la metacognición son los que consideran los 3 tipos de conocimiento metacognitivo, la persona, la tarea y la estrategia.

4.3. Secuencia didáctica

La secuencia está constituida por un conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo global que le da sentido a la actividad (Camps y Zayas., 2006). González et. al. (2010) refiere que: “la secuencia didáctica representa una poderosa herramienta pedagógica para apoyar al estudiante en el desarrollo de sus programas de curso” (p. 28). La secuencia didáctica (SD) es la clave para organizar un aprendizaje de forma estructurada para permitir al

estudiante a avanzar hacia un objetivo de estudio. Las actividades que se proponen tienen un objetivo común y con la continuidad y cohesión del proceso se facilita el aprendizaje significativo.

La SD se entiende como una estrategia de trabajo a partir de la cual el docente traza el camino de aprendizaje para que, junto a sus estudiantes, se cree y reconstruya su conocimiento, adaptándolo a las necesidades socioculturales de su entorno (Basile et al., 2009). En palabras de Obaya y Ponce (2007) la SD orienta y facilita el desarrollo de la práctica, y se percibe como una oferta flexible que puede y debe adaptarse a la realidad concreta a la que pretende servir, con el fin de estructurar el proceso de aprendizaje de tal forma que el alumno no se pierda a través de docentes u contenido de la materia.

A partir de un problema contextualizado se planifica la SD, se proyecta los objetivos, las destrezas, las competencias, establecen las actividades y su evaluación, mismas que se interrelacionan. Se determina los medios necesarios para realizar las actividades, se piensa en los recursos didácticos, se anticipa a la actividad que se realizará con los estudiantes, tanto en las de enseñanza, como en la de evaluación (Pimienta, 2011).

González et al. (2010) expone que la SD implicará una sucesión deliberada (planificada) de acciones (orden), que surgirá en un tiempo predeterminado (con un ritmo). La secuencia estructura la enseñanza de forma reflexiva y planificada, se adapta tanto al contexto educativo y no se lo deja a la improvisación, su orden y ritmo predefinido aseguran un proceso educativo relevante y se facilita la investigación desde este enfoque.

Uno de los pilares para la planeación está relacionada con las metas del proceso de aprendizaje ya que “para aprender, los estudiantes necesitan tener una meta. Para adquirir conocimientos útiles y estrategias para seguir aprendiendo toda la vida, necesitan perseguir metas que les parezcan importantes” (Pimienta, 2011, p.81). Al igual que la motivación interna del alumno para adquirir conocimientos, la cual se fomenta mediante actividades de aprendizaje significativas, auténticas y que presenten un grado adecuado de dificultad y novedad. Además, es importante establecer reglas de manera conjunta y evaluar tanto al estudiante como su proceso de aprendizaje (Pimienta, 2011).

La SD es un proceso reflexivo de compromiso con la experiencia, improvisación constante y difusión. Asimismo, funciona como herramienta para analizar e investigar las prácticas educativas. Obaya y Ponce (2007) también mencionan que la SD funciona como una herramienta de investigación didáctica en la medida en que explica cómo se desarrolla la planificación inicial y la utilidad de las estrategias utilizadas, lo que permite verificar y sustentar el proceso y las técnicas utilizadas de inmediato. En otras palabras, posee un amplio bagaje de

aplicaciones dentro del aula y en la investigación. Autores como (Guisasola, Zuza y Ametller, 2021) reconocen a esta como Investigación Basada en Diseño (IBD) que, a partir de una filosofía pragmática, su valor radica en su capacidad para producir cambios en el mundo real.

Margallo (2013) en cambio, sobre la secuencia didáctica expresa que cuando una investigación está “vehiculada” por dicha secuencia, incide en las elecciones metodológicas. Indica que estas deben tener en cuenta los objetivos de aprendizaje de dichas propuestas, tanto en el diseño de los instrumentos adecuados para extraer la mayor cantidad de información de las actividades de enseñanza-aprendizaje como en la interpretación de los datos obtenidos, así como discurrir en lo complicadas que son las situaciones de enseñanza-aprendizaje. El nivel de autonomía que se le brinda al estudiante en las distintas etapas de la investigación, y el rol asignado en cada una de estas fases, busca en última instancia fomentar una mayor independencia en el alumno.

No obstante, el docente debe adaptarse según la etapa; al principio debe ofrecer el mayor apoyo posible y, de manera gradual, reducirlo en función de los avances y desafíos que se presenten (L. del Carmen, 1995). Además, se requiere una explicación minuciosa de las decisiones tanto implícitas como explícitas que se toman durante el diseño e implementación (Guisasola, Zuza y Ametller, 2021).

5. Metodología

En el siguiente apartado se expone la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo con un alcance aplicado. La población seleccionada corresponde a estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”, la muestra está compuesta por 17 estudiantes, 8 hombres y 9 mujeres. El proceso metodológico seguido para la intervención didáctica se compuso de 4 fases: diseño de la secuencia didáctica, diseño de la evaluación diagnóstica y el instrumento de evaluación, aplicación de la secuencia didáctica y la evaluación de cierre. En cada una de las fases se describe las consideraciones teóricas y metodológicas seguidas para construir la secuencia didáctica. Asimismo, se incluye el cómo se recopilaron los datos para cumplir con los objetivos de la investigación.

5.1. Enfoque

Los enfoques de investigación representan la metodología que se seguirá en un estudio. Estos enfoques guían a los investigadores en el proceso de abordar y resolver una problemática que ha sido identificada y que se desea investigar (Acosta, 2023). El enfoque de la investigación es cualitativo ya que, en palabras de Carhuacho et al. (2019) el investigador cualitativo es quien interviene en situaciones naturales. Abarca el estudio, el uso y la recolección de variedad de materiales empíricos que, en el caso particular, está basado en la práctica, experiencia y en la observación de los hechos. Sandín (2003) manifiesta que con el enfoque cualitativo se busca la comprensión profunda de los fenómenos educativos y sociales, la transformación de escenarios y prácticas socioeducativas, la toma de decisiones, así como el descubrimiento y creación de un cuerpo de conocimiento bien organizado. Planteada esta premisa, se destaca que la investigación se orienta a una intervención en el salón de clases.

Para Monje (2011) el enfoque cualitativo es “un diseño flexible a partir de información cualitativa, que no implica un manejo estadístico riguroso, ya que su estructura se orienta más al proceso que a la obtención de resultados” (p. 109). Una característica fundamental de la investigación cualitativa es que sus resultados no pueden generalizarse. No intenta sacar conclusiones razonables sobre todos los casos, sino solo sobre la realidad particular (Valle et al., 2022). Considerados los criterios anteriores sobre el enfoque de la investigación, el investigador tomó el rol de docente para obtener los datos de la realidad concreta propuesta.

5.2. Diseño

El diseño de investigación es de carácter aplicado, en palabras de Monje (2011) es el planteamiento de una serie de actividades organizadas y secuenciales adaptadas a las

características únicas de la investigación y que especifican los procedimientos y pruebas ejecutadas, así como los métodos aplicados para la recopilación y el análisis de datos.

Por otra parte, para Vargas (2009) la investigación aplicada se caracteriza por realizar y sistematizar experiencias basadas en investigaciones para luego buscar aplicar o utilizar los conocimientos adquiridos por otros. Este tipo de investigación toma en cuenta el conocimiento existente en un campo en particular para ser utilizado en una realidad concreta que, por lo general, necesita ser intervenida. Es entonces que a partir de una base teórica que sirve como guía y los conocimientos adquiridos por parte del investigador se planteó una secuencia didáctica (SD) para la enseñanza de la lectura inferencial a partir de estrategias metacognitivas.

5.3. Proceso metodológico

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la presente investigación se llevó a cabo el siguiente proceso metodológico que está dividido en cuatro fases fundamentales: diseño de la secuencia didáctica en función de la temática a investigar, evaluación diagnóstica a los estudiantes, aplicación de la secuencia didáctica en el salón de clases y finalmente, la evaluación de cierre en la que se consolidan todos los conocimientos adquiridos.

5.3.1. Fase 1. Diseño de la secuencia didáctica

La finalidad de la secuencia didáctica es la de enseñar y que se aprenda a través de ella, se ofrece una propuesta de conocimiento explícito. Aborda el cómo dotar de sentido a la actividad de aprendizaje más allá de los límites de los ejercicios específicos. Asimismo, darle coherencia y no presentarlo como ejercicios ocasionales con el uso de técnicas de planeación que vinculan tareas específicas de aprendizaje y tareas para la comprensión de textos (Camps, 2006).

Para cumplir con el objetivo general de la investigación se propone una intervención didáctica enfocada en fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Para el diseño de la secuencia didáctica se seleccionó y desagregó las destrezas con criterio de desempeño del Currículo Nacional (2016), de acuerdo al nivel educativo con el que se trabaja y con el bloque curricular correspondiente, el de lectura.

Los objetivos generales y destrezas con criterio de desempeño para la secuencia didáctica utilizados son los siguientes:

Tabla 1. *Objetivos generales y destrezas con criterio de desempeño a evaluar propuestos en el Currículo de los niveles de educación obligatoria (2016).*

Objetivos generales	Destrezas con criterios de desempeño
----------------------------	---

-
- Leer de manera autónoma textos literarios aplicando estrategias metacognitivas de comprensión según el propósito de lectura (O.G. LL. 5).
 - Seleccionar información importante del texto, demostrando una actitud reflexiva y crítica, para realizar múltiples actividades (O.G. LL. 6).
 - Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3. 1,2).
 - Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3).
 - Valorar los aspectos formales y el contenido del texto, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor (LL.5.3.4).
 - Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6).
-

Nota: Todos estos elementos curriculares fueron adaptados con fines educativos e investigativos.

Seguido de ello, se formuló actividades para cada etapa de la clase. La secuencia didáctica se planificó en función de los tres momentos de la clase: anticipación, construcción y consolidación. Hubo esmero en propiciar un aprendizaje significativo en relación con las estrategias metacognitivas que se pueden usar para una lectura inferencial adecuada, en la que se demuestre comprensión lectora y se vea reflejado en productos concretos y posibles de analizar.

Las lecturas consideradas en la secuencia didáctica fueron los cuentos por ser narraciones breves con las que los estudiantes pueden ejercer una actividad del cerebro significativa y así elaborar razonamientos originales, además de que se ajustan a las actividades propuestas y a los tiempos establecidos para cada una de las sesiones. Los cuentos se seleccionaron en función de lo que se sugiere en la *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura* (2019) en la que se enfatiza que los estudiantes de estos grupos de edad están interesados en las lecturas que les permitan reafirmar su personalidad, que se centran en temas modernos.

Asimismo, se considera lo que menciona Margallo (2012) sobre la selección del corpus para estudiantes reticentes a la lectura. Sugiere que se evite los textos clásicos, que se opte por textos breves, cercanos a su realidad, que provoquen emociones, hagan reflexionar, sorprendan, amplíen el conocimiento, o que posean características de calidad, relevancia, o que sean de un carácter desafiante para los alumnos. Ambos criterios fueron de suma importancia de la selección del corpus con el que trabajaron los discentes.

Contemplados los criterios de selección de corpus de lectura, el número de horas de intervención otorgadas por la institución educativa y docente, los resultados de la evaluación diagnóstica y los criterios en función de la literatura, como recurso pedagógico se utilizaron 7 cuentos que tuvieran un sentido más allá de lo literal y que lleven a la reflexión de los

estudiantes. De igual forma, que cada uno de los cuentos sirvieran para una tarea específica, en este caso relacionada con las habilidades de análisis e inferencia como de estrategias metacognitivas concretas para resolver determinados problemas. Los cuentos seleccionados atienden a no tener una gran extensión o que posean gran dificultad, no estar asociadas a infancia, apelar a la emoción, reflexión y el conocimiento. El corpus de lectura de la SD es el siguiente:

Tabla 2. *Corpus de lectura*

Autor	Título
Gabriel García Márquez	<i>El ahogado más hermoso del mundo</i>
Patricia Esteban López	<i>El corazón del pintor</i>
Daniel Defoe	<i>El acusador fantasma</i>
John Fowles	<i>El príncipe y el mago</i>
Mario Benedetti	<i>Tan Amigos</i>
Gabriel García Márquez	<i>Un día de estos</i>
Loladespertaes	<i>El armario de Paulina</i>

Nota: Los cuentos fueron seleccionados para la realización de cada actividad incluidos los de las evaluaciones.

El Ministerio de Educación (2016) menciona que el docente es el responsable de las actividades del curso educativo, estas actividades están premeditadas de acuerdo al ritmo que posee el grupo de trabajo, y las tareas deben tener cualidades motivadoras que promuevan el fortalecimiento, estímulo y desarrollo del aprendizaje y las capacidades de los estudiantes y, en esta oportunidad, apoyar a la estrategia de cada sesión correspondiente a la SD. Las destrezas clave identificadas del currículo se centran en las estrategias cognitivas y metacognitivas que un lector necesita para construir significados y autorregular su proceso de lectura (MinEduc, 2019).

La secuencia didáctica estuvo dirigida a los 17 estudiantes del segundo de BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”. La intervención didáctica convino de 8 sesiones de clase que se llevaron a cabo en un lapso de 8 semanas entre agosto y octubre de 2023. En el siguiente resumen, se excluyen las sesiones de evaluación diagnóstica y de cierre dado que leer el cuento y responder al cuestionario propuesto fueron las actividades planteadas. Cada una de las sesiones se efectuó de manera presencial en horario matutino.

En el **anexo 1** se muestra la planificación de la SD, sesión a sesión, incluyendo las correspondientes a la evaluación diagnóstica y de cierre. Subseguidamente, se hace la descripción de cada una de las sesiones planificadas:

En la sesión 1 se propone una aproximación con los estudiantes, sus conocimientos previos sobre la inferencia, sus estrategias de lectura y una introducción a la conciencia de la realización de la tarea de lectura, a la metacognición (anticipación). En el momento de la

construcción se propone la lectura individual del cuento *El príncipe y el mago*, de John Fowles. La actividad de consolidación consistió en rescatar ideas sobre el cuento y organizarlas con la técnica de *lluvia de ideas* para luego comentar y reflexionar acerca de ideas implícitas a las que han llegado, En otras palabras, complementar detalles que no aparecen en el cuento. En esta primera sesión también se les hace conocer a los estudiantes acerca de las estrategias metacognitivas: planificación, supervisión y evaluación para que las tengan en cuenta en todo su proceso de aprendizaje.

En la sesión 2, en el momento de la anticipación, se propone realizar predicciones sobre el cuento a partir del título o de un fragmento del mismo. Para ello, se inició con preguntas generadoras del tipo, ¿de qué podrá tratarse la lectura?, ¿qué pasará más adelante?, ¿cómo me lo imagino?, etc. En el momento de la construcción se propone que los estudiantes en una hoja escriban sus predicciones. Luego los alumnos proceden a realizar la lectura del cuento *El corazón del pintor*, de Patricia Esteban López. Una vez culminada la lectura, en grupo, discernen cuáles fueron las predicciones acertadas que tuvieron y cuáles no. Para la consolidación se propone la exposición de las predicciones a las que los estudiantes llegaron y a la reflexión sobre las mismas. Esto permite determinar en qué se basaron para llegar a tales predicciones.

En la sesión 3, en el momento de la anticipación, se propone preguntas para activar los conocimientos previos ¿Para qué sirve señalar un texto?, ¿qué hacemos cuando en el texto encontramos una palabra desconocida?, ¿es importante el contexto para dar significado a una palabra?, etc. Las preguntas permiten orientar la actividad a realizarse. En el momento de la construcción se propone la lectura individual del cuento *El acusador fantasma*, de Daniel Defoe y, a partir de la técnica de subrayado los estudiantes marcan las palabras que para ellos son desconocidas. Para la consolidación se propone que en una hoja escriban las palabras subrayadas y le den significado de acuerdo a la información brindada en el cuento, es decir con el contexto de la narración. Posterior a ello, se corrobora los significados que dan los estudiantes a las palabras con el diccionario.

En la sesión 4, en el momento de la anticipación, se propone preguntas de activación de conocimientos previos del tipo ¿para qué nos sirve hacer una hipótesis?, ¿qué tipo de información sirve para formular una hipótesis?, ¿los detalles influyen para la realización de una hipótesis?, etc. Asimismo, se les explica en qué consiste una hipótesis. En el momento de la construcción se realiza la explicación de palabras clave o difíciles de entender del texto para que la comprensión del cuento sea mayor y se propone que lean el cuento: *Tan Amigos*, de Mario Benedetti. Luego, buscan y encuentran información específica para formular una

hipótesis sobre lo que aconteció con los personajes de la narración, para ello se plantea preguntas generadoras de ideas y el diálogo. Para el momento de la consolidación se propone la escritura de un resumen del cuento que incluya las hipótesis a las que llegaron, además de explicar cuál fue la información que tomaron en consideración para formularlas.

En la sesión 5, en el momento de la anticipación, se entrega a los alumnos varios fragmentos de párrafos mezclados de un cuento, mismos que se ordenan para proceder con la lectura. En el momento de la construcción se propone que los estudiantes de forma individual lean el cuento: *Un día de estos*, de Gabriel García Márquez. Finalizada la lectura, junto a las frases marcadas por el docente, escriben sus interpretaciones del lenguaje figurativo de las frases señaladas en el cuento. Para el momento de la consolidación se propone la lectura del párrafo o el diálogo en el que se encuentren las frases con lenguaje figurativo y la sustitución de las mismas con las interpretaciones personales. Además de ello, plantean preguntas abiertas sobre el cuento que no se encuentren respondidas de forma explícita en el texto, en otras palabras, exteriorizan las dudas que les dejó la narración.

En la sesión 6, en el momento de la anticipación, se propone que los estudiantes le den un “vistazo” al texto antes de leerlo. Además, se les pide que en función del título determinen sobre qué va a tratar el cuento con preguntas generadoras de ideas del tipo: ¿Qué representa el armario de la chica?, ¿por qué será de una chica y no de un chico?, ¿qué tendrá de interesante el armario de la joven?, etc. En el momento de la construcción de los conocimientos se propone la lectura individual del cuento: *El armario de Paulina*, de Loladespertares. Finalizada la misma, los estudiantes deben distinguir la intención del autor con el cuento, a partir de fragmentos, suposiciones y de la reflexión de lo que leyeron. Para el momento de la consolidación se propone que los estudiantes respondan a un cuestionario con preguntas que llevan a pensar más allá de las líneas.

Al final de las actividades de consolidación, se pide a los estudiantes realizar un ejercicio retrospectivo para que reflexionen sobre su propio proceso de comprensión, interpretación y análisis, y consideren las dificultades y aciertos que tuvieron en determinada sesión con la tarea propuesta. Además, que analicen si la estrategia metacognitiva les sirvió para la lectura planteada y en que otras situaciones las pueden emplear para mejorar su comprensión lectora.

5.3.2. Fase 2. Evaluación diagnóstica

El objetivo principal del diagnóstico es averiguar qué saben los estudiantes. La recopilación de información sobre el nivel educativo de los estudiantes es la principal necesidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vera, 2020). A partir de la evaluación diagnóstica, se

da cumplimiento al primer objetivo específico planteado para la investigación que es constatar las habilidades de lectura y análisis inferencial que los estudiantes del segundo de BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo” poseen.

La evaluación diagnóstica consiste en el tipo y grado de conocimiento que el estudiante ha adquirido antes del inicio de un nuevo proceso educativo, en este caso, con fines investigativos. La evaluación diagnóstica sirve como guía para determinar el conocimiento previo del estudiante sobre un tema en particular y, a partir de ello, reorganizar o adaptar la secuencia didáctica a los requerimientos del grupo intervenido sin alejarse de los objetivos centrales de la intervención de la investigación.

La evaluación diagnóstica constó de dos pasos, primero la lectura del cuento *El ahogado más hermoso del mundo*, del autor Gabriel García Márquez, como segundo, los estudiantes respondieron a un cuestionario de 5 preguntas abiertas que se propusieron, mismas que poseen una connotación inferencial del texto. Las preguntas se corresponden con indicadores de logro fundamentados en lo que menciona Cassany et al. (1994) sobre la comprensión lectora de nivel inferencial, mismos indicadores que permitieron determinar las habilidades de lectura y el nivel de análisis inferencial que poseen los alumnos. A continuación, se presenta la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”:

Figura 1. Diseño de evaluación diagnóstica

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso:

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

.....
.....
.....

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

.....
.....
.....

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

.....
.....
.....

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

.....
.....
.....

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

.....
.....
.....

El instrumento que permitió categorizar cada una de las preguntas del cuestionario en criterios de logro fue la rúbrica. Este instrumento, según Menzala-Peralta y Ortega-Menzala (2021) puede ser utilizado en las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, ya que permite a los docentes dar retroalimentación a los estudiantes además de a ellos mismos,

también permite la búsqueda constante de mejora. La evaluación diagnóstica conjuntamente con la rúbrica permitió determinar los ajustes que se debían hacer a la secuencia didáctica, adecuándola al grupo intervenido.

La rúbrica de evaluación constó de 5 indicadores o categorías de análisis. Cada uno de estos indicadores tiene su respectivo nivel de logro que se puntúa de forma cuantitativa (pero que posteriormente se analiza cualitativamente), considerada la calidad de la respuesta otorgada por el estudiante. Los niveles de calificación se han categorizado sobre la frecuencia de logro del indicador propuesto.

Los indicadores de logro propuestos toman en cuenta lo que menciona Cassany (1994) sobre el nivel de comprensión lectora de nivel inferencial. Los indicadores son los siguientes: Inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto, buscar y encuentra información específica para formular una hipótesis, comprender ideas no formuladas explícitamente, interpretar el lenguaje figurativo y distingue la intención del autor. La rúbrica de evaluación diseñada a partir de los anteriores criterios es la siguiente:

Tabla 3. Diseño de rúbrica de evaluación

Indicadores de logro		Niveles de logro			
Infiere el significado de una palabra desconocida por el contexto	Siempre es capaz de inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto (2 puntos)	Casi siempre es capaz de inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto (1,5 puntos)	Tiene dificultades para inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto (1 punto)	No es capaz de inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto (0,5 puntos)	
Busca y encuentra información específica para formular una hipótesis	Siempre es capaz de buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis (2 puntos)	Casi siempre es capaz de buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis (1,5 puntos)	Tiene dificultades para buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis (1 punto)	No es capaz de buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis (0,5 puntos)	
Comprender ideas no formuladas explícitamente	Siempre comprende ideas no formuladas explícitamente (2 puntos)	Casi siempre comprende ideas no formuladas explícitamente (1,5 puntos)	Tiene dificultades para comprender ideas no formuladas explícitamente (1 punto)	No es capaz de comprender ideas no formuladas explícitamente (0,5 puntos)	
Interpreta el lenguaje figurativo	Siempre es capaz de interpretar el lenguaje figurativo (2 puntos)	Casi siempre es capaz de interpretar el lenguaje figurativo (1,5 puntos)	Tiene dificultades para interpretar el lenguaje figurativo (1 punto)	No es capaz de interpretar el lenguaje figurativo (0,5 puntos)	

Distingue la intención del autor	Siempre es capaz de distinguir la intención del autor (2 puntos)	Casi siempre es capaz de distinguir la intención del autor (1,5 puntos)	Tiene dificultades para distinguir la intención del autor (1 punto)	No es capaz de distinguir la intención del autor (0,5 puntos)
---	---	--	--	--

Nota: La puntuación de las respuestas se la hace a partir de esta rúbrica de evaluación y la puntuación es sobre diez.

Luego de obtener calificaciones de las evaluaciones diagnósticas, se clasifica el nivel de conocimiento alcanzado por los estudiantes, esto se lo hace a partir de una escala de calificación propuesta por el ministerio de educación (2016), misma que dispone de una escala cuantitativa y una cualitativa, además de siglas para la identificación de cada uno de los niveles. En la siguiente tabla se la detalla:

Tabla 4. Escala cualitativa y cuantitativa planteada por el Ministerio de Educación (2016)

Siglas	Escala cualitativa	Escala cuantitativa
DAR	Domina los Aprendizajes Requeridos	9,00 – 10,00
AAR	Alcanza los Aprendizajes Requeridos	7,00 – 8,99
PAAR	Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos	4,01 – 6,99
NAAR	No Alcanza los Aprendizajes Requeridos	≤4

Una vez determinadas las habilidades de lectura y análisis inferencial que poseen los estudiantes y posterior categorización, se pudo proseguir con la siguiente fase del proceso metodológico, la aplicación de la secuencia didáctica en el salón de clases con los estudiantes de la segundo BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”.

5.3.3. Fase 3. Aplicación de la secuencia didáctica

Realizado el procedimiento anterior, se prosigue a dar cumplimiento al segundo objetivo específico de la investigación: Determinar los beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica. Para ello se ha tomado las categorías de comprensión lectora de nivel inferencial propuestas por Cassany (1994) para ser enseñadas una a una en cada sesión, asimismo se incluyen estrategias metacognitivas para potenciar la lectura inferencial, mismas que fueron consideradas según los criterios de Burón (1999), Jiménez (2004), Araoz et al. (2008) y Durán (2019).

Para enseñar a inferir se debe enseñar a leer y comprender un texto de manera literal y luego pensar más allá de las líneas; es decir, inferir. En las sesiones a los estudiantes se les “enseñó” a inferir con la utilización de estrategias de carácter metacognitivo, para que tengan una mayor consciencia de cómo están llevando a cabo la tarea de la lectura. En la siguiente tabla se expone las estrategias metacognitivas empleadas en cada sesión y unidades de comprensión lectora inferencial.

Tabla 5. Estrategias metacognitivas empleadas en las sesiones

Sesión	Habilidades de lectura y análisis inferencial	Estrategia metacognitiva
1	Comprender ideas no formuladas explícitamente.	Complementar detalles que no aparecen en el texto.
2	Comprender ideas no formuladas explícitamente.	Realizar predicciones sobre el texto.
3	Infiere el significado de una palabra desconocida por el contexto.	Subrayar palabras desconocidas.
4	Buscar y encuentra información específica para formular una hipótesis.	Resumir la lectura.
5	Interpretar el lenguaje figurativo.	Plantear preguntas sobre el texto.
6	Distinguir la intención del autor.	Observar el texto y responder a cuestionario.

La selección de las estrategias se realizó, además, en base a la literatura de López y Arciniegas (2004), las estrategias se dividen en momentos que tienen que ver con las etapas de la metacognición (planificación, supervisión y evaluación); es decir, son estrategias que se utilizan antes, durante y después de la lectura. Asimismo, se ofreció a los estudiantes una explicación de distintas estrategias de resolución de problemas para que tengan claro en qué situaciones las pueden utilizar, en este caso específico comprensión lectora de nivel inferencial. En el caso de que ya conocieran las estrategias, solo se les hace explícita y luego la puesta en práctica, así se consigue un verdadero aprendizaje.

Para la selección del corpus de lectura se tomó en cuenta los criterios de la *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura* (2019) y los de Margallo (2012). Para cada una de las sesiones se propuso un cuento diferente, algunos se leen de forma grupal y otros de forma individual, por ello, la extensión de los textos y la complejidad de los mismos varía, además de considerárselos según la habilidad y estrategia a ser trabajada, todo esto se ha especificado en la fase 1.


5.3.4. Fase 4. Evaluación de cierre

Una vez culminada la tercera fase de la intervención didáctica, se aplicó la evaluación de cierre. La evaluación de cierre permitió conocer el estado y nivel de logro obtenido por los estudiantes durante la intervención y, de igual forma, permite constatar los beneficios de utilizar estrategias metacognitivas para la lectura de nivel inferencial en estudiantes de segundo de BGU, en otras palabras, cumplir con el segundo objetivo específico.

La evaluación de cierre al ser la última parte, fase de la intervención, posibilita constatar si las actividades planteadas produjeron un cambio en los resultados obtenidos comparados con los primeros, los de la evaluación diagnóstica. Cabe recalcar que la evaluación de cierre posee la misma estructura que la evaluación diagnóstica dado que, esto permite establecer el análisis y comparación de las mismas. En ambas evaluaciones se integró el mismo texto y las mismas

preguntas. De igual forma los resultados de la evaluación diagnóstica, fueron clasificados según la rúbrica de evaluación y escala propuesta por el Ministerio de Educación (2016).

Figura 2. Diseño de evaluación de cierre



Universidad
Nacional
de Loja

Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso:

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

- 1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.**
.....
.....
- 2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?**
.....
.....
.....
- 3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?**
.....
.....
.....
- 4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento” “el mar cayó en el sopor del miércoles”?**
.....
.....
.....
- 5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?**
.....
.....
.....

5.4. Población y muestra

La población que se consideró para la investigación es la de estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”. La Unidad Educativa cuenta con dos paralelos, considerado aquello, se seleccionó de forma aleatoria uno de los dos paralelos

disponibles para ser partícipes de la investigación. Corral et. al (2015) expone que el muestreo aleatorio simple es el menos complejo, además de que es un método eficiente cuando la población no es tan numerosa.

Los estudiantes que han sido seleccionados, basándose en este criterio de muestreo fueron los integrantes del segundo BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo” que son un total de 17 estudiantes (8 hombres y 9 mujeres). La evaluación diagnóstica se aplicó a 15 estudiantes ya que los 2 estudiantes restantes se encontraban en una reunión del consejo estudiantil de la institución el día de la evaluación.

5.5. Recolección de datos

Los datos se recolectaron de los estudiantes del segundo de BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”. Los datos analizados son de carácter cualitativo y se los obtuvo de la aplicación de la secuencia didáctica. Primeramente, de la evaluación diagnóstica que tuvo como objeto diagnosticar las habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes. Seguido de la intervención didáctica y por último de la evaluación de cierre.

Los resultados de la evaluación diagnóstica fueron las de 15 de 17 estudiantes ya que los 2 restantes se encontraban en una reunión del consejo estudiantil, para que no haya una variación o alteración de los datos obtenidos se optó por aplicar la evaluación de cierre a los mismos 15 estudiantes. Las evaluaciones fueron calificadas sobre 10 puntos y a partir de la nota obtenida por el estudiante se clasificó en las escalas de clasificación propuestas por el Ministerio de educación (2016):

- Domina los Aprendizajes Requeridos (DAR) que se corresponde con 9 y 10.
- Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR) que se corresponde con 7 y 8,99.
- Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos (PAAR) que se corresponde con 5 y 6,99.
- No Alcanza los Aprendizajes Requeridos (NAAR) que se corresponde con 4 o menos.

La escala se compone de dos variables, cualitativa y cuantitativa. Para la investigación se consideró analizar los datos desde el componente cualitativo. Se transcribió fragmentos de las respuestas otorgadas por los estudiantes para analizar categoría a categoría los resultados obtenidos.

5.6. Ética

5.6.1. Consentimiento informado

López-Abadía (2011) menciona que el principal objetivo del consentimiento informado es crear un proceso de comunicación fluido entre el investigador y el investigado para que la

cooperación sea siempre libre y voluntaria. El consentimiento informado permite hacer conocer a las personas a ser investigadas de qué se trata la investigación a la que van a colaborar. Por lo general, este tipo de CI son escritos y, las personas, organismos o instituciones en las que se va a intervenir agregan sus datos, firmas o sellos con los cuales se da validez a la documentación presentada.

Al tratarse de una investigación aplicada en estudiantes de segundo de BGU se presentó la documentación primeramente al Distrito de Educación 11D02 Catamayo – Chaguarpamba - Olmedo, distrito al que pertenece la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”. El diseño del documento de consentimiento informado se lo realizó conjuntamente con el director de tesis para su validación. Seguido se entrega una copia al Sr. rector de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”, conjuntamente con una carta de compromiso de “protección y no vulneración a niños, niñas y adolescentes” otorgada por el Departamento de consejería estudiantil luego de recibir una capacitación sobre cómo proceder ante un caso de vulneración de derechos.

La docente de lengua y literatura a cargo de los estudiantes del segundo BGU paralelo “A” no requirió/solicitó ningún tipo de documentación para la intervención. Finalmente, se entregó a cada uno de los estudiantes participantes un documento que debían firmar sus representantes legales, se otorga así permiso a sus representados para ser partícipes de la investigación basada en implementación de estrategias metacognitivas para la enseñanza de lectura inferencial.

6. Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la evaluación de diagnóstico aplicada a los estudiantes de Segundo BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”; posterior a ello, se describe el proceso de aplicación de la secuencia didáctica sobre implementación de estrategias metacognitivas para la enseñanza de lectura inferencial, los resultados de la aplicación de la evaluación final y; finalmente, la comparación entre resultados de la evaluación diagnóstica y la de cierre. Los resultados se enuncian de la siguiente manera:

6.1. Resultados de la evaluación diagnóstica

La información que se presenta en la siguiente tabla se obtuvo a partir de la aplicación de la evaluación diagnóstica en los estudiantes de segundo BGU paralelo “A” pertenecientes a la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”, de la ciudad de Catamayo. Los promedios para la clasificación de las pruebas de diagnóstico se consiguieron a partir de la rúbrica de evaluación propuesta.

En la rúbrica se contemplaron criterios de evaluación en relación con las habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes de segundo BGU. Seguido, se las categorizó en una escala planteada por el Ministerio de Educación (2016). Dicha escala examina dos variables, cualitativa y cuantitativa, para la investigación, lo cuantitativo fue para la clasificación de las evaluaciones y lo cualitativo se empleó para el análisis de los resultados/criterios de los estudiantes.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la evaluación diagnóstica que tiene como fin determinar las habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes de segundo BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa “El Tambo” son los siguientes:

Tabla 6. Frecuencia del nivel de habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes según la prueba diagnóstica

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Frecuencia (f)	Porcentaje
9,00 – 10,00	DAR	1	6,67%
7,00 – 8,99	AAR	9	60%
4,01 – 6,99	PAAR	4	26,67%
≤4	NAAR	1	6,67%
Total		15	100%

Los resultados obtenidos en este primer momento demuestran que con la aplicación del test diagnóstico 1 de los 15 estudiantes *domina los aprendizajes requeridos*; 9 *alcanzan los aprendizajes requeridos*, 4 *están próximos a alcanzar los aprendizajes requeridos* y 1 *no alcanzan los aprendizajes requeridos*. En términos generales, 5 de los 15 estudiantes no alcanzaron los aprendizajes requeridos es esta primera instancia de intervención, se demuestra

que hay dificultades respecto a las habilidades de lectura y análisis inferencial, sin embargo, los 9 estudiantes que, si lo hacen, lo logran por muy poco.

6.1.1. Resultados de calificaciones por categorías de la rúbrica

El análisis se basó en los conocimientos encontrados en las evaluaciones individuales de los estudiantes de segundo BGU paralelo “A” pertenecientes a la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”. Para analizar los datos, se utilizó fragmentos de los textos entregados por los educandos para clasificar los resultados obtenidos según el nivel de logro alcanzado en función de los criterios de evaluación de la rúbrica y la escala propuesta por el Ministerio de Educación (2016).

6.1.1.1. Domina los Aprendizajes Requeridos (DAR). Los resultados de la evaluación diagnóstica demuestran que un estudiante (E14) alcanza el nivel más alto de la escala de categorización. La evaluación del estudiante demuestra que posee un alto dominio de habilidades de lectura y análisis inferencial, se presenta una mínima falta de precisión en sus respuestas. Respecto a *inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto*; evidencia que realizó un análisis inferencial de la palabra “fiambre” y se toma en cuenta en cómo fue empleada en el cuento.

“Muerto porque su barco pedeció mientras navegaba por el mar” (E14).

Se aprecia que, no recurrió al significado común, que es el referente al “alimento”, tomó los elementos del mismo cuento para llegar a dicha respuesta.

Respecto a la *búsqueda de información específica para formular una hipótesis*, se valió de los escenarios planteados en el cuento, como son la isla y el pueblo, asimismo integró acaecimientos del texto para llegar a la siguiente respuesta: **“De una región Costera, su cuerpo se varó en una isla cerca del pueblo de la historia y las corrientes marinas lo arrastraron a la orilla” (E14).**

Si bien a esta respuesta le falta precisión sobre los hechos, es claro que toma elementos del cuento para construir su hipótesis sobre cuál es la región de la que proviene el personaje. La información específica que se debía considerar para responder era la relacionada con los escenarios y las descripciones físicas sobre este personaje que se presentaba en el cuento.

Sobre la *comprensión de ideas no formuladas explícitamente*, el estudiante profundizó en un aspecto simbólico del cuento, relaciona varias características del mismo para concluir que la idea implícita es que el personaje es un irruptor y produce o genera en los demás “duda y envidia”. La explicación de la respuesta es la siguiente: **“En algunas personas simbolizó duda del porque apareció allí en otras personas envidia por su cuerpo su belleza” (E14).**

El estudiante tiene en cuenta sucesos presentes en el texto para dar una breve explicación de lo que representa el personaje en la comunidad de estas personas, aunque es poco clara la idea implícita que deduce, demuestra haber realizado un análisis inferencial que implica comprensión sobre lo que ha leído.

En la *interpretación del lenguaje figurativo*, el estudiante no presenta ninguna dificultad y descifra con facilidad que significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”. La respuesta que dio fue la siguiente: “**El viento se calmo**” (E14).

Demuestra no tener dificultad alguna para interpretar el lenguaje figurativo de dicho fragmento, considera que, la base de la frase es el viento y el texto antepuesto es complementario y sirve para explicar el proceder de la corriente de aire.

Respecto a *distinguir la intención del autor*, el estudiante ahonda en el mensaje del texto. Se plantea en la pregunta que el mensaje es la unión y la mejora, temas que trata el autor para así evitar que las respuestas se demasiado ambigua, el estudiante es quien refuta o argumenta el por qué. La respuesta fue la siguiente: “**Para dar un mensaje y ayudar a las personas a darse cuenta que unidos pueden hacer muchas cosas ayudarse entre sí mejora su pueblo para mantenerlos unidos**” (E14).

Se observa que el estudiante refiere que la intención del autor es ayudar a entender a los lectores que la unión es mejora, da un breve argumento y trata de justificar el porqué de su respuesta. Asimismo, refiere a la mejora lograda en el cuento por un evento o suceso que logró la unión de un pueblo y que sin ser consientes ayudó a su prosperidad, la llegada de este personaje supone una clave para que se logre.

6.1.1.2. Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR). Los resultados de la evaluación diagnóstica demuestran que nueve estudiantes (E1, E2, E5, E6, E7, E10, E13, E15, E16) alcanzan el segundo nivel de la escala de categorización. Las evaluaciones demuestran que logran los aprendizajes requeridos, aunque en su mayoría, lo alcanzan por una mínima. Presentan dificultades con profundizar en sus respuestas, lo que supone que poseen habilidades de lectura y análisis inferencial poco eficientes. Se puede comprobar esto a partir de las subcategorías propuestas.

Respecto de *inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto*; se evidencia que los estudiantes han realizado un análisis inferencial de la palabra “fiambre” con una precisión variable entre criterios. Las respuestas más comunes que los educandos dieron fueron:

“**Una persona muerta**” (E5, E13 y E16).

“**Muerte**” (E1, E6 y E10).

“Un cadáver traído por el mar” (E2, E7 y E15).

En cada uno de los criterios demuestran realizar análisis inferencial para determinar el significado de la palabra basándose en el contexto del cuento, es decir, con la situación presentada en el texto y mas no con el significado que comúnmente se le otorga a dicha palabra. El criterio más acertado por el mejor uso de las palabras para definirlo es el de “una persona muerta”.

Respecto a la *búsqueda de información específica para formular una hipótesis*, los estudiantes recurren a distintos elementos del texto, en su mayoría referidos a las características físicas del personaje para denotar que no era de esa zona. Las respuestas que brindan son las siguientes:

“Esteban era robusto y alto...” (E1).

“Era alto, robusto las mujeres le hicieron un pantalon ya que los de ellos no les quedaba...” (E5).

“Era alto, robusto que las mujeres tuvieron de hacerle un pantalón ya que debido a su gran tamaño de anchor no tenia talla y así que debian fabricarle entre si mismo” (E16).

Como se observa, las características que destacan son las relacionadas a su altura, su contextura corporal y, algunos estudiantes refieren la confección de un pantalón, lo cual no tiene relevancia en la respuesta. Por otra parte, los educandos hacen alusión a algunos de los escenarios e integran eventos del cuento para llegar a las siguientes réplicas:

“...podría venir del mar” (E1).

“Pudo provenir de la region costa y su cuerpo pudo aver quedado varado en la isla del Caribe” (E2).

“En la Isla del Carive” (E7).

Consideradas las características físicas de Esteban, el personaje, escenarios y otros elementos construyen una hipótesis alrededor de su lugar de origen, algunos con mayor precisión que otros y, unos pocos presentan dificultades para realizar un análisis puntual del mismo. El criterio más acertado es el del estudiante (E2) aunque no describa la información específica que ha tomado.

Acerca de la *comprensión de ideas no formuladas explícitamente*, los estudiantes profundizan en aspectos simbólicos del cuento, buscan relación entre varias características del mismo para llegar a distintas conclusiones. Coinciden mayormente que el naufrago es un personaje que altera la forma de vida de los isleños. Algunas de las respuestas proporcionadas son las siguientes:

“Causo, asombro, miedo duda y las mujeres comparaban a sus maridos con Esteban”
(E6).

“Para las personas simbolizaba como un acto de supervivencia y tambien como preguntando cuánto tiempo adevver pasado en el mar simbolizo tristeza duda y asombro”
(E10).

“Simbolizaba que Esteban era una persona muy Importante porque cosian ropa para el y asia recordar a sus esposos” (E13).

“Cambiaron sus formas de pensar” (E15).

Como se observa, los estudiantes de esta categoría, tienen respuestas muy distintas, algunos de los educandos hacen alusión al asombro, miedo y duda (E6), otros en cambio refieren el acto de supervivencia (E10), aunque el “náufrago” de este cuento siempre fue un cadáver. Por otra parte, y de forma concisa el (E15) concluye que lo que simbolizó el personaje para los isleños fue un cambio de pensamiento, con esta respuesta se demuestra introspección sobre lo leído al ser más evidente la comprensión que tuvo. Al contrario que los anteriores criterios, algunos de los estudiantes recurren a citas o sucesos del cuento (E13) para dar un argumento que en general, no es trascendente, lo que demuestra un bajo nivel de comprensión e introspección.

Sobre la *interpretación del lenguaje figurativo*, los estudiantes presentan leves dificultades y descifran con poca facilidad el significado de la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”. Algunas de las respuestas son las siguientes:

“que el viento deja de soplar Con su mayor fuerza dejando de hacer silvidos” (E1).

“los vientos dejaron de soplar y algo terrible se acerco” (E2).

“que ya no se escuchaba el sonido del viento” (E7).

Como se observa, los criterios son variados, pero circundan la idea principal que es que el viento se calmó, que cesó o que disminuyó su fuerza. Es así como se observar que este grupo de estudiantes alcanza los aprendizajes requeridos y pueden mayormente interpretar el lenguaje figurativo de un texto, prestan atención a los detalles que componen la frase a ser analizada y consideran la base de la misma para comprender de mejor manera el texto.

Respecto a *distinguir la intención del autor*, los estudiantes clasificados en la categoría son capaces de profundizar casi siempre en el mensaje del texto. Se planteó en la pregunta que es la unión y la mejora y fueron los estudiantes quienes refutan o argumentan el porqué de dichos temas. En el caso concreto, las respuestas que dieron fueron:

“Para tener más compañerismo” (E15).

“Para que el recuerdo del pasado no deje marcado al pueblo. La unión la representan gracias a todo el pueblo unido para ayudar a un náufrago y la mejora para que el recuerdo de este náufrago no tropezara con los travesaños debido a su tamaño” (E2).

“El motivo fue que las personas se unieron para ayudar a una persona desconocida y la mejora es que el pueblo se una más” (E7).

“Para ayudar aun naufrago y al final aprendieron algo muy importante los de la isla que fue el trabajo en equipo tambien aprendieron a ayudar a hacer colaborativos” (E6).

Como se puede apreciar, las respuestas son muy diversas, unas más concretas que otras, pero se demuestra que en su mayoría logran analizar el texto para llegar a su contestación, discernir porqué y explicarlo brevemente. Esta pregunta por lo general, se relaciona con los conocimientos previos que posee el estudiante y la comprensión adquirido sobre el texto. El estudiante (E2) refiere incluso una contingencia del cuento, que es la relacionada con el tamaño de Esteban, el personaje, aunque con poca precisión y relevancia respecto de lo que se pregunta. Se destaca principalmente que, marcan que la intención del autor con el texto es la de representar el compañerismo o trabajo en equipo, se hace énfasis en los beneficios adquiridos por la unión de estos, la mejora.

6.1.1.3. Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos (PAAR). Los resultados de la evaluación diagnóstica demuestran que cuatro estudiantes (E3, E4, E11, E17) alcanzan el tercer nivel de la escala de categorización. Las evaluaciones demuestran que están próximos a alcanzar los aprendizajes requeridos. La mayoría de los estudiantes categorizados presentan dificultades con profundizar en sus respuestas, ser precisos y demostrar comprensión de lo que leen. Poseen habilidades de lectura y análisis inferencial poco eficientes. Todo esto se desglosa en las subcategorías propuestas, mismas que tienen relación entre preguntas del test y los criterios evaluados.

Sobre *inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto*; se puede evidenciar que los estudiantes realizaron un análisis inferencial de la palabra “fiambre” con poca precisión, esto debido a la poca atención brindada al texto y dificultades relacionadas con las escasa habilidades lectoras que poseían los estudiantes, relacionadas principalmente a la interpretación de significados. Algunas de las respuestas fueron:

“Persona muerta” (E11).

“Fiambre: significa muerte al garante o ahogado de nadie” (E4).

“El significado fiambre significo semejante alvoroito por un muerto al garte, un ahogado de nadie, fiambre de m***” (E3).**

“Es un cadaver tirado por las zonas del mar” (E17).

Como se puede observar, las respuestas de los estudiantes (E11) y (E17) son las que más se apegan al significado de la palabra basándose en el contexto, demuestran ser capaces de inferir su significado, el estudiante (E11) es el más conciso. Los estudiantes (E3) y (E4) en cambio, recurren a citas del texto lo que, produce que la respuesta brindada sea errónea además de que, pierden precisión en el argumento, no concluyen la idea y se alejan de lo que realmente debieron responder.

En relación con la *búsqueda de información específica para formular una hipótesis*, los estudiantes fueron categorizados en esta escala debido a que recurren a pocos elementos del texto y, solo algunos referidos a las características físicas del personaje que, era parte de la información específica a la que los estudiantes debían seleccionar para poder formular una hipótesis. Algunas respuestas fueron las siguientes: **“Esteban, era alto, robusto...”** (E4). Como se aprecia, el estudiante (E4) es el único que delimitó dicha información, la relacionada a las características físicas del personaje y se demuestra que realizó la selección oportuna de la información para complementar su respuesta. **“...venia de la reguion de la costa y su cuerpo se desvia llegando a una isla sercana”** (E4).

Si bien no profundiza tanto en su respuesta, explica con algunos argumentos su hipótesis sobre el lugar de origen del personaje. Hace énfasis en la región y a en dónde se encontraba el cadáver. Los demás estudiantes, no realizaron la selección de la información específica y/o respondieron de forma directa a la interrogante. Los estudiantes que acudieron solo a la formulación de la hipótesis, respondieron lo siguiente:

“El cuerpo pudo provenir del caribe lla que pudo ser arrastrado con las aguas del mar aunq pudo ser un poco imposible debido a sus características físicas” (E3).

“Provenia del cáribe” (E17).

“provenia del carive”. (E11).

Como se observa, el estudiante (E3) hizo énfasis en la región de procedencia, no señala el lugar donde se pudo haber varado y al final menciona la imposibilidad de haber sido arrastrado por el mar por sus diferencias, aunque no las menciona. Los estudiantes (E11) y (E17) responden lo mismo y sin profundizar, lo que supone que poseen pocas o ineficientes habilidades de lectura y análisis inferencial que les permitiesen realizar dicha hipótesis o argumentarla pertinentemente. Por otra parte, algunas de las respuestas fueron invalidadas por no tener relación con lo que se preguntó.

Sobre la *comprensión de ideas no formuladas explícitamente*, los estudiantes no profundizaron en aspectos simbólicos del cuento, ni buscaron relación entre las variadas características del texto y llegaron a conclusiones poco significativas. Las respuestas incluyen

sucesos o citas del cuento para explicar su punto, pero no fueron precisas, lo que afectó a la comprensión de lo que deseaban referir. Algunas de las respuestas propuestas fueron:

“Esteban les pareció muy increíble y simbolizó mucho ya que no sólo era el más alto, el más robusto, el más vivaz y el mejor armado que habían visto jamás, sino que todavía cuando lo estaban viendo no les cabía la imaginación” (E3).

“Para las personas simbolizaban un acto de supervivencia” (E4).

“Cambiaron sus formas de pensar por lo que lo miraban como sus esposos” (E17).

“Cambiaron su forma de ser y les causo asombro lo compararon con sus maridos” (E11).

Se puede distinguir que, el estudiante (E3) menciona que el náufrago “simbolizó mucho” en los isleños, pero no se adentra en un criterio puntual y luego incluye fragmentos del cuento en los que se engrandece al personaje y no contribuyen a su argumento, lo cual, refleja la baja comprensión y reflexión para dar una respuesta. Los estudiantes (E11) y (E17) tienen respuestas similares, aunque uno refiere la forma de pensar y el otro a la forma de ser de los isleños respecto de su llegada. En cambio, el estudiante (E4) refiere el acto de supervivencia, aunque en el texto, desde un principio, se refiere al náufrago como un cadáver, lo que demuestra un análisis inferencial poco eficiente.

Respecto de la *interpretación del lenguaje figurativo*, los estudiantes presentaron dificultades para descifrar un significado de la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”. Las respuestas indicaron que poseen pocas habilidades de lectura y análisis inferencial ya que, recurrieron a citas fragmentos del texto para tratar de argumentar sus interpretaciones y, sin embargo, son poco o nada efectivas. Algunas de las respuestas proporcionadas fueron las siguientes:

“El viento se expreso de una manera rrara lla que el viento no había nunca tan tenaz, ni el caribe había estado nunca tan ansioso como aquella noche, y suponían que esos cambios tenían algo que ver con el muerto” (E3).

“Se significa como sí las personas se aclamaban el viento” (E4).

“El viento se comporto de una forma rara” (E11 y E17).

Se puede observar que, de los ejemplos seleccionados, los criterios no constituyen una interpretación del lenguaje figurativo acertada, no lograron comprender la idea central de la frase y tampoco relacionaron lo que se dice antes y después de dicha expresión en el texto, es decir, el contexto en que se usa. Demuestran bajas capacidades para interpretar lenguaje figurativo ya que, no leyeron entre líneas eficazmente y se centran mayormente en el sentido literal de la oración.

Sobre *distinguir la intención del autor*, los cuatro estudiantes muestran distintos niveles de análisis inferencial y presentan dificultades para discernir cuál es la razón de las temáticas tratadas en el cuento. Los estudiantes refutan o argumentan que la unión y mejora está presentes en el texto porque:

“Representa que no tiene que aser ni un robo y para mejorar tiene que unirse para así no siga susediendo nada nigun peligro” (E4).

“por lo que sin importar como seamos al fin y acabo todos somos iguales poreso lo ayudaron, lo vistieron y le dieron una familia ya que la unión que tuvieron fue muy buena” (E3).

“A pesar de como Esteban se encontraba lo aseptaron y aunque les costo pero lo aseptaron” (E17).

Se aprecia que, el estudiante (E3) si realiza un análisis del texto para inferir una respuesta y reflexionar sobre ella, aunque al final sigue sin concluir su idea. En contraposición, el estudiante (E4) no demuestra haber realizado un análisis de las temáticas propuestas, lo que le dificultó determinar la intención del autor con el texto y, en cabio, escribe sobre la delincuencia, un tema no presente en el cuento. Por otra parte, el estudiante (E17) no se centra en los puntos propuestos para refutar o argumentar y solo refiere que Esteban fue aceptado en la comunidad, se deja de lado el discernir la intención del autor. Con esto se evidencia la poca atención prestada a los detalles para dar contestación a esta interrogante, no demuestra que pueden determinar la intención.

6.1.1.4. No Alcanza los Aprendizajes Requeridos (NAAR). Los resultados de la evaluación diagnóstica revelan que un estudiante (E12) no alcanzó los aprendizajes requeridos, en otras palabras, se encuentra en el nivel más bajo de la escala de categorización. La evaluación del estudiante demuestra que no posee dominio de habilidades de lectura y análisis inferencial, y presenta muchas faltas de precisión en sus respuestas e incluso no responde algunas de las preguntas.

Relacionado a *inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto*; se evidencia que el estudiante no realizó un análisis inferencial eficiente de la palabra “hambre” sobretodo porque no da una respuesta clara. Lo que representa una dificultad al realizar la lectura y al analizar los datos arrojados. La respuesta que dio es la siguiente: **“El significado de hambre cuando ayaron el cadaver”** (E12). Es cierto que, no recurrió al significado común, que es “alimento”, y consideró los elementos del cuento para llegar a la respuesta. Al parecer, refiere que es un cadáver, pero recurre al uso de palabras que al final son innecesarias y dificultan entender lo que realmente quiso decir.

Sobre la *búsqueda de información específica para formular una hipótesis*, el estudiante extrajo la información necesaria para elaborar una hipótesis sobre la región de procedencia y el lugar donde se hallaba el cadáver que, es la relacionada con las características físicas del personaje, su respuesta fue: **“Era Robusto y lato Era diferent para todo”** (E12).

Recurrió a las características del mismo, pero no concluye su hipótesis, solo extrae la información que le serviría para formular su hipótesis, mas no la realiza. Además, no incluye información específica sobre los escenarios que es una parte fundamental para desarrollar su hipótesis. Con este antecedente, no es capaz de formular una hipótesis con información específica. Divaga en la respuesta.

Respecto a la *comprensión de ideas no formuladas explícitamente*, el estudiante no respondió a la pregunta, por lo que se concluye que no es capaz de comprender ideas formuladas explícitamente. No realiza el análisis inferencial correspondiente para dar solución a la interrogante, lo que implica que no hubo comprensión del texto leído.

En relación a la *interpretación del lenguaje figurativo*, el estudiante presenta dificultades y es incapaz de descifra el significado de la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”. La respuesta que ofrece es la siguiente: **“mar cayo de sopor de miércoles El silencio acabo”** (E12). Recurrió a utilizar una cita textual para dar su respuesta, pero no tiene sentido con la frase, además de que, no puede utilizar solamente lo literal para resolver la incógnita, sino realizar un análisis inferencial de la frase para así dar su interpretación. Con esto se demuestra que no es capaz de gestionar sus habilidades lectoras correctamente.

Sobre *distinguir la intención del autor*, el estudiante no profundizó en el mensaje del texto, y revela que presenta dificultades para ello. Se planteó en la pregunta que la intención del autor es la unión y la mejora, el argumento del estudiante para esto fue: **“se uniero el pueblo tenia mucha familia y megoro el pueblo”** (E12).

El estudiante no refiere cual es la intención del autor, aunque si hace énfasis en la unión del pueblo para decir que los isleños son familiares de Esteban y que, por ello el pueblo mejoró. Mas no realiza un ejercicio de introspección, ni va más allá de lo explícito para argumentar su respuesta, lo que sugiere que no es capaz de distinguir la intención del autor adecuadamente, solo hace una aproximación muy superficial.

Los resultados preliminares de la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes, demuestran dificultades en distintos niveles de análisis inferencial dado que, se centran mayormente en responder de forma literal, utilizan citas o enfatizan en sucesos del texto que muchas veces no contribuyeron al argumento que estaban dando. De igual forma, con estos

resultados se puede evidenciar que las habilidades de lectura de la mayoría de los estudiantes son escasas o mal gestionadas.

Realizado el diagnóstico de las habilidades de lectura y análisis inferencial que esta muestra de estudiantes poseía, se aplicó la secuencia didáctica basa en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial planificada, con el objetivo principal de enseñarles a gestionar su proceso lector, se fortalece sus habilidades de lectura inferencial cuando se parte de estrategias metacognitivas que aporten a su aprendizaje, con ejercicios y prácticas, además de un constante seguimiento a su avance en cada sesión.

6.2. Resultados de la intervención didáctica

En este subapartado se analiza las evidencias de aprendizajes logrados por los 17 estudiantes en las distintas sesiones planificadas para la secuencia didáctica basa en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial, se hace énfasis en los productos realizados en cada una de ellas. La intervención se realizó en un lapso de 8 semanas, la semana 1 y la semana 8 correspondieron a las sesiones de evaluación diagnóstica y de cierre respectivamente. Los productos dieron un corpus total de 105 trabajos escritos que evidencian los aprendizajes adquiridos con la instrucción del docente investigador en las que se implementó distintas estrategias metacognitivas para la enseñanza de habilidades de lectura inferencial. Los aprendizajes concretos planteados en la intervención didáctica fueron: comprender ideas no formuladas explícitamente, inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto, buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis, interpretar lenguaje figurativo y distinguir la intención del autor; esto con estrategias y actividades específicas para cada aprendizaje.

6.2.1. Aprendizaje: comprender ideas no formuladas explícitamente (Semana 1)

Para obtener resultados relevantes, se dividió el aprendizaje en dos partes, por ello, se obtuvo dos productos diferentes pero que se complementan entre sí. En la semana 1 el aprendizaje desarrollado fue la de comprender ideas no formuladas explícitamente, para ello, se planificó la lectura del cuento *El príncipe y el mago*, de John Fowles conjuntamente con la estrategia metacognitiva de *complementar detalles que no aparecen en el texto*. Actividades que responden a las destrezas propuestas por el Ministerio de educación (2016) para este nivel.

- Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3. 1,2).
- Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3).

- Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6).

A continuación, se muestra cuáles fueron los resultados obtenidos por los estudiantes en la actividad.

Tabla 7. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 2

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Frecuencia (f)	Porcentaje
9,00 – 10,00	DAR	2	12,5%
7,00 – 8,99	AAR	13	81,25%
4,01 – 6,99	PARA	1	6,25%
≤4	NAAR	0	0%
Total		16	100%

Una vez realizada la intervención, se analiza los resultados obtenidos de los estudiantes en las actividades propuestas. Se destaca que solo 2 estudiantes lograron el nivel más alto de la escala, al ser los estudiantes que menos dificultades tuvieron al desarrollar la actividad. Los resultados demuestran que son capaces de valorar el contenido implícito del cuento propuesto, de forma acertada; de argumentar a partir de la comprensión de lo leído; de organizar la información de forma correcta y utilizar esquemas y/o estrategias personales; aunque aún se les dificulta interpretar lenguaje figurado o frases con un sentido doble. En líneas generales, comprendieron como realizar la actividad y demuestran introspección sobre lo leído y análisis inferencial sobre el mismo, es por ello que se categorizan dentro de “Domina los aprendizajes requeridos” (DAR).

Seguido de ello, se puede observar que 13 estudiantes se categorizan dentro del segundo nivel que corresponde a “Alcanza los aprendizajes requeridos” (AAR). Sobre este grupo de estudiantes, que son la mayoría, se puede hacer notar que la principal dificultad que presentan es referente a la valoración del contenido implícito, al ser incapaces de integrar elementos del texto que no se mencionan de forma explícita en sus respuestas, mismas que requieren de análisis inferencial. Por otra parte, la interpretación del lenguaje figurativo y la capacidad para argumentar y explicar sus contestaciones, se proporciona respuestas muy básicas que no demuestran realmente entendimiento sobre lo leído. Sobre la organización de la información no presentan mayor dificultad.

En el tercer nivel se encuentra un estudiante, que corresponde a “Próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos” (PAAR). Los resultados obtenidos con el desarrollo de la actividad no fueron satisfactorios con el estudiante. La principal dificultad que presenta es la enmarcada a la interpretación del lenguaje figurado o frase con sentido doble, no intentó ahondar en su significado, si bien los demás estudiantes también presentan dificultades con ello, intentan

resolverlo. Otra dificultad es la relacionada a la valoración del contenido implícito del texto y la capacidad para argumentar. Sobre la organización de la información, es poco cuidadoso con el orden, lo que dificulta entender lo que escribe. Por ello, se encuentra categorizado en este nivel.

Sobre el último nivel de categorización que corresponde a “No alcanza los aprendizajes requeridos” (NAAR) no se encuentra ningún estudiante. Cabe destacar que no se obtuvo los resultados esperados, ya que, los estudiantes no estaban acostumbrados a realizar este tipo de actividades que supongan un análisis inferencial representativo dado que se centran principalmente en aspectos literales del texto, para la mayoría de estudiantes fue un reto ir más allá de las líneas.

A continuación, se dará a conocer cómo se comportaron los datos que se quisieron lograr a los datos que se lograron alcanzar.

6.2.1.1. Domina los Aprendizajes Requeridos (DAAR). Para esta actividad solo 2 estudiantes lograron el dominio de los aprendizajes requeridos, demuestran que hubo comprensión y análisis del texto para realizar la actividad, asimismo, entendimiento de lo enseñado por parte del docente investigador sobre cómo realizarla, consideraciones, sugerencias y observaciones. El texto que se planificó leer fue “El Príncipe y el Mago” de *John Fowles*. Un cuento corto que les permitiría comprender ideas no formuladas explícitamente, valorar el contenido implícito, argumentar, interpretar y organizar información. La estrategia metacognitiva empleada fue “complementar detalles que no aparecen en el texto”. La actividad consistió en la realización de un esquema en el que se aborden o desarrollen estas destrezas.

- **Valoración del contenido implícito**

El contenido implícito que debían resaltar fue el relacionado con las características del personaje protagonista conjuntamente con la justificación de su sistema de creencias. El estudiante (E3) destaca que: **“El príncipe era un joven lleno de inseguridades que no sabía cual era su propósito en la vida”**.

El estudiante valoró el estatus y los comportamientos del personaje para concluir que no tenía un propósito de vida claro. Colomer (2005) menciona sobre ello que va “hacia una lectura más interpretativa que utiliza su capacidad de razonar para suscitar significados implícitos” (p. 69). En otras palabras, con dichos datos, es capaz de dar una interpretación sobre el rol del personaje.

En relación a su sistema de creencias, el estudiante menciona: **“Estaba bajo un echizo muy poderoso que no le dejaba ver las islas, ni las princesas y ni creer en dios”** (E3). Si bien no utiliza el vocabulario adecuado para justificar, completa detalles que no aparecen en el

texto, cumplió desde ya con la estrategia planteada para la sesión. Cassany et al. (1994) enfatizan que es una estrategia idónea para que los estudiantes rastreen el contenido, que lo lean minuciosamente en busca de detalles importantes.

Por otra parte, el estudiante (E14) destaca que: **“El vivía en una mentira por parte de su padre ya que nunca salió de su palacio pero todo eso cambió cuando se dio cuenta de la verdad”**. Su criterio está también justificado, completa detalles que no se encuentra de forma explícita y, considerado lo que refiere Colomer (2005), razona para originar significados implícitos.

- **Interpretación de lenguaje figurado**

En el cuento se presentaba una expresión que podía ser interpretada ya que su significado no se regía a algo literal y se descifraba si se comprendía el cuento y si se inferencia al considerar la trama. El primer estudiante (E3) refiere que: **“Su padre se quiso referir a que ante tanta mentira ya comensaba a ser un mago ¿que mintiendo, engañando, y diciendo falacias estan los magos”**. El estudiante menciona la mentira como causa principal de lo que suponía ser un mago; es decir la persuasión. Mentir, engañar según el estudiante es parte de ser un mago. El mago y el príncipe son persuasores.

El criterio del estudiante (E14) es menos acertado, y es la destreza en la que presenta dificultades. Él menciona que: **“su expresión es de imposición porque el muchacho nunca pudo ser independiente”**. En cambio, este criterio demuestra que al referir “expresión”, refiere al personaje mas no al significado de la frase como tal. Su escrito no demuestra una interpretación del lenguaje figurado concreto, divaga en el criterio. Curcó (2016) sobre la resolución del lenguaje figurado menciona que: “el sujeto que las interpreta es capaz de comprenderlas gracias a que realiza una serie de inferencias” (p. 234). En el caso concreto, el estudiante (E3) es quien aparenta haber realizado las inferencias necesarias para arrojar su dato y el estudiante (E14) quien pese a confundir términos, realiza pocas inferencias para concluir cual es el significado de la frase “también tú ya comienzas a ser un mago”.

- **Argumentar demostrando comprensión del texto**

Respecto de argumentar para demostrar que se entendió el texto y la actividad propuesta, su finalidad, se expone que la necesidad de argumentar sobre un problema concreto del texto supone inferir. Para la actividad presente, se solicitó que se argumente los razonamientos a los que llegan después de la lectura, para ello se planteó una pregunta generadora de ideas relacionada a la intención de suicidio del personaje principal. Para ello, podían hacer uso de citas del cuento, pero, además debían explicar/argumentar el por qué ya que no es algo que se dice de forma explícita en el escrito.

Respectivamente, el estudiante (E3) señala: **“Porqué el chico estaba muy confuso no sabia a quien creer a su padre o al mago de la isla que decía ser dios y eso le llevo a una gran tristeza dijo me mataré”**. En el texto se hace presente la expresión “me mataré” más no se revela las razones, el estudiante realiza un ejercicio de reflexión sobre la expresión y conecta con sus propios argumentos las ideas circundantes a ella, da las razones y sensaciones interpretadas sobre el personaje.

Por otro lado, el estudiante (E14) expone: **“porque se entero que su padre lo estuvo engañando y sintió mucha tristeza”**. El estudiante no profundiza en su respuesta y su argumento se queda corto si se lo compara con el del estudiante (E3) pero considerado lo que menciona Guevara (2000) los argumentos deben corroborarse por criterios lógicos. En este caso, por un criterio de causa-efecto, en la cual solo se menciona el efecto y se deduce la causa, es la tristeza y la mentira en la que se encontraba el personaje. Ambos estudiantes las distinguen, las exponen y argumentan sobre ella, demuestran ser capaces con sus argumentos de haber prestado atención y comprender lo leído.

Es probable que los estudiantes hayan realizado relectura del cuento si se los cataloga como lectores expertos, considerado lo que alude Cassany et al. (1994) “cuándo hay que releer un fragmento confuso...Tienen en cuenta la situación de lectura en la que se encuentran ...y actúan inteligentemente para resolverla” (p. 224). La dificultad que presentan los demás estudiantes está relacionada con este indicador, por lo que, se puede comprender que no son lectores expertos y no realizaron dicha relectura, esto será evidente más adelante. Cabe recalcar que los argumentos están presentes en toda la actividad, pero es en este apartado concreto en el que se centra la intención de argumentar una respuesta o razonamiento.

6.2.1.2. Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR). En la actividad de la sesión 2, 13 estudiantes lograron categorizarse dentro del nivel “Alcanza los aprendizajes requeridos”, se demuestra que hubo una mediana comprensión y análisis del cuento para realizar la actividad, de la misma forma, mediano entendimiento de lo enseñado por parte del docente investigador sobre cómo realizar la actividad enfocada en comprender ideas no formuladas explícitamente considerada la estrategia metacognitiva de completar detalles que no aparecen en el texto. A continuación, se presenta fragmentos de los escritos de los estudiantes para mostrar cuales han sido sus reflexiones, sus inferencias y argumentos respecto del cuento y la tarea.

- **Valoración del contenido implícito**

Sobre la valoración del contenido explícito presente en el texto leído, se puede distinguir que a este grupo se le dificultó en su mayoría diferir entre lo implícito y explícito pese a la

explicación brindada por el docente investigador antes de desarrollar la tarea. Por lo que se observará que no recurren a detalles importantes, aun cuando dichos detalles fundamentan la pregunta generadora de ideas que va relacionada a las características del personaje protagonista y su sistema de creencias. Los datos son los siguientes:

“Mi padre rey me ha dicho quién eres tu dijo el príncipe indignado la última vez me engañaste pero no lo harás nuevamente” (E15).

“Era un joven que creía en todo menos en 3 cosas, en las princesas, en las islas y en Dios porque su padre le desía que eso no existía” (E5).

“Porque el joven estaba echisado por su padre quien era un mago” (E1).

Los datos arrojados por parte del estudiante (E15) y el estudiante (E5) solo recurren a escribir las citas del texto, lo que no permite distinguir si verdaderamente se realizó análisis sobre lo que se pide en la actividad y lo entendido del texto para escribir un criterio acerca del mismo. No demuestran dominar los aprendizajes requeridos y presentan dificultades significativas. Por otra parte, el estudiante (E1) explica de forma medianamente acertada lo que representó el padre del príncipe en su sistema de creencias. Se demuestra que con poca dificultad se valoró el contenido explícito para completar el detalle no presente en el texto de forma literal.

La información literal sirve para llegar a la inferencia, pero es erróneo solo regirse por lo que está en el texto y no pensar más allá de ellas, sobre todo cuando la intervención está enfocada a ello. Se sugirió que se tomen citas o fragmentos del cuento para explicar su punto, pero no lograron hacerlo y es por ello que se considera como dificultad del grupo valorar el contenido explícito. (Colomer y Camps, 1996) exponen que la representación de un texto no consiste sólo en el significado literal del enunciado, sino una representación mental del discurso que incluye los hechos específicos del texto, el significado de cada término, la sintaxis de los enunciados, la idea principal de cada párrafo, el método de organización y la descripción del personaje. La información implícita, por otra parte, enriquece el significado porque revela, entre otras cosas, el conocimiento compartido entre el emisor y el receptor del texto, las suposiciones del lector y las relaciones causales implícitas. Si bien este enunciado va dirigido al discurso oral, sirve enteramente para explicar la relación entre lo literal e implícito de un texto.

- **Interpretación de lenguaje figurado**

Los datos arrojan que la interpretación del lenguaje figurado se les dificulta a los 13 estudiantes categorizados en este nivel, por la misma razón que no logran valorar el contenido implícito de un texto, la limitación a escribir sobre lo que se dice de forma explícita. Calle (2013) expone que el lenguaje figurado “está relacionado con el mundo literario y las figuras

retóricas. En ocasiones, nuestro pensamiento debe recurrir al sentido figurado cuando no es posible inferir una interpretación literal”. En el caso concreto, se exige que se vaya más allá de la interpretación literal, ya que el cuento cumple con esas características, de inducir la inferencia. La respuesta o criterio que se esperaba era una relacionada a que el príncipe entiende sobre la persuasión, que él también aprendió a persuadir, o algo relacionado a ello. Lo que evidencian los datos es lo siguiente:

“El hijo acepto ser un mago, y creyó en su padre” (E17).

“El no se había dado cuenta q también era un mago como su padre” (E9).

“Que el asetava que era un mago ya” (E15).

Lo que se observa es que no decodificaron lo que refiere ser un mago, ser un persuasor o algo relacionado a ello, como el convencer, inducir o incitar. Refieren con “ser mago” a su significado literal, no incursionado a otro significado basándose en su contexto, la forma en que se utiliza el lenguaje u en otras variables. El interpretar lo que refiere “ser mago” daba las pautas necesarias para entender su verdadero significado a lo largo del cuento y completar los detalles que no se encuentran de forma explícita en el texto. Como se demuestra, los estudiantes no van más allá del sentido literal de las cosas, dificultad que se trata de resolver más adelante.

6.2.1.3. Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos (PAAR). En el nivel de categorización (PAAR) solamente se categoriza a un estudiante, se demuestra que por algún factor o inconveniente el estudiante no alcanzó a clasificarse más arriba en la escala de valoración propuesta para el aprendizaje presente. Se demuestra asimismo que hubo gran dificultad en comprender y analizar el texto para la realización de la actividad. Cabe recalcar que los aprendizajes adquiridos por el estudiante no son satisfactorios de ninguna manera, ya que se prioriza que el estudiante tenga todas las herramientas para desenvolverse. A continuación, se presenta fragmentos del escrito del estudiante para exponer cuales han sido las dificultades que presenta, sus reflexiones, inferencias y argumentos respecto del texto leído y la actividad sobre el mismo.

Las dificultades respecto de la valoración sobre el contenido implícito del cuento son evidentes, se ciñe a escribir en un sentido literal. Referente a la interpretación del lenguaje figurado, se reitera la misma dificultad, manejarse solo con fragmentos literales sobre el cuento, no se demuestra introspección del contenido, ni reflexión al plasmar una respuesta, pese a que en todo momento se exige realizar inferencias para completar detalles que se no se encuentran de forma explícita.

- **Argumentar demostrando comprensión del texto**

La actividad supone inferir y argumentar el por qué se llegó a cierto razonamiento sobre el cuento, se buscó completar detalles que no aparecen en el texto para así comprender ideas no formuladas explícitamente. Guevara (2000) sostiene que “un argumento tiene como finalidad convencernos racionalmente, el resultado debe ser validado por las premisas” (p. 214). En el caso puntual, Si bien los argumentos no son del todo concluyentes hay una aproximación sobre el mismo y premisas que dirigen la actividad. Los datos arrojados por el estudiante son los siguientes:

“por que el rey no asi un rey sino un mago. y todo su tienpo el príncipe penso que su padre era el rey” (E4).

El argumento que brinda no refleja reflexión más allá del sentido literal del texto, el argumento carece de sustentos validos que se apeguen a la pregunta generadora “¿Por qué el príncipe se quería matar?”, si bien si respuesta parece resolver esta duda, no lo hace, es una afirmación distante de la realidad presentada en el cuento. Se evidencia que tiene dificultades para demostrar comprensión del texto. Guevara (2000) hace énfasis en que el argumento cumple con ciertas condiciones, que como mínimo sea otro enunciado cuya verdad se intente probar o incluso la prueba misma, el proceso probatorio. El argumento como sugiere, debe ser suficiente para probar algo a partir de algo. Si se sigue la afirmación de la autora, el estudiante no cumple con intención probatoria más allá del sentido literal, que en principio puede servir, si se lo complementa con detalles implícitos.

- **Organizar información**

Sobre la organización de la información, se sugirió que los estudiantes lo realizaran a partir del *Brainstorming*, termino en inglés que se traduce en “lluvia de ideas” ya que, como menciona Delgado (2022) “potencia el pensamiento creativo y la innovación” (p. 58). Se brindó a los estudiantes la libertad de utilizar la estrategia de organización con la que más cómodos se sientan para recoger y organizar la información. Se cumple así con la segunda destreza a desarrollarse en esta sesión y con el aspecto metacognitivo relacionado con la autorregulación, presentándoles la tarea de solucionar cómo organizar su información y que ellos sean quienes lo resuelven en base a sus conocimientos y experiencias. Asimismo, considerado lo expuesto por Durán (2018) “las estrategias facilitan la adquisición, procesamiento, transformación y recuperación de la información” (p. 373). En este sentido, el que puedan elegir su estrategia de organización favorece el pensamiento autodirigido y supervisado (Durán, 2018).

El estudiante cumple con organizar su información y lo hace con un esquema de tipo radial. El esquema en pocas palabras es una representación gráfica de un tema o contenido. Permite clasificar y resumir gráficamente ideas que complementan información, en este caso

relacionadas a contenidos que no aparecen de forma explícita. La organización de información en cualquier tipo de esquema permite obtener una descripción generalmente clara de un tema, seleccionar y profundizar en puntos clave y analizarlos. Respecto de utilizar cualquier otro tipo de esquema, mapa, diagrama, se sugiere que los estudiantes, resuelven una tarea, generalmente, con estrategias propias. El estudiante categorizado dentro de este nivel no utiliza de forma correcta su esquema, ya que la información aparte de no centrarse en las directrices, no es clara. Si bien la organiza, no es entendible, entonces se puede indicar que, no todas las estrategias de organización de información son acertadas, ya que depende enteramente del contenido y el tipo de tarea para implementar uno u otro tipo de forma de organización. En el caso particular es difícil comprender las ideas sobre los detalles presentes en el mismo.

6.2.2. *Aprendizaje: comprender ideas no formuladas explícitamente (Semana 2)*

En la semana 2 el aprendizaje desarrollado es el de comprender ideas no formuladas explícitamente, ya que, conjuntamente con la primera sesión y con la actividad planteada se consigue un aprendizaje significativo. En esta semana se planificó realizar predicciones sobre el cuento *El corazón de pintor* de Patricia Esteban López. Lo que se propuso fue que lean el título, la primera frase y seguido, el primer párrafo del texto e imaginar cómo puede seguir; es decir, *realizar una predicción*. Una actividad fundamenta en lo que sugiere Cassany et al. (1994) para desarrollar intervenciones didácticas significativas para los estudiantes. *Complementar detalles que no aparecen en el texto* fue la estrategia empleada. Las destrezas propuestas por el Ministerio de educación (2016) desplegadas fueron:

- Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3. 1,2).
- Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3).
- Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6).

A continuación, se muestra cuáles fueron los resultados obtenidos por los estudiantes en la actividad.

Tabla 8. *Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 3*

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Frecuencia (f)	Porcentaje
9,00 – 10,00	DAR	11	64.71%
7,00 – 8,99	AAR	6	35.29%
4,01 – 6,99	PAAR	0	0%
≤4	NAAR	0	0%
Total		17	100%

En la tabla se evidencia que 11 estudiantes lograron categorizarse dentro del nivel más alto de la escala de valoración que es la de “Domina los aprendizajes requeridos” (DAR). Por otra parte, 6 estudiantes se encuentran en el segundo nivel más alto de la escala de valoración que es la de “Alcanza los aprendizajes requeridos” (AAR). Ningún estudiante está por debajo de estos niveles de categorización, lo que demuestra que los estudiantes lograron realizar la actividad con éxito. Demuestran de esta forma que las indicaciones propuestas por el docente investigador fueron entendidas a cabalidad y que el material de lectura permitió en los estudiantes desarrollar su aprendizaje.

6.2.2.1. Domina los Aprendizajes Requeridos (DAR). Una vez realizada la intervención, se analiza los resultados obtenidos por los estudiantes en la actividad propuesta. Se destaca que 11 estudiantes lograron el nivel más alto de la escala, los estudiantes que menos dificultades tuvieron o que mejor gestionaron sus procesos para desarrollar la actividad. Los resultados demuestran que este grupo de estudiantes son capaces de valorar el contenido implícito, fundamentarse en el contenido explícito, distinguir el contexto sociocultural del texto, demostrar con sus argumentos comprensión del texto para luego, corroborar las predicciones al finalizar la lectura. La actividad fue pensada para realizarse antes de realizarse la lectura, como prelectura. Solé (1992) distingue las estrategias lectoras según cuándo ocurren durante el proceso lector (antes, durante y después).

- **Valoración del contenido implícito**

En la subcategoría se demuestra que el grupo fue capaz de tomar detalles que no aparecen de forma explícita en el cuento para realizar sus predicciones. Una actividad que fue efectiva para estos 11 estudiantes, ya que, como se mencionó, se complementaba con la primera intervención tanto con el aprendizaje propuesto como con la estrategia metacognitiva. Fueron capaces de ver cuáles eran esos detalles no presentes en el primer párrafo y que estaban sujetos, al título y que, proporcionaba información relevante para construir sus hipótesis.

Conforme a lo mencionado, algunos de los criterios de los estudiantes fueron:

“**El pintor se enamora**” (E14).

“**Encuentra su amor**” (E9).

“**Puede encontrar el amor**” (E17).

Como se observa, los estudiantes solo con el título lograron predecir que el personaje principal “pintor” iba a encontrar el amor o enamorarse. A esto, Casanny, et al. (1994) lo llaman “anticipar la lectura” y las predicciones son una forma de inferencia, y se relaciona el contenido del texto con el conocimiento y la experiencia previos del lector. En otras palabras, los

estudiantes al leer “el corazón de pintor” lo relacionaron con el amor ya que el corazón se asociado a ello. Otras predicciones a las que llegan van relacionadas al arte de la pintura o profesión:

“Pinta para impresionar” (E10).

“Que se puede ser millonario por sus pinturas” (E13).

“Que sentía un gran amor por el arte y la pintura” (E7).

Los estudiantes realizan predicciones en base al título del cuento y suponen que la pintura tendrá repercusión sobre el personaje. Las anteriores predicciones iban relacionadas al amor y estas al oficio, dos suposiciones bastante acertadas. El criterio del estudiante (E7) es en todo caso, la que más se apega a estos dos pensamientos “el amor a la pintura”. Demuestran realizar decodificación de palabras claves para sus predicciones sobre el cuento.

- **Fundamentar ideas con el contenido explícito**

Los estudiantes en la actividad plasman sus ideas, sus predicciones, argumentan en función de lo que se expone en el texto. La actividad permite que los estudiantes con la lectura del primer párrafo del cuento, logren predecir más detalles sobre cómo continúa el escrito. Durán (2019) expone que “las estrategias de predicción realizadas antes de la lectura sirven para proponer un contexto, y también aplican directamente la activación de los conocimientos previos” (p. 375). Se logra que los estudiantes propongan una trama ficticia sobre el cuento, esto se evidencia en las suposiciones realizadas por ellos en las cuales, consideran elementos, escenarios, sucesos importantes de dicho párrafo para construir sus ideas. Los criterios que los estudiantes proponen son los siguientes:

“El pintor descubre una nueva inspiración” (E2).

“Se inspira en los hermosos paisajes” (E3).

“El pintor se inspiraba en los paisajes para plasmar sus pinturas” (E8).

Se aprecia en los criterios que tomaron en consideración una simplificación de las descripciones que se dan sobre la naturaleza para denotar lo que se pintó, un paisaje. El criterio del estudiante (E2) lo menciona sobre una “nueva inspiración”. Por otro lado, los criterios de los estudiantes (E3) y (E8) si lo hacen al referir al paisaje que se pinta. Dicho de esta forma, los estudiantes predicen que sus pinturas van encaminadas al detalle sobre un paisaje, por ello, predicen que los productos del artista son inspirados por algo visual, el calco de un escenario, sobre todo por paisajes. Con esto demuestran saber gestionar sus conocimientos previos y anticipar lo que podría suceder cuando se atiende el contenido explícito del mismo. El distinguir que las descripciones realizadas en el cuento refieren a un paisaje natural muestra que activan sus conocimientos preexistentes para deducirlo.

- **Distinguir el contexto sociocultural del texto**

Los estudiantes en esta subcategoría logran determinar el contexto sociocultural presente en el texto puesto que, cuando se realiza este tipo de tareas se debe realizar una interpretación concienzuda sobre lo que se lee. En este caso, los estudiantes debían considerar elementos fundamentales que permitieran determinar en qué situación se encuentra el personaje, la sociedad en que se desenvuelve, su ambiente, las condiciones económicas, etc. A partir de dichos factores, las predicciones realizadas con la lectura del primer párrafo otorgarían más pistas de cómo terminaría la historia contada en el cuento. Los criterios de los estudiantes en los que es mucho más evidente esta distinción son los siguientes:

“Que puede viajar a la ciudad en busca oportunidades para plasmar sus actividades artísticas” (E1).

“Que se puede ser millonario por sus pinturas” (E17).

Se puede constatar solo con estos dos criterios que se distingue o reconoce el contexto sociocultural del personaje. El primero referido al escenario en el que transcurre, una ciudad pequeña con pocas oportunidades para desarrollarse como pintor, esto con las descripciones del lugar en el que crece y con la afirmación de que se *“marchó a trabajar a la gran ciudad”*. El criterio del estudiante (E1) menciona la búsqueda de oportunidades en la ciudad, incluso al presumir a que vivía en un barrio o un pueblo rural. Por otra parte, el criterio del estudiante (E17) hace alusión a la situación económica del personaje, si bien, esta no se menciona como tal, pero se puede asumir que no se encontraba con una condición económica tan favorable. Menciona que se podría hacer millonario y a esta posible fortuna se lo atribuye al talento que posee con la pintura. En el cuento no se presenta un discurso ideológico, pero hay que considerar que este proceso en el comportamiento comunicativo es inseparable de la ideología y la cultura, porque el lenguaje contiene visiones del mundo y conceptos culturales y es por sí solo el portador de los sistemas ideológicos.

6.2.2.2. Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR). Se destaca que 6 estudiantes lograron el nivel más alto de la escala, fueron los estudiantes que pocas dificultades presentaron al momento de desarrollar la actividad. Los resultados demuestran que este grupo de estudiantes son capaces de valorar el contenido implícito, fundamentarse en el contenido explícito, demostrar con sus argumentos comprensión del texto, y con leves dificultades para distinguir el contexto sociocultural del texto.

- **Demostrar con sus argumentos comprensión del texto**

Los estudiantes en gran parte demuestran comprensión del texto y poco se les dificulta argumentar sus ideas. (Cassany et al., 1994) sugieren que los problemas de comprensión que

pueden existir en los estudiantes están relacionados a que no leen conscientemente, no integran una lectura atenta. A su vez, para que haya comprensión del texto se complementa con estrategias metacognitivas propias para la resolución de problemas, en este caso dirigidas a la inferencia y a demostrar comprensión del texto leído. Para que los criterios se los relacione con comprensión, los estudiantes realizaron la lectura del cuento completo y destacan algunas otras ideas que no pudieron predecir. Algunos de los criterios de los estudiantes que se destacan para exponer esta subcategoría son los siguientes:

“Amaba la naturaleza y contemplaba el atardecer por eso en sus pinturas parecían una fotografía” (E12).

Si bien el argumento no es tan claro, en él se evidencia que el estudiante comprende que el talento que el artista posee es tan excelso que sus pinturas son incluso tan realistas que se las compara con fotografías, esto basándose en la descripción de las mismas en el cuento. Otro criterio relevante para explicar es el siguiente:

“El artista con solo su imaginación pudo dibujar a su amada” (E16).

Aquí se puede ver que el estudiante demuestra haber complementado detalles que no aparecían en el texto, pues solo se menciona que él artista dibujó una chica, y más adelante se menciona que él distinguió en la calle a “su ser amado”. Esto podría no tener sentido, pero dado que relaciona el dibujo hecho a partir de un sueño y luego la mención de su amada como un personaje antes visto, deduce y comprende que se trata de la misma persona. Esta subcategoría se la analiza ya no de predicciones, sino de aseveraciones realizadas luego de leído el cuento. Por lo que, ya como segunda parte de la actividad, se hace una lectura para incluir ideas adicionales que podrían ser comprobables. Dados los resultados obtenidos, se constata que la lectura fue adecuada para dicha actividad. Se asegura que los estudiantes, no solo se centren en lo literal para construir sus argumentos, sino la relación y entendimiento del mismo para dar una respuesta que demuestre comprensión.

- **Corroborar las predicciones al finalizar la lectura**

La corroboración de predicciones es la parte final de la actividad, ya que luego de leer el título y primer párrafo del cuento, se realizaron predicciones o anticipaciones del cuento, seguido se hace la lectura de todo el texto y se incluyen ideas que se podrían comprobar y finalmente, se constata si las predicciones realizadas se apegan a lo que se habían anticipado sobre el cuento. Durán (2018) propone que “en el proceso de lectura las predicciones (...) deben ser verificadas o sustituidas por otras. Al verificarlas o sustituirlas la información que aporta el texto se integra a los conocimientos del lector al tiempo que se va dando la comprensión” (p. 375). Al atender al criterio de Durán, se realiza la corroboración. Cabe destacar que las

predicciones no son exactas, de ningún modo, pero se apegan a lo que estudiante es capaz de destacar solo con la lectura de unas pocas pistas. Luego de leído el cuento, algunas de las predicciones acertadas son las siguientes:

“Tenía amor por la naturaleza” (E11).

“Podría encontrar su amor” (E8).

“Se convierte en un excelente pintor” (E10).

Estas son predicciones que se pudieron verificar con la lectura, mismas que se comprueban porque se lo dice de forma explícita como el de los criterios de los estudiantes (E10) y (E11). Asimismo, el criterio del estudiante (E8) el cual puede comprobarse, aunque no se lo mencione de forma literal en el texto.

Por otra parte, están las predicciones que no fueron acertadas por los estudiantes, pero que posteriormente fueron corregidas, algunos ejemplos de predicciones erróneas son los siguientes:

“En un futuro se ra un pintor exitoso” (E15).

“El autor se inspiraría en la magia de los colores” (E11).

“Sus cuadros comprarían gente poderosa” (E4).

“Sus pinturas poco a poco se isieron conosidas a nivel mundial” (E8).

Estas son algunas de las predicciones que no se pudieron comprobar con lo que se menciona en el texto y que tampoco se pudieron inferir ya que no se trata de la trayectoria profesional del pintor sino de su relación con el arte y el amor por una mujer. Cabe destacar que no porque no hayan acertada están mal, al contrario, esto les permitió visualizar cuales son detalles que deben considerar de un texto para determinar que podría suceder más adelante. Corregir sus predicciones pensando sobre lo leído, permitió que comprendan de mejor manera el texto.

Sobre la intervención realizada durante esta semana no hubo dificultades mayores a las ya mencionadas, el material propuesto fue de mucha ayuda ya que su estructura permitió que los estudiantes estuvieran más predispuestos a leerlo de forma asertiva. La actividad de igual manera, fue novedosa para los estudiantes y les permitió plantear planes correctivos cuando fue necesario hacerlo, lo que sugiere que entender que ser conscientes sobre su propio conocimiento le aporta mucho más a su aprendizaje de lo que estimaban.

6.2.3. Aprendizaje: inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto

El tercer aprendizaje a analizar es el de inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto y para ello se categorizó a los estudiantes según la calificación obtenida en la actividad propuesta para desarrollar dicho aprendizaje. En esta semana se planificó realizar la

lectura del cuento *El acusador fantasma*, de Daniel Dafoe, se utilizó la estrategia metacognitiva de subrayado de palabras desconocidas para luego ser comprobadas con el diccionario. Las destrezas didácticas propuestas por el Ministerio de educación (2016) empleadas fueron:

- Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3. 1,2).
- Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3).

A continuación, se presenta cuáles fueron los resultados obtenidos por los estudiantes en la actividad propuesta.

Tabla 9. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 4

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Frecuencia (f)	Porcentaje
9,00 – 10,00	DAR	5	29,41%
7,00 – 8,99	AAR	11	64,71%
4,01 – 6,99	PARA	1	5,88%
≤4	NAAR	0	0,00%
Total		17	100%

En la tabla se evidencia que 5 estudiantes lograron categorizarse dentro del nivel más alto de la escala de valoración que es la de “Domina los aprendizajes requeridos” (DAR). Por otra parte, 11 estudiantes se encuentran en el segundo nivel más alto de la escala de valoración que es la de “Alcanza los aprendizajes requeridos” (AAR). Finalmente, 1 estudiante se encuentra en la tercera escala de categorización que corresponde a “Próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos” (PAAR). lo que demuestra que 15 de los estudiantes se logran categorizar en las escalas más altas. Por lo que, se demuestra que las indicaciones otorgadas por el docente investigador fueron entendidas y que el material de lectura aportó en gran manera al aprendizaje de los estudiantes, se exceptúa uno que se encontró con dificultades el cual no pudo resolverlo de forma oportuna.

En seguida se expone los datos recopilados, mismos que serán analizados por categorías de logro y por subcategorías a destrezas desarrollados.

6.2.3.1. Domina los Aprendizajes Requeridos (DAR). Se destaca que en esta categoría se encuentran 5 estudiantes quienes demuestran un excelente dominio de la actividad, logrando resultados satisfactorios sobre la misma y que proporcionan datos que representan una adquisición de aprendizajes suficientes. Sus resultados se apegan a la escala más alta de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad. La actividad consistió en la lectura del cuento y subrayado de palabras que los estudiantes desconocieran y que crean que

supone una dificultad para comprender el texto. Señalar sobre una página es una forma de hacer explícito algún dato y, desde un punto de vista didáctico marcarlo ayuda a la lectura puesto que, se precisa el proceso mental que ocurre cuando se procesa el significado de un texto (Cassany et al., 1994, p. 230). Dicho esto, las subcategorías de análisis son las siguientes: Calidad de la definición, valoración del contenido explícito, valoración del contenido implícito y selección de definiciones en el diccionario.

- **Calidad de la definición**

Una vez leído el cuento y marcadas las palabras que desconocían, se procedió a explicar que ellos darán un significado a la palabra, una actividad similar al de la predicción y comprobación y al de interpretar el sentido figurativo, pero aplicado en palabras y comprobándolas con el diccionario, un instrumento externo al del cuento y que con poca frecuencia se usa dentro del salón. Los estudiantes seleccionaron verbos y adjetivos, los más repetidos fueron: “testificar” y “verdugo”. Las definiciones que otorgan a la palabra son:

Verdugo: **“Persona que se encarga de ejecutar a los condenados”** (E1).

“Es una persona que ejecuta a otro y le pone fin a la vida de esa persona con cualquier arma, filosa y les corta su cabeza o los mata” (E2).

“Ejecuta a los condenados” (E8).

Como se puede observar, las definiciones que los estudiantes dan, son muy similares, pero cada uno progresa más que otro en la explicación, es el estudiante (E8) el más conciso en su definición, el estudiante (E1) quien especifica que es una persona quien cumple la función y; el estudiante (E2) quien brinda más detalles de lo refieren ser el “ejecutor”. Dichas definiciones son claras y fieles a como se determina a un verdugo. De igual forma, ocurre con el verbo “testificar”.

“Declarar algo o una cosa asegurando su veracidad por haber sido testigo de ello” (E3).

“Afirmar lo que viste” (E7).

“Una persona que afirma un tipo de crimen” (E8).

Los estudiantes dan una definición precisa de lo que significa el verbo testificar, es el estudiante (E7) quien se aleja de la definición puntual dado que no es del todo claro con lo que menciona por la concisión de su definición. Es en este sentido, que se evidencia que pese a “desconocer” las palabras, le otorgan una definición exacta y comprensible, se demuestra además que existió una valoración explícita o implícita del contenido del cuento para llegar a dichos significados. Se expone hasta este punto que, los estudiantes son capaces de inferir el significado de una palabra por contexto del cuento.

- **Valoración del contenido implícito**

Los estudiantes para llegar a determinar el significado de una palabra que desconocen, es decir, inferir el significado de una palabra por el contexto, toman información implícita. Durán (2018) sostiene que “leer es recuperar el significado de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores para emitir mensajes” (p. 272), al entender lo antes mencionado por el autor, es relevante conocer el significado de cada una de las palabras para darle sentido al mensaje. Dicho esto, si no se conoce el significado de una palabra el mensaje se podría distorsionar, por ello se considera marcar solo las palabras desconocidas que supondría una dificultad para comprender el texto no conocerla.

Los ejemplos de determinación de significado de una palabra basándose en el contexto y valoración del contenido implícito son los siguientes:

Implacable: **“Muy severo con el fin de observar o hacer cumplir las normas”** (E3).

Se contempla en este criterio que el estudiante hace una relación del término con el fragmento, con el contexto “le miraba implacable desde el estrado”, no aísla la palabra para dar una definición, sino que infiere una situación, la de “hacer cumplir las normas”, esto en función del contexto en que se emplea. Es por ello que valora el contenido implícito de texto, ya que en ningún segmento del texto relaciona el cumplimiento de las normas con la mirada.

Asimismo, se destaca que hubo valoración del complemento implícito en la palabra “Airoso”. **“Persona que sale victoriosa de un problema”** (E2).

En este caso se puede evidenciar que la definición se relaciona mucho con la situación del texto, el contexto presente. Sobre todo, si se contempla que la circunstancia a la que se alude tiene que ver con el juicio del personaje. Es por ello, que el relacionar el término “airoso” con victoria no es erróneo ya que analiza el contexto y lo asocia a resolver un problema, en este caso, salir inmune del dictamen.

Ambos estudiantes demuestran una valoración y análisis del contexto para determinar una definición que ellos consideran acertada. Es importante destacar que los estudiantes son puntuales en su criterio e infieren detalles que no se encuentran de forma explícita, no divagan en su respuesta. Reconocen claves textuales como las palabras que se encuentran antes y después de la expresión, lo que les permite tener una pista de a qué se puede referir luego de una relectura del fragmento, y de las ideas anteriores y posteriores a la analizada para llegar a un significado.

6.2.3.2. Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR). En esta categoría se encuentran 11 estudiantes quienes demuestran un buen dominio de los aprendizajes, logran resultados satisfactorios sobre la misma que proporcionan datos que sugieren que la actividad fue bien recibida. Sus resultados se apegan a la segunda escala más alta de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad. Resaltado lo anterior, se procede a desglosar las subcategorías analizadas.

- **Valoración del contenido explícito**

Los estudiantes mayormente predisponen a valorar mucho más el contenido explícito sobre el implícito, es por ello que la mayoría se encuentra en esta categoría. Los resultados arrojados en sus escritos permiten identificar que el correcto manejo de la información de un texto otorga muy buenos resultados. Algunas de las definiciones en las que se puede evidenciar este manejo de información son las siguientes:

Concluyente: **“Que no es algo definitivo”** (E10).

“Algo que pone fin a una disputa” (E14).

Ambas definiciones tienen un significado similar y están fundamentadas en lo literal, pues, en el texto se usa la palabra “concluyente” para referir que hay testigos o testimonios que no llevarán a nada al juicio. Entonces, al seguir dicha lógica no es complicado llegar a definir que concluyente es “definitivo” o que pone un “fin”. Valorar el contenido explícito no es algo complicado, pero como menciona Colomer (2005) y Burón (1990), lo explícito y lo implícito se complementan para que la enseñanza de lectura sea valiosa para el lector. En el caso de Burón, más direccionada a la enseñanza a través de la metacognición y Colomer sobre los corpus.

Otra palabra en la que se evidencia la valoración de lo literal del texto para construir un significado es “testificar”:

“Declarar algo como testigo en un juicio” (E16).

La definición es muy clara, el estudiante (E16) relaciona al “testigo” con el acto de testificar, y le da un significado a dicho verbo, relacionándolo directamente con el contexto. Pareciera que la palabra es sencilla de definir, pero al subrayarla se demuestra que se hizo una lectura mecánica, prestándole poca atención a los detalles. Al implementar medidas autocorrectivas en función del objetivo, se logra una verdadera comprensión (Burón, 1990). El ejemplo además de mostrar cómo se comporta el dato, permite distinguir que los estudiantes son conscientes de sus procesos y buscan resolverlos.

- **Selección de definiciones en el diccionario**

Como última parte de la actividad, y no por ello menos importante, se realizó la búsqueda de los términos en el diccionario y selección de la definición más adecuada según el contexto del cuento. Jiménez (2004) manifiesta que durante la lectura se realiza “autopreguntas sobre lo que se va leyendo, aclarar posibles dudas acerca del texto, su estructura, el vocabulario (con ayuda del diccionario), releer partes confusas” (p. 40). En el caso particular, la revisión de vocabulario desconocido se lo hace al final de la actividad, para que los estudiantes puedan realizar un proceso de inferencia sobre los posibles significados que puede tener una palabra basándose en el contexto en el que se la usa. Realizadas las inferencias de los significados, algunas de las definiciones a palabras más acertadas fueron:

Verdugo: “**Persona que se encarga de ejecutar a los condenados a muerte o aplicar los castigos corporales que dicta el juez**” (E11, E12 y E15).

Certeza: “**Conocimiento seguro y claro de algo**” (E11 y E13).

Ambas definiciones han sido tomadas del *Diccionario práctico del estudiante* elaborado por la RAE y la ASALE. Se puede observar que las definiciones son precisas y se ajustan al significado más adecuado para entender el texto. Respecto de este indicador, algunos estudiantes que no lo habían utilizado antes y se les complicó un poco realizar la búsqueda. El estudiante al marcar o subrayar las palabras hace explícita una dificultad de comprensión, en este caso, un vocablo. González (1992) manifiesta que:

Una vez que el lector se da cuenta del problema de comprensión emplea, una serie de estrategias correctivas para solucionarlo; por ejemplo, puede seguir leyendo para ver si la información siguiente soluciona esta dificultad o volver a leer la oración o todo el párrafo, si es necesario; también puede utilizar estrategias externas como es el uso del diccionario o preguntar a otra persona.

El plan correctivo, la estrategia, que se planteó desde un inicio fue la de buscar en el diccionario los significados, dado que la respuesta sería más exacta, pero en primera instancia, solo con la relectura de la frase o párrafo ya fue suficiente. La ayuda externa, en este caso del diccionario propicio que los estudiantes corroboren la definición que ellos dieron.

6.2.3.3. Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos (PAAR). En este nivel de categorización solo se encuentra un estudiante, mismo que no demuestran dominar los aprendizajes, logran resultados poco satisfactorios. Los datos aportados por el estudiante sugieren que la actividad no fue bien recibida por su parte. Sus resultados se apegan a la segunda escala más baja de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad. De manera general, se dará a conocer cuáles han sido sus resultados.

Primeramente, en la calidad de la definición aportada, no es exacta, ni mucho menos entendible, obtienen la puntuación más baja en este indicador. La definición del vocablo “airoso” que infiere es: “**aire elegante**” (E5). Lo que demuestra a su vez, que no hubo valoración del contenido que va antes de la palabra, ni después, dan como resultado una definición poco elaborada y no relacionada al contexto. Por otra parte, se destaca que solo hubo una lectura mecánica y la valoración de contenido explícito e implícito no es muy evidente, se resalta que las palabras incluso fueron mal transcritas:

Palabra del texto: implacable Palabra transcrita: hinpecable

A su vez, se puede rescatar que en cuanto a la selección de definiciones en el diccionario no hubo dificultad, se colocó como definición de la palabra “señoría” el siguiente dato:

“Se usa como tratamiento que corresponde a determinadas personas como jueces o parlamentarios, por su cargo o dignidad” (E5).

Definición que han sido tomada del *Diccionario práctico del estudiante* elaborado por la RAE y la ASALE.

Finalmente, y a manera de explicación del resultado obtenido por el estudiante, se destaca que se prestó poca atención a las indicaciones por lo que, entender en que consistió la actividad se le complicó, además de que no solicitó una nueva explicación. Sobre el nivel de logro obtenido, no es representativo a que la intervención haya sido ineficiente. Por otro lado, se presume que el estudiante estaba preocupado por otras circunstancias dado que, en otras ocasiones, se ha desempeñado de mejor manera.

6.2.4. Aprendizaje: buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis

El cuarto aprendizaje a analizar es el de buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis y para ello se categorizó a los estudiantes según la calificación obtenida en la actividad que se propuso para desarrollar el aprendizaje. En esta semana se planificó realizar la lectura del cuento *Tan Amigos*, de Mario Benedetti, se utilizó la estrategia metacognitiva de resumen de la lectura. Las destrezas didácticas propuestas por el Ministerio de educación (2016) en el bloque de lectura empleadas fueron:

- Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3. 1,2).
- Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3).
- Valorar los aspectos formales y el contenido del texto, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor (LL.5.3.4).

- Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6).

A continuación, se presenta cuáles fueron los resultados obtenidos por los estudiantes en la actividad propuesta.

Tabla 10. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 5

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Frecuencia (f)	Porcentaje
9,00 – 10,00	DAR	3	17,65%
7,00 – 8,99	AAR	11	64,70%
4,01 – 6,99	PARA	3	17,65%
≤4	NAAR	0	0,00%
Total		17	100%

En la tabla se evidencia que solo 3 estudiantes lograron categorizarse dentro del nivel más alto de la escala de valoración que es la de “Domina los aprendizajes requeridos” (DAR). Por otra parte, 11 estudiantes se encuentran en el segundo nivel más alto de la escala de valoración que es la de “Alcanza los aprendizajes requeridos” (AAR). Finalmente, 3 estudiante se encuentra en la tercera escala de categorización que corresponde a “Próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos” (PAAR), lo que demuestra que 14 de los estudiantes se logran categorizar en las escalas más altas. Por lo que, se demuestra que las indicaciones brindadas por el docente investigador fueron entendidas y que el material de lectura aportó de gran manera al aprendizaje de los estudiantes, se exceptúa que 3 se encontraron con dificultades que no pudieron resolver de forma oportuna.

A continuación, se expone los datos recopilados, mismos que serán analizados por categorías de logro y por subcategorías o destrezas desarrollados.

6.2.4.1. Domina los Aprendizajes Requeridos (DAR). Se destaca que en esta categoría se encuentran 3 estudiantes quienes demuestran un excelente dominio de la actividad, logran resultados satisfactorios sobre la misma y proporcionan datos que representan una adquisición de aprendizajes muy alta. Sus resultados se apegan a la escala más alta de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad. La actividad consistió en la lectura del cuento *Tan amigos*, de Mario Benedetti y la redacción de un resumen e incluir dos hipótesis sobre el conflicto central del cuento. Los lectores forman en su memoria una “estructura total del texto” (macroestructura) mediante el resumen que contienen las ideas principales. La mayoría de las ideas expresadas en la estructura total ocurren en el texto, pero cuando no es así, el lector debe recurrir a la memoria interna; por tanto, resumir es un proceso inferencial (González, 1992). Al tratarse de un proceso inferencial, el estudiante debe saber buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis, el cual, es el aprendizaje

planificado para la sesión. Mencionado lo anterior, las subcategorías de análisis son las siguientes: demostrar con argumentos propios comprensión del texto, valoración del contenido explícito e implícito, integración de hipótesis y organización de la información.

- **Demostrar con sus argumentos comprensión del texto**

En esta subcategoría se buscó que los estudiantes con la escritura del resumen logren explicar, sintetizar, lo más importante del cuento, se omiten detalles no relevantes y que, con lo escrito sea evidente si la técnica fue eficiente y si hubo comprensión del cuento. Con lo antes mencionado, se expone cuáles han sido los datos recopilados en este apartado:

Primeramente, se consideró que la lectura del cuento no sea mecánica, que hubiese un proceso lector significativo, en el que los estudiantes pudieran distinguir entre las ideas relevantes sobre las que no. Una estrategia externa que sirvió fue la del subrayado, la cual ya habían utilizado. El marcar las ideas claves sobre el cuento para posterior redactar su resumen fue primordial para los estudiantes, González (1992) menciona que: “si el objetivo es comprender lo leído y extraer el significado general, en forma más profunda, deberá utilizar otras estrategias como expresar lo leído con sus propias palabras, preparar un resumen, etc” (p. 31). Algunos argumentos de los estudiantes fueron:

Dos amigos estaban en un bar. Entonces pasó un hombre que miró hacia dentro. El mozo le invitó a entrar y se fue. Entonces, se quedó el que iba de azul y el que entró. Empezaron hablar sobre el trabajo, ya que trabajaban en la misma empresa. Resulta que los creían que el azul había visto un papel importante y lo había robado (E7, E4 y E13).

Como se aprecia, el estudiante sintetiza de buena forma la introducción de los personajes para llegar al conflicto de la historia, el robo de la documentación. El resumen hasta ese momento es claro y preciso. Más adelante se observa que el final del cuento:

“Después de mucho hablar, el otro le dijo que no enviaría ningún telegrama. Los dos se fueron muy contentos, pero el otro, al cruzar la esquina, entró en la tienda de telegramas” (E7, E4 y E13).

El fragmento del resumen que brinda, sintetiza adecuadamente el texto que no es relevante, y lo hace con las palabras “después de mucho hablar”. El final es bastante claro, en general, se demuestra comprensión del cuento.

- **Valoración del contenido implícito**

Sobre la valoración del contenido implícito, ayudó en la construcción de sus hipótesis, es decir, que principalmente incluyan datos que no se encuentran de forma explícita en el cuento, información que ellos tomaron para inferir una hipótesis sobre lo que aconteció en el cuento. Las hipótesis suponen la interacción entre lo que el estudiante ya sabe con lo que dice

el texto, convirtiéndose en un proceso instantáneo y activo (Cassany et al., 1994). Colomer (2005) a su vez, sugiere que con las hipótesis se puede “notar los cabos aún sueltos o las incongruencias que se han derivado de una falta de comprensión puntual; buscar los detalles del texto que avalan una interpretación e invalidan otra; etcétera” (p. 64). Mencionado lo anterior, las valoraciones que los estudiantes hacen son las siguientes:

“Lo llamaron a que dijera porqué lo había hecho” (E7, E4 y E13).

Sobre este fragmento, los estudiantes hacen explícito un suceso implícito, en el cuento se menciona que invitaron al compañero de trabajo para direccionar la conversación al conflicto de la documentación extraviada y el despido. Los estudiantes hacen evidente este acto y lo resumen en una invitación para cuestionarlo.

- **Integración de hipótesis**

Sobre esta subcategoría, los estudiantes en la actividad debían incluir en su resumen las respuestas a las preguntas generadoras de ideas planteadas, las mismas que hacen referencia al tipo de falta cometida para el despido y la repercusión de no reportar lo acontecido. En otras palabras, los estudiantes luego de leer, debían basarse en estas interrogantes buscar información que les ayudara fundamentar estas ideas. La información que brindaron está enfocada a cuáles fueron sus hipótesis y si se integran de buena manera en su resumen, los datos arrojados son los siguientes:

“El dijo que el otro había entrado antes, cosa que era verdad, aunque no le creyeron” (E7, E4 y E13).

La primera hipótesis está debidamente justificada porque mencionan como este compañero evadió la responsabilidad por el documento perdido y en cómo es que la duda invadió a los que lo interrogaban. La otra hipótesis es la siguiente:

“y por lo tanto yo creo que le ayudo al no reportarlo porque lo podían despedir” (E7, E4 y E13).

Los estudiantes justifican que el no notificar que esta persona tenía algo que ver con la documentación le fue de ayuda. La información para llegar a dicha hipótesis fue la situación económica del personaje. Las hipótesis fueron correctamente integradas dentro del resumen, lo que demuestra que los estudiantes leyeron conscientemente y que localizaron información relevante para la construcción de dichas ideas.

6.2.4.2. Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR). En esta categoría se encuentran 11 estudiantes quienes demuestran un buen dominio de los aprendizajes, logran resultados satisfactorios sobre la misma y que proporcionan datos que sugieren que la actividad fue apropiada para su aprendizaje. Sus resultados se apegan a la segunda escala más alta de

logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad. Resaltado lo anterior, se procede a desglosar las subcategorías analizadas.

- **Valoración del contenido explícito**

Respecto de la valoración del contenido explícito, fue fundamental para que los estudiantes busquen y encuentren información específica para formular sus hipótesis, asimismo para poder resumir ya que, con esta actividad se priorizó que los estudiantes adopten características de “buenos lectores”, conocer mejor la estructura del texto les permite crear una jerarquía entre las ideas presentadas y resumirlas de manera efectiva (Solé, 1992) y (González, 1992). La estimación realizada en este indicador, fue en base a las ideas originales incluidas en el cuento, los datos arrojados fueron los siguientes:

“**-Bruto calor –dijo el mozo**” (E8, E11, E12 y E15), este es el fragmento que los estudiantes han considerado relevante para colocar en su resumen, si bien no siguieron todas las pautas establecidas para la realización del resumen, es claro que es un pasaje importante dentro de la historia, ya que a partir de la condición climática todos los personajes se reúnen para intentar resolver el conflicto.

Otro grupo de estudiantes ha considerado relevante incluir dentro de su resumen las descripciones/características de uno de los personajes: “**Desde la calle, un hombre flaco, de sombrero, miró hacia adentro, formando pantalla con las manos para evitar el reflejo del ventanal. En cuanto lo reconoció, abrió la puerta y se acercó sonriendo**” (E16, E9 y E5). Incluir este tipo de valoraciones explícitas de esta forma, en la categorización de Winograd (1985) “se refieren a los ejemplos en los que los sujetos reproducían frases del texto original, bien copiadas literalmente, bien mediante una paráfrasis” (p. 70). Valoraciones del contenido explícito relevantes y que conjuntamente con la valoración implícita generan textos bien fundamentados.

- **Organización de la información**

Respecto de la organización de la información para esta actividad se priorizó las características propias de un resumen, la brevedad y la relación entre ideas (coherencia). Dado que luego de tener la información localizada para formular hipótesis sobre el conflicto de la historia y las consecuencias de las decisiones tomadas, tomaron datos implícitos y explícitos para construir sus argumentos y darle sentido lógico. Jiménez (2004) refiere que el resumen “como estrategia metacognitiva permite al estudiante intentar resumir lo que ha leído. Si el estudiante no puede producir versiones abreviadas del texto, indica que hay que poner en marcha alguna estrategia remedial, como por ejemplo la relectura del material” (p. 125). Además de esto, se integró la práctica cooperativa, uno de los 4 tipos de instrucción propuestos

por (Mateos, 2001) el que consiste en proporcionar fuentes adicionales de apoyo para el aprendizaje individual y que tiene lugar en un entorno interactivo donde un grupo de compañeros trabajan juntos para completar una tarea. El control de la tarea se entrega al grupo y se comparte entre sus miembros. Mencionado lo anterior, algunos de los datos arrojados fueron los siguientes:

Era un día como cualquier otro hacia mucho calor dos amigos se encontraban en un bar (...) le habló para defenderse, todos decían que el había entrado a la gerencia antes de las nueve y que había visto el papel (...) al final todos se marcharon y él dudó en enviar un telegrama (E14, E2 y E3).

Como se observa, los estudiantes destacan ideas de cada una de las partes de la narración, se hace notar el conflicto y el final con argumentos, son coherentes en gran parte del escrito y breves. Un segundo ejemplo en el que hay una buena organización de las ideas es el siguiente:

El hombre que miraba desde fuera vio a su amigos y ellos le dijeron que pase (...) despues le comensaron a reclamar sobre el documento extraviado pero el sabía que decir tenia la excusa perfecta (...) cuando el se fue creyendo que todo se soluciono el otro miro la oficina de telegramas (E8, E11, E12 y E15).

Se aprecia que, los estudiantes supieron sintetizar de buena manera el cuento y destacar la información precisa sobre sus hipótesis a la vez, que no excedían la extensión propuesta para que las ideas sean más precisas.

6.2.4.3. Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos (PAAR). En este nivel de categorización solo se encuentran 3 estudiantes, mismos que no demuestran dominar los aprendizajes, logran resultados poco satisfactorios. Los datos aportados por los estudiantes sugieren que la actividad no fue bien recibida por su parte. Sus resultados se apegan a la segunda escala más baja de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos en la actividad. De manera general, se dará a conocer cuáles han sido sus resultados.

Sobre demostrar comprensión de lo leído con sus argumentos, no han tenido éxito puesto que, su actividad se basa netamente en pasajes literales del cuento, existe una lectura mecánica muy evidente y una reflexión escasa, además de que la practica cooperativa no parece haberles aportado lo suficiente en el desarrollo de este aprendizaje. Seguido de ello, la valoración explícita e implícita del contenido no es tan evidente individualmente por lo que se destaca que, si hay una valoración, pero es de difícil identificación. Por otra parte, la localización de información para formular hipótesis parece ser buena, ya que no justifican

debidamente que datos toman para dar su respuesta a las interrogantes sobre el tipo de falta cometido y la repercusión de no notificarla. Lo que los estudiantes destacaron fue:

“La falta no fue grave porque a cualquier persona se le podía extraviar” (E1, E17 y E6) y; **“Talves si lo ayudó porque estaba pasando por un momento difícil pero hay otra persona despedida de la que no se conoce su situación que podía estar peor, aunque talves si lo reporto para que se solucione como debe ser”** (E1, E17 y E6).

Como se aprecia, los estudiantes responden de muy buena manera, se demuestra que han localizado información relevante para llegar a tales hipótesis sobre el conflicto y su posible solución. Por otra parte, la organización de la información llega a un intermedio en el que el resumen no es breve y las ideas se relacionan poco entre sí, pero es coherente. Las hipótesis no han sido integradas dentro del resumen y las ubican al reverso de la hoja como preguntas que deben ser respondidas. Cabe resaltar que, a este grupo no le fue tan bien en esta actividad, talvez por tratarse de un aprendizaje cooperativo, pero si demuestran haber buscado y encontrado información específica para formular hipótesis. Los resultados obtenidos no fueron los esperados, se proyectaba a que todos se categorizaran en la escala más alta pues la instrucción brindada y el material parecían oportunos.

6.2.5. Aprendizaje: interpretar lenguaje figurativo

El quinto aprendizaje a analizar es el de interpretar el lenguaje figurado, se categorizó a los estudiantes según la calificación obtenida (cuantitativo) en la actividad y clasificó según la escala cualitativo que se propuso para desarrollar los aprendizajes. Para esta semana se planificó realizar la lectura del cuento *Un día de estos*, de Gabriel García Márquez, se utilizó la estrategia metacognitiva de planteamiento de preguntas. Las destrezas didácticas propuestas por el Ministerio de educación (2016) en el bloque de lectura desarrolladas fueron:

- Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3. 1,2).
- Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3).
- Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6).

A continuación, se presenta cuáles fueron los resultados obtenidos por los estudiantes en la actividad propuesta.

Tabla 11. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 6

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Frecuencia (f)	Porcentaje
----------------------------	---------------------------	-----------------------	-------------------

9,00 – 10,00	DAR	2	11,77%
7,00 – 8,99	AAR	5	29,41%
4,01 – 6,99	PAAR	6	35,29%
≤4	NAAR	4	23,53%
Total		17	100%

Como se observa en la tabla, la categorización realizada en función de las calificaciones obtenidas por los estudiantes demuestra que hubo muchas dificultades en cuanto a la realización de la actividad y no se obtuvo los resultados esperados. Solo 2 estudiantes alcanzaron la escala de valoración más alta que se corresponde con “Domina los Aprendizajes Requeridos” (DAR), quienes demuestran un dominio pertinente del aprendizaje desarrollado. Seguido de ello, 5 estudiantes lograron categorizarse dentro de la segunda escala valorativa más alta “Alcanza los Aprendizajes Requeridos” (AAR), mismos que demuestran tener cierto dominio de algunas destrezas, con dificultades en otras. De igual forma, 6 estudiantes se categorizaron en la segunda escala más baja “Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos (PAAR)” quienes no demuestran tener muchas dificultades al momento de interpretar el lenguaje figurativo y formular preguntas por diversas razones que se explicarán más adelante. Finalmente, en la escala valorativa más baja “No Alcanza los Aprendizajes Requeridos” (NAAR) se encuentran 4 estudiantes quienes por razones ajenas a la enseñanza impartida en esa semana se categorizan tan bajo. Las indicaciones brindadas y el material de lectura se proyectaron como óptimas, pero los resultados no lo hacen tangible. A continuación, se desglosan los resultados escala a escala para analizar cuáles fueron los pros y contras de la intervención.

6.2.5.1. Domina los Aprendizajes Requeridos (DAR). Se destaca que en esta categoría se encuentran 2 estudiantes quienes demuestran un excelente dominio de la actividad, logran resultados satisfactorios sobre la misma y que proporcionan datos que representan una adquisición de aprendizajes suficientes. Sus resultados se apegan a la escala más alta de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad. Sus actividades son las más representativas respecto del aprendizaje esperado. Tras la lectura del cuento, se propone dos actividades fundamentales para consolidar los aprendizajes, uno relacionado a interpretar el lenguaje figurativo de frases específicas del texto y, otro inclinado a la formulación de preguntas. Mateos (2001), González (1992) y Burón (1999) tratan la formulación de preguntas sobre el texto como una técnica/estrategia que supone una reflexión sobre lo que se lee y comprende. Considerados los dos componentes anteriores, Las subcategorías a analizar son las siguientes: comprender lenguaje figurado, relación con el contexto, interpretación del lenguaje figurativo, formulación de preguntas y creación de preguntas que demuestren comprensión.

- **Comprender lenguaje figurado**

En esta subcategoría se destaca que los estudiantes saben identificar lenguaje figurativo, es decir, son capaces de determinar en qué situaciones se emplea y con qué fin. Logran establecer en qué momento el texto no presenta palabras con un significado literal, sino que van más allá de las líneas para tener mejor comprensión sobre el mismo. En este caso, los ejemplos observables del cuento son los siguientes: “como la mirada de los sordos”, “respirar un olor glacial” y “sentir un vacío helado en los riñones”; frases que se encuentran en el mismo texto y que se deben reconocer para encontrarle un mejor sentido al cuento. Dentro de los criterios y escala se constata que tanto el estudiante (E7) como el estudiante (E14) lo identificaron satisfactoriamente. Cassany et al. (1994) refieren que leer entre líneas es aquello que queda “parcialmente escondido: sobreentendido, supuesto, premeditadamente ambiguo, o que depende del tono o del estilo de la prosa, de la intención del escritor y de la interpretación del lector” (p. 222).

El lenguaje figurado se simplifica en el uso de palabras o frases con un significado diferente al que se usa normalmente y la relación entre el término utilizado y la idea que se pretende expresar, mismo que puede ser una analogía, real o imaginaria. Es por ello que estos autores lo incluyen como uno de los aspectos de este apartado, conjuntamente con la identificación de ambigüedades, los dobles sentidos, los simbolismos, alegorías, etc.

- **Interpretación del lenguaje figurativo**

Sobre la interpretación del lenguaje figurativo los estudiantes también obtienen resultados satisfactorios, dado que con la comprensión de lo que es y como se lo identifica son capaces de proponer interpretaciones hacia las mismas. Como ya se había mencionado anteriormente las interpretaciones dependen del lector, en este caso se prioriza que se apeguen al significado real de la frase a ser descifrada. Los datos arrojados son los siguientes:

“con una mirada fría” (E7).

“su mirada perdida” (E14).

Estas son las interpretaciones que dan los estudiantes respecto de la primera frase con lenguaje figurado. Se puede prestar atención a que la frase “como la mirada de los sordos” la interpretan/relacionan con la dureza o inexpressión, es por ello que decir que es una mirada fría o perdida se apega mucho a su sentido real. La siguiente frase, relacionada con “sentir un vacío helado en los riñones” la interpretan de la siguiente manera:

“sintió sensibilidad en el cuerpo” (E7).

“se sentía incompleto” (E14).

El estudiante (E7) se refiere al vacío helado como una la sensibilidad en el cuerpo. En cambio, el estudiante (E14) asocia el vacío con la falta algo, el sentirse incompleto. Si bien las

interpretaciones parecen estar alejadas entre sí, ambas se relacionan con la sensación de vulnerabilidad. Lo connotativo se describe como lo subjetivo, los sentimientos y sensaciones y puede ser percibido de distintas maneras porque se basa en las experiencias de cada persona.

- **Relación con el contexto**

En esta subcategoría se propuso que los estudiantes debían considerar si la interpretación que realizaban se adecuaba con el contexto, es decir, si su inferencia podría sustituirse por la frase con lenguaje figurativo y seguir entendible para el lector. Al tratarse de 3 ejemplos puntuales, se debía considerar los verbos usados y la relación de la frase con las palabras, oraciones o frases, anteriores y posteriores. Los datos proporcionados por los estudiantes son los siguientes:

“Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos (**con una mirada fría**)” (E7).

El estudiante (E7) en este criterio realiza su interpretación y, se puede observar que busca el sentido lógico a la oración, por ello, incluye la preposición “con”, para conectarla y generar la idea. Como resultado se obtiene una oración entendible para el lector. Cassany et al. (1994) refieren que es una habilidad lectora de tipo inferencial que “exigen que el alumno se arriesgue a interpretarlas a partir del contexto” (p. 219). Otro fragmento destacado es el siguiente:

“Respiraba un olor glacial (**Respiraba un olor no tan agradable**). Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal y una vidriera con pomos de loza” (E14).

Como se aprecia, el estudiante (E14) asocia el olor que el personaje percibe como no agradable, algo insatisfactorio. Si bien el glacial se entiende como frío, se lo puede asociar a la indiferencia de sus efectos. Por tanto, es interpretado como incómodo, poco gusto y la relación se enlaza con la descripción del lugar. De manera general, los estudiantes conectan sus interpretaciones para consolidar una idea que se relaciona con el contexto en que se usa el sentido figurado, puede entenderse cuando ellos realizan la sustitución con sus palabras.

6.2.5.2. Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR). Se destaca que en esta categoría se encuentran 5 estudiantes quienes demuestran un dominio apto de la actividad, logran buenos resultados en la misma y que proporcionan datos que representan una adquisición de aprendizajes mínima para acreditar que son suficientes. Sus resultados se apegan a la segunda escala más alta de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad.

- **Interpretación del lenguaje figurativo**

En esta subcategoría se presenta que en la interpretación del lenguaje figurativo los estudiantes obtienen resultados satisfactorios dado que, en su mayoría comprenden qué es y cómo se identifica y con ello, proponen interpretaciones hacia las mismas. Se mencionó en categorías anteriores que las interpretaciones dependen del lector, en este caso, se prioriza que se acoplen al significado real de la frase a ser descifrada. Los datos arrojados son los siguientes: “Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos (**que tenía una mirada diferte a los demas**)” (E13).

El estudiante (E13) demuestra haber deducido el lenguaje figurado y propone una interpretación, aunque no es del todo clara, pero se identifica que la mirada es asociada con lo diferente. Por otra parte, el estudiante (E17) es más preciso con su interpretación, el dato es el siguiente:

“Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos (**una mirada fría**)” (E17).

Su interpretación la relaciona con la frialdad que, en un sentido amplio de la palabra se puede asociar con la indiferencia, apatía, dureza o inexpresión, una definición lógica que supone que es lo que podría representar la frase “como la mirada de los sordos”. En ambos casos deducen/interpretan que la mirada es el eje de la frase.

Otro ejemplo de interpretación de lenguaje figurado en que se evidencia que los estudiantes descomponen la frase y dan su explicación, desglose, es la siguiente:

“El alcalde se agarró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones (**sintió dolor al momento de sacarle el diente**), pero no soltó un suspiro” (E2).

El estudiante (E2) en este caso interpreta que el “vacío helado en los riñones” tienen que ver con el dolor que le producía la extracción del diente al personaje, la asocia a la sensación de pérdida de uno de sus molares. Una interpretación del sentido figurado bastante lógica. Asimismo, está el dato del estudiante (E13) quien refiere:

“El alcalde se agarró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones (**sintió un escalofrío en el cuerpo**), pero no soltó un suspiro” (E13).

Al igual que el estudiante (E2), asocia el “vacío helado en los riñones”, con la sensación, en este caso más generalizado a todo el cuerpo, esto por el movimiento brusco del dentista al extraer el diente del alcalde. Como se observa en los datos expuestos, este grupo de estudiantes son conscientes de cómo identificarlo y como interpretarlo, aunque con ligeras dificultades que no entorpecen su aprendizaje.

- **Formulación de preguntas**

En esta subcategoría se hace evidente que una de los criterios fundamentales para el diseño de la sesión y de la actividad tienen relación con la formulación de preguntas hacia el texto ya que se deben “hacer preguntas abiertas y personales, que no dependan de una frase del texto, sino de la comprensión global” (Cassany et al., 1994, p. 226). Considerado este criterio, los estudiantes luego de que leyeron el texto debían formular preguntas que les haya dejado el cuento, que supongan un proceso de análisis sobre la lectura y que no se respondan de manera literal con el mismo texto. Entonces, se destaca que los estudiantes tuvieron ligeras dificultades con la realización de esta segunda parte de la actividad, ya que no todos sabían formular este tipo de preguntas quedándose con preguntas un tanto superficiales y poco relevantes, luego de una breve explicación de cómo realizarlas, los datos arrojados son los siguientes:

“¿Por qué se comportaba indiferente con el alcalde?” (E5).

El estudiante (E5) en su pregunta interroga el porqué del comportamiento del dentista con el alcalde, es una pregunta que no se puede resolver de forma literal y supone un proceso de reflexión sobre lo leído, ya que se desconoce si el dentista tiene ese comportamiento con todos los clientes o solo con él. Otra pregunta interesante es la siguiente:

“¿Por qué tenía que ser sin anestesia?” (E1).

En este ejemplo se hace referencia al proceso de extracción, ya que el dentista extra el diente sin ningún fármaco, se desconoce si es por las condiciones de la clínica o por tratarse del alcalde. Mencionado lo anterior, se destaca que esta pregunta es algo relevante y supone que hubo un proceso de análisis de la lectura. Otro ejemplo de formulación de pregunta es la siguiente:

“¿Cuanto le cobro por sacarle el diente?” (E2).

Esta pregunta no supone gran relevancia, pero demuestra que hubo atención a los detalles, ya que en el cuento se menciona que se hará el cobro a la alcaldía, pues no se especifica una cantidad y se puede deducir que podría ser mucho por tratarse del alcalde, o podría ser poco por la forma en que se extrajo. De manera general, se puede evidenciar que los estudiantes priorizaron comprender la lectura y poner atención a detalles que pueden ser o no relevantes según el criterio. Por lo tanto, “cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben” (Solé, 2000, p. 6).

6.2.5.3. **Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos (PAAR).** En

esta categoría se encuentran 6 estudiantes quienes no demuestran un dominio apto de la actividad, logran resultados poco satisfactorios en la misma y que proporcionan datos que representan una adquisición de aprendizajes menor a la mínima para acreditar. Sus resultados se apegan a la segunda escala más baja de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad. Los bajos resultados no se generalizan a toda la actividad sino a indicadores específicos, depende del estudiante. A continuación, se podrá evidenciar cuales fueron sus resultados en cada subcategoría.

Los resultados sobre la comprensión del lenguaje figurativo son poco concluyentes, dado que los estudiantes no presentan datos suficientes para determinarlo. La explicación fue planificada con ejemplos externos muy sencillos que permitieran a los estudiantes comprender en que consiste el sentido figurado en los textos, cuál es su intención y en qué momentos es conveniente utilizarlos, además de que, son muy evidentes. Casanny et al. (1994) refieren que “Los trabajos complementarios sobre la lectura deberían ser una continuación del proceso de construcción del sentido, es decir, deberían ayudar al alumno a entender mejor y más profundamente el texto que ha leído: a fijarse en algún aspecto” (p. 249). Esta fue una de las consideraciones principales para que los estudiantes desarrollaran la actividad, aunque la explicación era necesaria para que activaran conocimientos previos para que luego las puedan relacionar con el texto a leer. En cuanto a la relación de la frase con sentido figurativo con el contexto los estudiantes debían adecuar su interpretación con el contexto, o sea, su inferencia debía poder sustituirse por la frase con lenguaje figurativo y seguir entendible para el lector; los datos sobre este indicador fueron de igual forma poco concluyentes, pero de forma general se evidencia que los estudiantes no presentaron dificultades que comprometan que hubo una falencia por parte de docente investigador en la explicación de las actividades.

- **Interpretación del lenguaje figurativo**

En esta subcategoría se muestra que en la interpretación del lenguaje figurativo los estudiantes obtienen resultados variados dado que, en su mayoría no lograron comprender como identificarlo y que tipo de interpretaciones se pueden hacer sobre las mismas. Algunas interpretaciones que los estudiantes dan, demuestran que hay entendimiento sobre cómo hacerlo, que entienden medianamente y que no entienden. Si bien las interpretaciones dependen del lector, deben tener coherencia, ya que se prioriza que se deben acoplar al significado real de la frase que desean descifrar. Los datos arrojados son los siguientes:

“Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos (**una mirada muy asustada temiendole**)” (E9 y E10).

Como se aprecia los estudiantes dan la misma respuesta/interpretación lo que supone que hubo plagio en la primera interpretación que dan. Sobre la interpretación se destaca que la asociación con el susto y temor, no poseen relación con lo que menciona en la frase anterior, por lo que no tiene mucho sentido la interpretación. Otra frase de sentido figurado descifrada es la siguiente:

“Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos (**su mirada desia otra cosa**)” (E12).

En esta interpretación no se asocia la mirada con ninguna sensación o sentimiento, sino que el estudiante la relaciona con la percepción que produciría si se lo traspasa a una realidad física. El estudiante (E15) en cambio no presenta una interpretación ni cercana a un sentido real de la frase: “Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos (**Que la mirada de los sordos es mas linda**)” (E12).

En la segunda frase de sentido figurado en las actividades de los estudiantes se evidencia las siguientes interpretaciones:

“Respiraba un olor glacial (**El mientras pensaba y respiraba**). Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal y una vidriera con pomos de loza” (E12). La interpretación no representa un proceso de detección del sentido figurado ni de una relación que coherente con el resto del texto.

En la tercera frase de sentido figurado los estudiantes presentan menores dificultades para dar una interpretación que se apegue de mejor forma a un sentido real y coherente de la frase, un ejemplo es el que se toma del estudiante (E6) quien relaciona la sensación de vacío con un mal presentimiento: “El alcalde se agarró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones (**El sentia que todo iva salir mal**), pero no soltó un suspiro.” (E6).

Los estudiantes tuvieron dificultades con la interpretación del sentido figurado, principalmente por la poca atención prestada cuando se explicó la actividad, seguido de ello, se hace evidente que no hubo una lectura atenta del cuento además de que no se detuvieron a analizar la frase conscientemente y pocos lograron dar interpretaciones precisas en más de dos ejemplos de lenguaje figurado.

- **Formulación de preguntas**

En esta subcategoría se destaca que, los estudiantes luego de leer el cuento debían formular interrogantes que hayan tenido sobre el cuento, mismas que demuestren un proceso de análisis sobre la lectura y que no recurran a lo literal. Dicho esto, los estudiantes presentaron algunas dificultades con la realización de este apartado de la actividad, pero luego de una

explicación de cómo realizarlas, los estudiantes interrogan al texto. Las preguntas realizadas por los estudiantes son las siguientes:

“¿Porque era un dentista sin título?” (E13 y E9).

En este caso, los estudiantes formulan la misma pregunta, estos prestan atención al detalle del título profesional del dentista, un detalle que se hace explícito pero que no se responde con el texto, aunque es poco relevante formulan esta pregunta para intentar entender este pormenor. Una pregunta que crea el estudiante (E10) y que se relaciona con una de las frases previamente interpretada es la siguiente:

“¿Por que el protagonista decia su mida como la de siego?” (E10).

Una observación clave sobre esta pregunta es que el protagonista no realiza esta afirmación, sino que en el cuento el autor describe al personaje del alcalde, lo que hace suponer que solo hubo una lectura mecánica y no se prestó atención a lo leído. La pregunta es clara, pero no es relevante y no supone un proceso de reflexión. Ejemplos en los que las preguntas se pueden responder de forma literal con el cuento son los siguientes:

“¿Qué pulía el dentista?” (E16).

“¿Que hacia el dentista?” (E6).

Las preguntas formuladas son de tipo literal, además de que guardan similitud, entre sí se responden con un “pulía un diente”.

Para esta subcategoría se consideró que las preguntas que los estudiantes formularan fueran claras, que no se respondan de forma literal, que sean relevantes y que demuestren comprensión y reflexión sobre el texto. En general se observa que también presentan dificultades en este indicador, ya que no poseían el conocimiento para formular preguntas. Además de ello, unos pocos recurrían a formular preguntar que se responderían de forma literal, un problema recurrente en las sesiones ya que antes de la intervención no realizaban este tipo de ejercicios que exijan que ellos vayan más allá de las líneas. Durán (2019), expone que:

(...) en los escenarios escolares los estudiantes se enfrentan a diversos tipos de textos los cuales poseen diversas características en cuanto a su estructura, complejidad, volumen de información contenida; por lo general los alumnos deben aproximarse a estos textos para leerlos comprenderlos y aprender de ellos realizando inferencias (p. 377-378).

Este tipo de actividades e intervenciones fue algo nuevo para ellos, pues se los direcciona a que comprendan mejor lo que leen, activen sus conocimientos previos, lo relacionen con el texto y que gestionen de mejor manera su proceso lector y sus estrategias de solución de problemas que se relacionan con el componente metacognitivo.

6.2.5.4. No Alcanza los Aprendizajes Requeridos (NAAR). En esta categoría se encuentran 4 estudiantes quienes por razones no justificadas no se presentaron a la sesión impartida, pero al considerarse que los demás estudiantes participaron, estos alumnos se categorizaron en el peldaño más bajo debido por su absentismo y no justificación posterior pese a la insistencia. No hubo estudiantes asistentes que se categorizaran dentro de esta escala debido a que realizaron la actividad que se planificó para que todos lograron resultados óptimos, pero como ya se evidenció, los resultados fueron muy dispares, lo que supone que no todos entendieron el objetivo de la sesión o la explicación, además de que el material de lectura pareció relativamente pertinente.

6.2.6. Aprendizaje: distinguir la intención del autor

El sexto aprendizaje a analizar es el de distinguir la intención del autor, se categorizó a los estudiantes según la calificación obtenida (cuantitativo) en la actividad y clasificó según la escala cualitativo que se propuso para desarrollar los aprendizajes. Para esta semana se planificó realizar la lectura del cuento *El armario de Paulina*, de Loladespertares, se utilizó la estrategia metacognitiva de observar el texto y responder a cuestionario. Las destrezas didácticas propuestas por el Ministerio de educación (2016) en el bloque de lectura desarrolladas fueron:

- Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3. 1,2).
- Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3).
- Valorar los aspectos formales y el contenido del texto, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor (LL.5.3.4).

A continuación, se presenta cuáles fueron los resultados obtenidos por los estudiantes en la actividad propuesta.

Tabla 12. Frecuencia del nivel de conocimiento de los estudiantes según implementación didáctica de la sesión 7

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Frecuencia (f)	Porcentaje
9,00 – 10,00	DAR	6	35,29%
7,00 – 8,99	AAR	7	41,18%
4,01 – 6,99	PAAR	3	17,65%
≤4	NAAR	1	5,88%
Total		17	100%

Como se observa en la tabla, la categorización realizada en función de las calificaciones obtenidas por los estudiantes demuestra que hubo un buen desenvolvimiento en cuanto a la realización de la actividad y se obtuvo los resultados esperados. 6 estudiantes alcanzaron la

escala de valoración más alta que se corresponde con “Domina los Aprendizajes Requeridos” (DAR), quienes demuestran un dominio pertinente del aprendizaje desarrollado. Seguido de ello, 7 estudiantes lograron categorizarse dentro de la segunda escala valorativa más alta “Alcanza los Aprendizajes Requeridos” (AAR), mismos que demuestran un buen dominio de la mayoría de destrezas y con pocas dificultades en otras. Igualmente, 3 estudiantes se categorizaron en la segunda escala más baja “Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos (PAAR)” quienes demuestran tener algunas dificultades al momento de valorar el contenido del texto y de argumentar sus ideas y Finalmente, en la escala valorativa más baja “No Alcanza los Aprendizajes Requeridos” (NAAR) se encuentra 1 estudiante el cual, por razones ajenas a la enseñanza impartida en esa semana se categoriza en esta escala. Las explicaciones y el material de lectura se proyectaron como oportunos y los resultados son favorables. A continuación, se desglosan los datos escala a escala para analizar cuáles fueron los pros y contras de esta intervención.

6.2.6.1. Domina los Aprendizajes Requeridos (DAR). Se destaca que en esta categoría se encuentran 6 estudiantes quienes demuestran un excelente dominio del aprendizaje, logran resultados satisfactorios de los cuales se extrae datos que representan dicha adquisición de conocimientos. Sus resultados se apegan a la escala de logro más alta sobre los indicadores de evaluación propuestos. Sus actividades son las más representativas respecto del aprendizaje esperado. Seguido de leer el cuento, se propone una actividad fundamental para consolidar los aprendizajes, el cuestionario. Colomer (2005) expone que: “Primero se lee un texto y después se escribe sobre él” (p. 121), se usa para contestar preguntas. Asimismo, se recata que a los alumnos no se los dirija a una mera constatación empírica al efecto producido en ellos (Colomer, 2005). Considerado el cuestionario de preguntas abiertas y personales y al escoger minuciosamente el contenido, el ejercicio se vuelve de ayuda para la comprensión, deja de ser una evaluación mecánica (Cassany et al., 1994). Mencionado lo anterior, las subcategorías a analizar son las siguientes: valora el contenido implícito, valora el contenido explícito, demostrar con sus argumentos comprensión del texto e identifica la intención del autor.

- **Valora el contenido implícito**

En esta subcategoría se matiza que los estudiantes valorasen aquel contenido del texto que no supusiese centrarse en lo literal, sino que pensasen más sobre el contenido “oculto” del texto y que reflexionen para dar sus respuestas a las interrogantes planteadas, ya que principalmente se buscó eso, que los estudiantes fueran capaces de comprender el cuento y que plasmasen sus razonamientos sobre los temas cuestionados. Algunos ejemplos de la valoración del contenido implícito que presentan los estudiantes fueron:

“Ocultar sus inseguridades porque ella ella se sentía invicible y siempre se disfrazaba acorde la ocasión” (E5).

Esta es la respuesta brindada por el estudiante (E5) a la pregunta ¿qué simbolizan los disfraces? Pregunta planteada para que los estudiantes recojan detalles del cuento y lo puedan integrar en una respuesta coherente. Como se observa el estudiante une la idea de “sentirse invisible” y la del “uso del disfraz dependiendo de la ocasión”; ambas ideas le permiten construir una respuesta sólida y concisa, aunque no concluya la justificación del simbolismo y se centrara más en las razones. Otra de las respuestas brindadas fue:

“los disfraces simbolizaban una manera o forma de ocultar sus inseguridades y su miedo a ser rechazada por las personas” (E2).

El estudiante (E2) utiliza mejor sus palabras para dar las razones e interpretar que simbolizaron los disfraces, recoge la idea del “miedo al rechazo” que es una latentes en el texto, pero que no se justifica de manera literal sino con una reflexión y análisis de lo leído. Una respuesta que se apega mucho más a la reflexión personal de lo que simbolizan los disfraces ya no solo en el texto sino extrapolándolo a la realidad es la siguiente:

“los disfraces simbolizan una forma de esconder lo que en realidad somos- nuestras inseguridades todo por querer encajar en la sociedad olvidamos ser auténticos” (E14).

La respuesta evidencia un proceso de análisis de lo leído, pues la idea del “disfraz para ocultar”, el “querer encajar” y la “autenticidad” son ideas claves dentro del cuento, y el estudiante las reúne para redactar una respuesta y relacionarla con las experiencias. Los estudiantes en esta subcategoría no presentan dificultades significativas respecto de los resultados logrados, pues se mantienen en un buen nivel y demuestran comprender el texto el valorar detalles importantes para consolidar una idea.

- **Valora el contenido explícito**

En esta subcategoría se buscó que los estudiantes fueran capaces de identificar palabras o fragmentos que permitieran constituir de mejor manera sus argumentos, en otras palabras, sustentarlos con lo que se indica de forma explícita en el texto. Por tal razón, los estudiantes en sus respuestas debían incluir algún fragmento que les permita aclarar o apoyar su idea. Algunos de los datos arrojados son los siguientes:

“El choque emocional porque su maestre le dijo que confía en la vida y le ayudo con su inseguridad” (E13).

La respuesta fue a la pregunta, ¿qué produjo el taller de meditación en Paulina? Misma que permitía a los estudiantes incluir fragmentos o ideas explícitas del texto para que su respuesta fuese más consistente. El estudiante refiere el “choque emocional” como idea base, y

recoge la frase mencionada en el cuento “confía en la vida” que es fundamental para explicar/argumentar lo que produjo la intervención en la protagonista. Otro ejemplo de valoración se lo encuentra en el siguiente fragmento:

“El choque emocional que hacia unos días que habia empezado a hacerse invisible sin disfras” (E4).

El estudiante (E4) incluye en su respuesta el fragmento de “hacerse invisible sin disfras”, aunque no es una valoración explícita que posea relevancia si no se lo conjuga con un argumento sólido, más que el del choque emocional y, una reflexión contigua, según los criterios de este indicador.

Un ejemplo más de la valoración explícita del contenido está presente la contestación que da el siguiente estudiante: **“reflexiona sobre su vida y en ese momento no sabia que aser si gritar o llorar o reir porque le dieron más motivacion para que ella lograra salir de esa obra de teatro como ella la llamaba” (E5).** En esta respuesta es mucho más evidente que la unión de valoraciones implícitas y explícitas dotan de mayor sentido a las respuestas brindadas. La salida de la “obra de teatro” que incluye el estudiante y que remarca haber sido dicha por la protagonista denota que se consideró las recomendaciones brindadas antes la lectura. De esta forma se evidencia que la valoración del contenido explícito está presente en las respuestas que dan los estudiantes a las preguntas y que se emplea de buena manera en sus resoluciones sobre los temas presentes en el cuento.

6.2.6.2. Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR). Se destaca que en esta categoría se encuentran 7 estudiantes quienes demuestran un dominio óptimo de la actividad, logran buenos resultados que proporcionan datos que representan una adquisición de aprendizajes mínima para acreditar que son suficientes. Sus resultados se apegan a la segunda escala más alta de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad.

- **Demostrar con sus argumentos comprensión del texto**

Para esta subcategoría se consideró que los estudiantes redactaron sus respuestas con la valoración el contenido implícito y explícito, completándolo con una reflexión propia ya que las preguntas son abiertas y dan paso a ello. Pero para poder argumentar cualquier tipo de texto los estudiantes deben considerar la comprensión de lo que leen. La comprensión lectora es un proceso visto desde muchas perspectivas diferentes. Lingüísticamente, aprender a leer implica aprender las unidades léxicas de una lengua y las reglas que rigen esa lengua, ya sea integrándolas a nivel de oración o a nivel de discurso (Cassany, 2006). De igual forma, Durán (2019) considera que “Para lograr la comprensión de textos es necesario usar estrategias; que son habilidades, destrezas, técnicas o procedimientos que se utilizan para proporcionarle al

estudiante una ayuda donde él pueda construir sus propios aprendizajes”. En la sesión se planificó como estrategia para verificar comprensión el cuestionario, pero aplicado pensando en que las preguntas no sean anárquicas o planteadas al azar puesto que pierden utilidad, y el fin de este tipo de preguntas es que el estudiante mejore su lectura (Cassany et al., 1994).

Algunos ejemplos que demuestran comprensión en los argumentos son los siguientes:

“Que acabo con sus inseguridad a través de una frase que le dijo la maestra que confía en la vida” (E15).

Esta tal vez sea la respuesta menos elaborada, pero cumple con los criterios, es decir, el estudiante realiza la reflexión sobre lo que se pregunta y considera valoraciones explícitas e implícitas, aunque sea demasiado conciso. La respuesta que da otro estudiante es: **“que ronpe sus miedos y que acabo con su inseguridad ya que se sentía muy insegura de ella misma”** (E3). El estudiante redonda la idea de la inseguridad, pero considera el miedo como uno de los factores a ser solucionados con el incendio en la casa de Paulina, la protagonista. De igual forma se observa que el estudiante cumple con los criterios, pero con algunas dificultades ya que no se hace presente en la respuesta una valoración clara, lo que supone que no se comprendió del todo el texto. (Burón, 1999) destaca que una de las características de los buenos lectores es que buscan comprender el significado del texto. Se priorizó que los estudiantes sean conscientes de lo que leen y que tipo de reflexiones, inferencias, pueden lograr cuando se plantea objetivos lectores significativos para su aprendizaje ya que, esto permite que activen sus conocimientos previos para relacionarlos con el texto y así ser conscientes sobre cómo lo hacen.

- **Identifica la intención del autor**

En esta subcategoría se requirió que los estudiantes reúnan las ideas que les dejó el texto y que determinen cuál fue la intención del autor con el texto; es decir, cuál fue su intención al escribir el cuento. Los estudiantes de este nivel de categorización dieron distintas interpretaciones, aunque se los direccionó a que pensarán sobre la trama del cuento, cuál fue el conflicto y como terminó el texto para poder discernir el propósito del autor con su escrito. Previamente se les explicó los posibles propósitos si se trata de un cuento como el que se leyó. Algunos ejemplos de la identificación que hacen los estudiantes son los siguientes:

“El propósito es convencer” (E15, E1 y E10).

“Convencer” (E3).

Estos estudiantes coinciden en que el propósito del cuento es “convencer” ya que previamente se les había hecho una diferenciación entre el propósito de convencer, el de informar y el de entretener. Algunas de las razones/justificaciones que dan son las siguientes:

“Nos hace pensar reflexionar que hacemos con nuestras vidas y como nos mostramos al mundo” (E15).

“Porque convence de no usar disfrases para ocultar nuestras inseguridades de ser reales con todos” (E1).

La justificación que ambos estudiantes dan son similares, sin embargo, el estudiante (E15) lo hace desde una perspectiva más general y centrada en la reflexión que él considera produjo. Por otra parte, el estudiante (E1) lo relaciona más con las ideas del cuento, sobre todo al referir el disfraz, igualmente es una respuesta muy válida. Como se observa en los dos casos aluden a una reflexión, a un cambio de mentalidad sobre cómo las personas crean falsas identidades para encajar y no mostrarse vulnerables.

Por el contrario, otros estudiantes refieren que la intención del cuento es otra: **“el proposito es el de informar una cosa” (E9)** y **“entretener” (E8 y E17)**. La intención del cuento que identifican estos estudiantes son erróneas. Se podría pensar que el propósito de entretener es una buena opción, pero dados todos los matices del cuento, es rápidamente descartable. Las justificaciones de elegir dichos propósitos fueron las siguientes: **“informa que no deben usar disfrases ni maquillaje” (E9)**, **“porq nos divertimos mucho con el cuento” (E8)** y **“porque decia que las personas se rieron mucho en el taller” (E17)**.

De manera general se puede mencionar que la identificación de la intención del autor, su propósito, está relacionada con la estructura, la información y el tipo de texto planteado (Cassany et al., 1994). Es observable que la mayoría de estudiantes lo identifican de buena manera y que son pocos quienes poseen esta dificultad, es probable que no prestarán la atención debida a la explicación brindada por el docente investigador o que la lectura no llamase su atención como para reflexionar sobre ella.

6.2.6.3. Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos (PAAR). En esta categoría se encuentran 3 estudiantes quienes no demuestran un dominio óptimo de la actividad, logran resultados poco satisfactorios en la misma y que proporcionan datos que no representan una adquisición de aprendizajes mínima, pero que están próximos a lograrlo. Sus resultados se apegan a la segunda escala más baja de logro sobre los indicadores de evaluación propuestos para la actividad. El bajo desempeño de los tres estudiantes no es representativo respecto toda la actividad sino a indicadores específicos, que varían de estudiante en estudiante. A continuación, se evidencia cuáles fueron los resultados en cada subcategoría.

Respecto de la valoración del contenido explícito e implícito es difícil de determinar y por ello se optó por generalizar estos resultados, debido a que las respuestas que dan los estudiantes no comunican nada que sea posible de analizar como tal, por lo tanto, se catalogó

como “no es capaz de valorar el contenido explícito e implícito” respectivamente. Las respuestas fueron: “**confiar en la vida**” (E16), “**que es casi para esconder sus inseguridades**” (E6) y “**al acoso**” (E11). Estas respuestas carecen de sustento para poder analizarlas, se exceptúa la del estudiante “E6” quien responde que los disfraces simbolizan un mecanismo de defensa contra inseguridades. Más adelante, con la valoración de lo explícito tampoco se obtuvo respuestas que de lo demuestren, las contestaciones fueron las siguientes: “**el choque emocional para ella**” (E6), “el choque emocional” (E11) y “**volvió a ser la misma**” (E16). No se puede apreciar su valoración debido a que son frases o una idea base sin desarrollo.

- **Demostrar con sus argumentos comprensión del texto**

En esta subcategoría se destaca que los estudiantes demuestran un desenvolvimiento no tan bajo como en las anteriores subcategorías respecto a la argumentación, que pese a no ser algo excepcional, responden con algunas dificultades a la pregunta relacionada con este indicador, las respuestas son las siguientes:

“**Acabo con sus inseguridades con tan solo una frase**” (E11).

Si bien la respuesta del estudiante no se termina de desarrollar, relaciona la inseguridad con el simbolismo del incendio, aunque no conecta correctamente las ideas, ya que los disfraces tienen relación directa con el incendio más que la frase. El argumento no es sólido, pero relaciona hechos, lo que demuestra que hubo poca comprensión. Por otra parte, el argumento del estudiante (E6) y (E16) presentan similitudes:

“**Que rompe sus miedos y acabo con sus inseguridades, y se sintió insegura de si misma**” (E6).

“**Que rompe sus miedos y que acabó con su inseguridad ya que se sintía insegura de ella misma**” (E16).

Las respuestas dadas por los estudiantes marcan una idea clave, “romper los miedos”, muy relacionado con la inseguridad que tenía Paulina, el personaje protagonista del cuento. El argumento no es sólido, pero se incluye una idea base de la cual argumenta brevemente y aparenta haber una mediana comprensión. Una de las dificultades latentes en cada intervención tiene que ver con el plagio, que se trató de precautelar constantemente, sin embargo, no siempre se logró persuadir de no cometerlo.

- **Identifica la intención del autor**

En esta subcategoría los estudiantes lograron identificar correctamente la intención/propósito del autor con el cuento y los 3 estudiantes coinciden en que es la de “convencer”. Respecto de la argumentación de la selección de dicha intención identificada responden:

“Porque hay que confiar en la vida” (E6).

“Nos convence de no usar disfraces y entender la frase” (E11).

“porque nos dice que no usemos disfraces con la sociedad” (E16).

Las respuestas son variadas, el estudiante (E6) refiere la frase del cuento, pero no justifica de qué forma convence este cuento ni por qué. El estudiante (E11) en cambio, centra mejor su respuesta y demuestra hasta cierto punto haber identificado el propósito del autor con el cuento. El estudiante (E16) por otra parte, direcciona mejor su respuesta y determina que el autor intenta convencer de que la no se debe cambiar quien se es para encajar. De manera general se puede exponer que los estudiantes no logran grandes resultados pese a que la explicación brindada fue clara para los demás, de igual forma, no demuestran haber comprendido el texto a cabalidad y dan respuestas que no responden a la interrogante y divagan en lo que realmente se centra dicha actividad.

6.2.6.4. No Alcanza los Aprendizajes Requeridos (NAAR). En esta categoría se encuentran solamente 1 estudiante quien por razones no justificadas no estuvieron presente en la sesión impartida, pero considerado que los demás estudiantes participaron, el alumno se categorizó en el peldaño más bajo debido a su inasistencia y no justificación posterior pese a la insistencia para poder recabar sus datos y que no se quede sin realizar la actividad ya que además sería la última ya que, la siguiente sesión de haría la evaluación final.

6.3. Resultados de la evaluación de cierre

La información que se presenta en la siguiente tabla se obtuvo a partir de la aplicación de la evaluación cierre en los estudiantes de segundo BGU paralelo “A” pertenecientes a la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”, de la ciudad de Catamayo. Los promedios para la clasificación de las pruebas de cierre se consiguieron a partir de la rúbrica de evaluación la cual, es la misma empleada en la evaluación diagnóstica. Seguido se las categorizó en una escala planteada por el Ministerio de Educación (2016), dicha escala contempla dos variables, cualitativa y cuantitativa, para la investigación lo cuantitativo será para la clasificación de las evaluaciones y se hará el análisis a partir de lo cualitativo.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la evaluación de cierre que tuvo como fin determinar cuáles han sido los resultados obtenidos luego del empleo de la secuencia didáctica basada en la enseñanza de la lectura inferencial con estrategias metacognitivas de los estudiantes de segundo BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa “El Tambo” son los siguientes:

Tabla 13. Frecuencia del nivel de conocimiento alcanzado por los estudiantes en la evaluación final

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Frecuencia (f)	Porcentaje
----------------------------	---------------------------	-----------------------	-------------------

9,00 – 10,00	DAR	6	40,00%
7,00 – 8,99	AAR	9	60%
4,01 – 6,99	PAAR	0	0,00%
≤4	NAAR	0	0,00%
Total		15	100%

Los resultados obtenidos demuestran que con la aplicación de la evaluación de cierre 6 de los 15 estudiantes “Dominan los Aprendizajes Requeridos” (DAR), 9 “Alcanzan los Aprendizajes Requeridos” (AAR) y en las escalas “Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos” (PAAR) y “No Alcanza los Aprendizajes Requeridos” (NAAR) no se categoriza ningún estudiante. En términos generales, 15 de 15 estudiantes dominan y alcanzan los aprendizajes requeridos.

6.3.1. Resultados de calificaciones por categorías de la rúbrica

El análisis se basa en los conocimientos encontrados en las evaluaciones individuales de los estudiantes de segundo BGU paralelo “A” pertenecientes a la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”. Para analizar los datos, se utilizó fragmentos de texto para clasificar los resultados obtenidos según el nivel alcanzado por los estudiantes en función de la rúbrica y la escala propuesta por el Ministerio de Educación (2016). Los resultados por categorías son los siguientes:

6.3.1.1. Domina los Aprendizajes Requeridos (DAR). En esta categoría se encuentran 6 estudiantes quienes demuestran en sus evaluaciones obtener resultados óptimos, se demuestra que las respuestas que dan están correctamente sustentadas. Alcanzan el nivel más alto de la escala de categorización. Sobre *inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto*, los estudiantes en su evaluación demuestran poseer un alto dominio de habilidades de lectura y análisis inferencial, presentan escasas faltas de precisión en sus respuestas. Se evidencia que realizaron un análisis inferencial de la palabra “fiambre” y toman en cuenta en cómo se la emplea en el cuento.

“**“Muerto” porque pensaron que se trataba de un do nadie un ahogado de nadie**” (E14).

“**Es un cadaver porque hace referencia a un hombre que estuvo a la deriva**” (E7).

“**Fiambre= es una persona que puede estar muerto que en otros lados le dicen fiambre**” (E6).

Ninguno de los estudiantes recurrió al significado común de la palabra fiambre: “alimento”, y demuestran tomar elementos del cuento para llegar a su respuesta. El estudiante (E14) por su parte infiere que se trata de un muerto, resalta un fragmento del texto en el que se menciona que es “un ahogado de nadie”. Por otra parte, el estudiante (E7) destaca que es un cadáver y también se refiere a él con información que supone que fue encontrado, en este caso

“a la deriva”. Y finalmente, el estudiante (E6) refiere que se trata de una persona que podría estar muerta, no llega a concluir si lo está o no, además enfatizan que de esa forma es referido en otros lugares. Como se observa los estudiantes entienden que la palabra fiambre tiene relación con la muerte de una persona, si bien es un coloquialismo los estudiantes lo deducen correctamente.

Respecto a la *búsqueda de información específica para formular una hipótesis*, los estudiantes debían recurrir a las descripciones dadas sobre el personaje, asimismo de los escenarios planteados en el cuento, como son la isla, el pueblo o el mismo mar. En otras palabras, debían incluir esta información para formular su hipótesis. Algunas respuestas que dieron fueron las siguientes:

“Era alto, robusto, hermoso y provenia de las Islas del Caribe y segun era una perso blanca y diferente” (E13).

Las descripciones que incluye el estudiante son en su mayoría correctas, la información que localiza se encuentra dispersa en el cuento por ello, se destaca que prestó atención a lo leído y utilizó una estrategia que le permitió marcar dicha información para luego plasmarla en su respuesta. Según las descripciones de donde fue encontrado el cadáver, se puede deducir que fue en una zona costera o de paso una isla, lo mismo que deduce el estudiante. Por otro lado, el estudiante (E14) también refiere el mismo lugar de procedencia:

“Podría provenir del caribe, serca de la costa por que las olas arrastraron su cuerpo a la orilla de la isla” (E14).

En este caso no refiere las descripciones del lugar o del personaje, pero su respuesta demuestra que, si las localizó y se centró en armar su hipótesis, misma que denotan que el estudiante realizó un análisis del contenido explícito para dar su inferencia, ya que detalla de forma breve las circunstancias de su hallazgo. Distante de las anteriores hipótesis, el estudiante (E6) va más allá con su análisis y destaca que:

“Podia ser de Estados Unidos porque era alto, además su cuerpo avia estado navegando mucho entre laverintos de corales y pero no sabemos desde donde pudo haber varado su cuerpo” (E6).

El estudiante asume que por la cualidad de ser alto es del norte del continente americano y lo asocia con ser navegante, al igual que utiliza contenido explícito del cuento para formular su hipótesis, sin embargo, no concluye con señalar una ubicación de en dónde se encontró el cadáver. Como se observa, los estudiantes realizan una reflexión sobre lo leído y un análisis inferencial preciso que demuestra que son capaces de buscar información específica para formular hipótesis muy buenas.

Sobre la *comprensión de ideas no formuladas explícitamente*, los estudiantes inquietan en aspectos del cuento que demuestran que han realizado una lectura correcta, lo que les permite relacionar varios distintivos del mismo para concluir con ideas implícitas de distinta índole, sobre todo si comprendieron el texto literalmente y eso los llevó a pensar en aquellos detalles que hacen observable que entienden ideas implícitas. Lo que suponen mayormente es que el personaje es un irruptor que produce o genera distintas sensaciones en los pobladores. Los datos son los siguientes:

“Dudas por saber quien era de donde venia su llegada les dio curiosidad aungustia” (E11).

El estudiante refiere la duda, la curiosidad y la angustia, pero no desarrolla; es decir, solo las menciona. Una vez leído el cuento, estas son ideas circundantes sobre el cuento, y el estudiante las nota y las hace explícitas, pese a que no se encuentran plasmadas en el cuento, lo consiguió por medio del análisis y reflexión sobre lo leído e implementado estrategias metacognitivas para regular la comprensión. La respuesta brindada por el estudiante (E14) es la siguiente:

“Admiración por su belleza y al mismo tiempo tristeza por su muerte; además sembró duda para las personas porque no sabía como y donde naufragó” (E14).

El estudiante también refiere la duda, sin embargo, agrega la tristeza y admiración. La “duda” recae en el desconocimiento de su origen, hace explícita esta incógnita, por otra parte, al referir la “admiración” hace evidente una idea latente en el texto, la belleza de este cadáver ajeno, que además de admiración provocó envidia. Asimismo, la “tristeza” por su muerte que por su parte ya no es una idea implícita, sin embargo, la puntualiza para construir su argumento. Demuestra haber realizado un análisis inferencial que implica comprensión sobre lo que leyó. Otra de las respuestas fue:

“Para las personas simbolizo un cambio de mentalidad porque gracias a la llegada de Esteban pudieron ver, experimentar a otra persona que no estaban acostumbrados a ver” (E7).

El estudiante en este caso exhibe un análisis inferencial y reflexivo más minucioso, porque no refiere datos como los anteriores estudiantes, sino que él recurre a argumentar desde la generalidad del cuento. Al tratar un “cambio de mentalidad” y explicarlo hace más evidente que comprende ideas que no se encuentran de forma explícita en el texto, se podría decir que esta respuesta recoge los detalles para englobarlos en una sola idea. Además de que la respuesta es clara y coherente. En este indicador de logro los estudiantes demuestran un excelente nivel, talvez algunos con ideas más claras que otros, pero todos demuestran dominio y comprensión sobre lo que leen, especialmente si esto los direcciona a ir más allá de las líneas.

En la *interpretación del lenguaje figurativo*, los estudiantes no presentan ninguna dificultad y descifran con facilidad el significado de la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”, lo interpretan correctamente. Algunas de las respuestas brindadas por los estudiantes son las siguientes:

“Quiere decir que el viento estaba mas tranquilo que de costumbre que no estaba muy fuerte como sabe hacer aveces” (E6).

El estudiante da su interpretación a la vez que trata de darle una explicación, la interpretación es correcta pese a no utilizar las palabras adecuadas para referir que disminuyó. No demuestra complicación más allá de no ser conciso. Un ejemplo similar es el que da el estudiante (E14):

“Significa que el viento se calmo por la impactante noticia” (E14).

Su interpretación es más breve y mantiene la idea de que el “silbido” refiere a la intensidad del viento, y utiliza la palabra “calmó” para exponer lo mismo. Ahora, en su respuesta agrega una razón para la disminución, el “impacto de una noticia”, una relación de causa-consecuencia, en este caso la consecuencia a la que refiere es la aparición del cadáver en la isla. Si bien, el viento no puede disminuir por esa razón, es interesante la analogía que se puede corresponder con la comprensión del texto (cit). Otras interpretaciones que hacen los estudiantes son:

“El viento se calmo o se puede desir que se disminuyo” (E13).

“El viento se disminuyo” (E7).

“Se calmó el viento” (E11).

Las respuestas guardan similitud entre sí, por lo tanto, son correctas porque “adelgazar” se puede inferir a calmó/disminuyó o a algún sinónimo de ese tipo. En este caso son más concisos y demuestran identificar el lenguaje figurativo mismo que puede ser interpretado para mejorar la comprensión.

Respecto de *distinguir la intención del autor*, los estudiantes ahondan en el propósito del texto, el mensaje del cuento. La pregunta que se planteó fue direccionada hacia la “unión y mejora” ya que, para evitar dicotomías en las respuestas, se planteó estos temas para que las identifiquen, los estudiantes fueron quienes argumentaron el por qué. Sus respuestas fueron las siguientes:

“Porque antes que el llegaran no tenian unión con la familia y cuando el llego se unieron todos los del pueblo entonces unidos se logran grandes cosas” (E13).

El estudiante refiere los sucesos del cuento, destaca que, la llegada del naufrago, conllevó a que las personas del pueblo se unieran con un único fin, inhumar el cadáver. Luego,

y la parte que responde al indicador, al asumir que lo anterior era contexto, refiere el logro de objetivos, ya que en el texto se observa una mejora significativa tanto de la mentalidad de los lugareños como de su locación. Entonces, se observa que el estudiante cumple con el indicador, sin embargo, presenta faltas de precisión.

Otro de los ejemplos que se subraya es el del estudiante (E7) quien menciona:

“porque gracias a la unión de las personas del pueblo podemos destacar que las cosas se hacen mejor y más rápido por el bien común” (E7).

Se puede observar que el estudiante también hace referencia a la unión del pueblo, considera los hechos relatados en el texto, y luego lo extrapola a la realidad y refiere que con ella “se hacen las cosas mejor y rápido” esto no referente a un tema en específico, sino a la unión de una sociedad tal como lo fue en el cuento. Si bien se utiliza nuevamente la referencia del texto, la mejora conseguida en el mismo por un evento o suceso que logró la unión de un pueblo y que sin ser consientes ayudó a su prosperidad. Es comprensible que lo repliquen porque es lo que se les pidió que argumentaran o refutaran. La falta de precisión es notable, sin embargo, la distinción de la intención del autor también, además de que se demuestra que realizaron un análisis del texto para responder esta y las demás interrogantes dado que no se requiere que las respuestas sean de tipo literal, sino que les exigen pensar más allá de las líneas.

De manera general, se enfatiza en que los estudiantes que alcanzaron esta escala de categorización, son quienes menos dificultades tuvieron respecto del texto y las preguntas realizadas, entonces se asume que, la comprensión lectora de los estudiantes fue muy buena, logran análisis inferenciales y reflexiones que les ayudaron a construir argumentos sólidos, en su mayoría breves y puntuales. Los estudiantes dominan estos aprendizajes, aunque sus pocas faltas de precisión en las respuestas dificultaron el análisis de los datos.

6.3.1.2. Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR). Los resultados de la evaluación de cierre demuestran que nueve estudiantes alcanzan el segundo nivel de la escala de categorización. Las evaluaciones demuestran que logran los aprendizajes requeridos. Aunque presentan dificultades con la profundización de las respuestas, lo que supone que sus habilidades de argumentación no son tan elevadas, por otro lado, podría deberse a la comprensión que logren sobre el texto. Se comprueba esto a partir de las subcategorías propuestas.

Respecto de *inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto*; se evidencia que los estudiantes realizaron un análisis inferencial de la palabra “fiambre” con una precisión poco variable entre criterios. Las respuestas otorgadas por los estudiantes fueron:

“Un cadaver” (E1, E5 y E17).

Esta es la respuesta que más se repite, y que da la definición exacta de lo que significa según el contexto. Una respuesta similar es la del estudiante siguiente que la define como **“un muerto”** (E12). Por otra parte, están las respuestas que además de la definición incluyen una explicación como la del siguiente estudiante:

“Un muerto o un cadaver que lleva días en el lugar y que ya esta en tiempo de descomposicion” (E10).

En este caso, el estudiante da una definición a manera de explicación de porqué se considera así, y lo asocia directamente con un cadáver encontrado en altamar. Fiambre para el estudiante es un cadáver que lleva días en descomposición en un lugar específico, en el caso particular, a las orillas del mar. Otra definición de la palabra que da un estudiante es la siguiente: **““Muerto” porque pensaron que era una persona insignificante, otra persona cualquiera que no tendría ninguna importancia”** (E2).

El estudiante refiere no solo una definición de la palabra sino una explicación que se asocia directamente con lo ocurrido en el texto, la relevancia que le dan a los cadáveres que encuentran. Este estudiante también demuestra inferir correctamente el significado de la palabra basándose en el contexto. Los estudiantes en este indicador no presentan dificultades significativas, en cambio logran buenos resultados y demuestran atención a lo leído y la valoración del contenido implícito para inferir el significado de la palabra, misma que es un coloquialismo.

Respecto a la *búsqueda de información específica para formular una hipótesis*, recurren a distintos elementos del texto, en su mayoría referidos a las características físicas del personaje para denotar que no se trataba de una persona de aquel lugar, las características que destacan para formular sus hipótesis son las siguientes:

“Era alto, el más fuerte, el más biril tenia el olor de mar...” (E3).

El estudiante recoge 4 características, descripciones, del personaje, mismas que son primordiales para que pueda dar su hipótesis ya que, acopia información relevante. El estudiante (E16) también demuestra haber buscado y encontrado información específica para formular su hipótesis:

“Era el más alto, el más fuerte, robusto y el mejor armado” (E16).

Se observa que ambos estudiantes destacan su altura y fuerza, sin embargo, el uno agrega que es viril y que tiene un olor específico y el otro su robustez y proporciones físicas. En cambio, otros estudiantes recogen que es: **“Alto guapo, robusto...”** (E17) y **“Alto, robusto, hermoso...”** (E5), ambos agregan su característica más notable, su belleza. Como se observa cada uno de los estudiantes recoge información específica similar, sin embargo, otros agregan

más características. Esta información principalmente les sirvió para armar su hipótesis que tiene relación con deducir el lugar de procedencia del personaje.

“...vivía el caribe” (E12).

“...era desendiente de el caribe” (E3).

“En el caribe” (E16).

“...y la región podía provenir del caribe” (E5).

Como se observa todos los estudiantes destacan que proviene del Caribe, ya que se trataba de una isla y no poseían muchas referencias sobre cómo eran las personas en otros lugares. Llegan a esta conclusión dadas algunas descripciones de escenarios y otros elementos las cuales les permiten construir una hipótesis alrededor de su lugar de origen, algunos con más precisión y otros presentan algunas dificultades para realizar un análisis puntual del mismo. Cada uno de los estudiantes recoge información específica y la integran en su respuesta, y otro simplemente responden a la interrogante, aunque para hacerlo debieron encontrar dicha información. La mayoría de estudiantes hacen un buen trabajo en este indicador.

Acercas de la *comprensión de ideas no formuladas explícitamente*, los estudiantes profundizan aspectos del cuento que demuestran que han realizado una lectura aparentemente consciente, lo que les permite concluir ideas implícitas de distinta índole, sobre todo si entendieron el texto literalmente y eso los lleve a pensar en detalles que hacen visible que comprenden ideas implícitas. Lo que suponen mayormente es que el personaje es un irruptor y cada uno tiene una acepción distinta sobre ello. Algunos de los datos otorgados son los siguientes:

“Armonía, Asombro represento como curiosidad por saber de donde venia el joven, por que una persona le intrigo saber de donde provenia” (E10).

El estudiante menciona la armonía, el asombro, curiosidad e intriga, él destaca estas ideas, sin embargo, las ideas que no se menciona en el cuento de forma explícita son la armonía y curiosidad, la armonía no la describe y solo menciona. Intenta relacionar las ideas, pero algunas se quedan inconclusas, por lo que, no demuestra una correcta comprensión de ideas de carácter implícito. Otro ejemplo brindado por un estudiante es el siguiente:

“Simbolizó asombro ya que era una persona extremadamente grande, admiración ya que era un ser diferente al resto y no podian creer que existieran personas como el” (E3).

En este caso el estudiante refiere el asombro y la admiración, la admiración es una idea de carácter implícito. La explicación sobre la admiración es correcta ya que esto no se lo menciona de manera literal en el cuento, por lo que demuestra haber comprendido una idea no

formulada explícitamente. Ejemplos de poca o nula comprensión de estas ideas son los siguientes:

“Arbonia paz alegría que el era un hombre feliz y dudoso a la vez que aparentaba paz alegría y dudas ente la gente y era un chico de buen corazon” (E4).

“Era una persona fuerte union megora asombro” (E12).

El estudiante (E4) refiere algunas ideas, pero ninguna responde a la interrogante ya que lo describe, si bien infiere dichas ideas, no hay una base textual para asumir aquello, entonces al partir de que no comprendió la pregunta y de que no hubo una correcta valoración del contenido explícito para llegar a lo implícito, se demuestra que el estudiante no realizó una lectura que le permitiese fijarse en determinada información para contestar la pregunta. En el caso del estudiante (E12) solo hace una breve descripción del personaje y menciona ideas sin explicarlas, lo que demuestra que no comprende ideas que no están formuladas de manera implícita y un bajo nivel de introspección y análisis. De manera general se puede destacar que, el indicador es en el que mayor dificultad presenta la mayoría de estudiantes categorizados en esta escala.

En la *interpretación del lenguaje figurativo*, los estudiantes presentan pocas dificultades, pero descifran el significado de la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”. Algunas de las respuestas que dan son las siguientes:

“El viento se calmo” (E5).

“El viento se calmó y dejó de soplar” (E2)

Los criterios son variados, pero circundan la idea principal que es que el viento se calmó, que cesó o que disminuyó su fuerza. Tanto el estudiante (E5) como el (E2) refieren que el viento cambió su velocidad, su interpretación del lenguaje figurado es acertada, son concisos y directos. Por otra parte, existen criterios que no demuestran una interpretación clara del mismo, por ejemplo:

“Que se calmaron los silbidos” (E12).

El estudiante no consideró al viento como parte fundamental de la frase, sino los silbidos del mismo, la interpretación dista de ser correcta. Asimismo, hubo criterios que no cumplieron con el indicador que, de hecho, demuestra que no se realizó la interpretación del lenguaje figurado:

“Expresaba cuando el cuerpo llego al cuerpo el viento era tan helado y fuerte antes de la llegada del viento” (E10).

Como se aprecia, el estudiante no da una respuesta clara, no hay una idea entendible que se pueda analizar, refiere el cuerpo que, si podría tener relación con la expresión, pero que no se explica de ninguna forma en la respuesta que brinda el estudiante. Mencionado lo anterior, se puede observar que este grupo de estudiantes alcanzan los aprendizajes requeridos y pueden mayormente interpretar el lenguaje figurativo, pero aún prevalecen dificultades asociadas al análisis previo del texto para dar las respuestas o mala gestión de recursos cognitivos y metacognitivos.

Respecto a *distinguir la intención del autor*, los estudiantes clasificados en la categoría demuestran ser mayormente capaces de profundizar en el mensaje del texto. En la evaluación se plantea en la pregunta que corresponde a este indicador que son la unión y mejora los temas presentes en el texto y, son los estudiantes quienes argumentan el por qué. En el caso concreto, las respuestas brindadas fueron:

“empezaron a convivir más, estaban más unidos en familia” (E17).

El estudiante menciona que la unión está presente en el texto debido a que las familias se unieron, asocia el hecho de que los isleños colaboraron entre sí para inhumar al cadáver que los reunió en un principio. El estudiante no señala la mejora y, demuestra a breves rasgos distinguir la intención del autor. De igual forma, el estudiante (E5) alude la unión de estas personas y la convivencia generada por la llegada del cadáver a su territorio, obsérvese como lo refiere:

“que las personas se unieron y comensaron a combivir mas entre ellos mismos” (E5).

La respuesta del estudiante (E5) refiere el mismo hecho y, ni incluye el tema de la mejora, lo que demuestra que tiene dificultades para distinguir la intención del autor y no argumenta de forma clara sus respuestas. De manera general se puede apreciar que los estudiantes no concluyen sus ideas correctamente, lo que provoca que se categoricen en esta escala, presentan las ideas, pero no las concluyen lo que demuestra que aun presentan leves dificultades para lograrlo.

Los 9 estudiantes que se encuentran dentro de esta escala, logran buenos resultados, pero por las dificultades mencionadas en las subcategorías, no pudieron categorizarse más alto. Se debe destacar que los estudiantes presentan leves fallas en distintas subcategorías, más no en todas. Aún están en un rango de mejora, se resalta que las dificultades que presentan se relacionan principalmente con la comprensión de ideas no formuladas explícitamente y distinguir la intención del autor.

En las categorías subsecuentes *Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos* (PAAR) y *No Alcanza los Aprendizajes Requeridos* (NAAR) no se categoriza ningún estudiante

por lo que, se consolidó de buena manera el desarrollo de sus habilidades, y el fortalecimiento de sus saberes luego de intervenidos con los aprendizajes planteados para cada sesión, mismos que guardaron relación con los indicadores de logro de la presente evaluación.

6.4. Comparación de la tabla de frecuencia de la evaluación diagnóstica y la evaluación final

Luego de la implementación de la secuencia didáctica para la enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas, es notable un cambio a nivel cuantitativo y cualitativo en el fortalecimiento de sus habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes, por lo tanto, se presentan los siguientes resultados comparativos entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final:

Tabla 14. Comparación de los resultados de la evaluación diagnóstica y la evaluación final

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Frecuencia evaluación diagnóstica (f)	Porcentaje evaluación diagnóstica %	Frecuencia evaluación final (f)	Porcentaje evaluación diagnóstica %
9,00 – 10,00	DAAR	1	6,67%	6	40%
7,00 – 8,99	AAR	9	60%	9	60%
4,01-6,99	PAAR	4	26,67%	0	0,00%
(<4)	NAAR	1	6,67%	0	0,00%
TOTAL		15	100%	15	100%

En la tabla se observa que, en la evaluación diagnóstica el 6,67% de los estudiantes alcanza la escala de valoración más alta “Domina los aprendizajes requeridos” (DAAR) y el 60% la categoría “Alcanza los aprendizajes requeridos” (AAR) este es el porcentaje más alto de frecuencia de resultados; de igual forma el 26,67% se categoriza en “Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos” (PAAR) y el 6,67% se categoriza en “No alcanza los aprendizajes requeridos” (NAAR).

Posterior a la implementación de la secuencia didáctica, en la evaluación final se destaca que el 40% de los estudiantes alcanza la escala de valoración más alta “Domina los aprendizajes requeridos” (DAAR) y el 60% en la categoría “Alcanza los aprendizajes requeridos” (AAR), mientras que en las demás escalas no se categoriza ningún estudiante.

6.4.1. Análisis

De acuerdo con los resultados obtenidos por medio de la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes de Segundo de BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”, se pudo conocer que los estudiantes no obtuvieron un buen desempeño y se logra identificar algunas dificultades en base a las habilidades de lectura y análisis inferencial. Con la implementación de la secuencia didáctica enfocada al desarrollo de dichas habilidades con la

integración de estrategias metacognitivas de lectura, se buscó una mejora. Se destaca que, en cada sesión, con las enseñanzas y actividades brindadas los estudiantes se hacen conscientes de la utilización de estrategias para mejorar la comprensión de textos de manera inferencial, desarrollan habilidades que no poseían y mejoran aquellas en las que aun presentan dificultades.

La constatación de los mismos es evidente con la evaluación final y posterior comparación con la evaluación diagnóstica. En la evaluación diagnóstica, las actividades desarrolladas durante las sesiones, y en poca medida en la evaluación final, los estudiantes presentaron diversas dificultades relacionadas con el proceso de escritura, con el cual se puede evidenciar los aprendizajes, se resalta principalmente los errores de ortografía, puntuación y coherencia entre ideas. Sin embargo, en las habilidades “entrenadas” se aprecia una mejora significativa. En la evaluación final se logra identificar que la mayoría de los estudiantes se desarrollaron de forma satisfactoria en la actividad y alcanzan los objetivos planteados en un inicio.

6.5. Beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica

En este apartado se presenta los beneficios hallados en el estudio sobre el uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica. Es importante indicar que, este apartado sirve para dar cumplimiento al segundo objetivo del proyecto de investigación: Determinar los beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica.

Las estrategias educativas son fundamentales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sea óptimo y las hay de distintos tipos, tanto de motivación como cognitivas y de metacognición, que son de las más estudiadas por los distintos resultados que arrojan ya que no son estandarizadas y se puede implementar de variadas formas. En la presente investigación al tratarse de una intervención con estrategias metacognitivas para una tarea específica, la de lectura inferencial y la comprensión de la misma, se aplicó múltiples estrategias que tuvieron como fin principal el fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial en un grupo específico de estudiantes. Con los resultados obtenidos en la intervención se pudo determinar los beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial en estudiantes de segundo de BGU.

Anteriormente se observó que los estudiantes en el diagnóstico consiguieron resultados poco satisfactorios y, posterior, con la secuencia didáctica con estrategias metacognitivas empleadas, los resultados en la evaluación de cierre, mostraron una mejoría notable.

Considerados los productos obtenidos en la intervención, se destaca que, los beneficios de este tipo de intervenciones tienen relación con:

6.5.1. *Dirigir la atención hacia información clave*

Uno de los beneficios que se detectó estuvo relacionado con la capacidad de distinguir la información relevante de la que no lo es. Comparados los resultados de las evaluaciones es notoria la mejora posterior a la intervención, durante la misma, se priorizó la enseñanza de dicha habilidad ya que, en un principio esta era una dificultad presente en los estudiantes. Refiere (Burón, 1999) que, para trabajar eficazmente en la lectura se debe ser selectivo y atender a lo que es importante, es decir información que es sustancial para la actividad propuesta. Dicha habilidad fue potenciada principalmente con las actividades de subrayado y resumen, ya que se prevaleció con ello que establezcan jerarquías de ideas, según la información que se esperaba detectaran como importante, y que distribuyeran correctamente el ejercicio de la atención. Con la actividad de subrayado y el resumen los estudiantes recogieron información clave puesto que, el empeño fue dirigido a destacar y recoger aquello, esto se puede constatar en los productos de la sesión 2 y de la sesión 3.

Las actividades permitieron que los estudiantes en la evaluación de cierre mejoren notoriamente respecto de la evaluación diagnóstica debido a que, como lo menciona Jiménez (2004) los estudiantes “son capaces de sacar las idea/s principal/es del texto, identificando los hechos y los detalles más relevantes. Centran su atención en estos aspectos” (p. 39). De igual forma (Burón, 1999) alude que, el docente no señala qué ideas son importantes, sino que enseñe como identificarlas y así sepan regular y distribuir su esfuerzo mental. En otras palabras, que el rol del educador también influye en cómo los estudiantes atienden a esta tarea. Mencionado todo aquello se destaca que, la lectura inferencial a partir de la implementación de estas estrategias permite que los estudiantes dirijan su atención a la información clave al omitir lo secundario. (Cerchiaro, Paba y Sánchez., 2011) incluso sugieren que la actividad metacognitiva en la lectura comienza con la atención del lector. Los estudiantes se vuelven más conscientes de lo que es importante del texto, esto también dependerá de la tarea que deban realizar, pero en líneas generales, dirigen de mejor manera su atención.

6.5.2. *Estimular la codificación*

Respecto de la estimulación de la codificación se destaca que los estudiantes mejoraron en la vinculación de la información nueva con la que estaba previamente establecida en su memoria, es decir sus conocimientos previos. Considerado lo que menciona (Jiménez, 2004) sobre lo que conlleva comprender, el lector debe relacionar el contenido del texto con sus saberes previos para que así, se dé un aprendizaje significativo, y para ello, se deberá inferir

basándose en el contexto y reconstruir el significado de lo que se lee y, solo así se da lugar el acto de leer. Como se observó en los resultados obtenidos, los estudiantes obtuvieron un avance notable respecto a cómo concebían la relación de sus saberes previos con lo que se refería el texto. Esto es evidente en la evaluación de diagnóstico, es la pregunta número 2, la que mayor relación presentaba con este punto, la pregunta refiere a la relación de los mismos con las características físicas de Esteban (el personaje pilar del cuento) su región de procedencia o similares. Como se constató, presentaron dificultades con ello, sin embargo, en la evaluación de cierre estos resultados cambiaron y se respondió de forma más acertada.

Para la sesión de cierre, relacionaron de mejor modo sus conocimientos previos con el contexto del cuento, brindaron respuestas que demostraron reflexión y un alto enlace de los saberes previos que poseían para argumentar sus respuestas. Esto se logró principalmente con el aprendizaje: buscar y encontrar información específica para formular una hipótesis puesto que, los estudiantes reflexionaron bastante para resolver sus actividades, la formulación de la hipótesis requería que gestionaran aquello superlativamente. De esta forma, como lo sugiere Jiménez (2004) “así se producen conexiones entre la nueva y la “antigua” información y se establecen inferencias (...) llegando incluso a suponer información inferida como leída en el texto” (pp. 14-15), lo cual supone una ventaja, la información es transformada en un formato que puede ser almacenado y recuperado en la memoria rápida o eficazmente. Por lo tanto, la intervención basada en estrategias metacognitivas, estimula sobremanera la codificación de información en los estudiantes que tienen presentes estas estrategias.

6.5.3. Inducir la reflexión sobre los aprendizajes

Otro de los beneficios que se hace presente es el relacionado con la incitación constante de que exista reflexión sobre los aprendizajes, en otras palabras, que los estudiantes fueran capaces de abstraerse respecto de lo que aprenden. Lamas (2008) refiere que “el aprendizaje es una actividad dirigida a la integración de contenidos y que se realiza dinámicamente mediante la aplicación de diferentes estrategias que permiten la internalización de lo aprendido a diferentes niveles” (p.18). En cada sesión de clase, los estudiantes fueron capaces de entender para qué se les brindó un aprendizaje específico, un texto y una tarea determinada, además de por qué fueron secuenciales. Se les apuntó que dichos conocimientos que adquirieran tendrían una finalidad más allá de solo leer el texto y realizar una actividad escrita para ser calificada. (Hurtado, 2017) refiere que se busca acceder, procesar e interiorizar en los conocimientos dado que, son acciones concretas que se realizan conscientemente para mejorar o facilitar el aprendizaje. Son acciones deliberadas que permiten al alumno construir un aprendizaje significativo y se optimiza así su comprensión y retención de la información.

En cambio, (Jiménez, 2004) alude que es una dimensión de la metacognición la cual, tiene que ver con la habilidad para reflexionar sobre su conocimiento y que, se relaciona con uno de los procesos metacognitivos, la evaluación. Sea cual sea el caso, los estudiantes fueron capaces de determinar si lo aprendido fue significativo para ellos. Esto se lo puede constatar con la evaluación de cierre, pues presentaron menos dificultades porque durante las sesiones fueron más conscientes de su aprendizaje, el qué aprenden, el cómo lo hacen y cuáles son sus resultados a largo plazo, lo que pudieron verificar con la resolución de dicha evaluación, fueron más reflexivos sobre lo aprendido y su aplicación. Se enfatiza que les fue más fácil que la primera vez, mayormente emplearon las estrategias que se hicieron explícitas en cada sesión de clase. Se evidencia muy claramente en la evaluación de cierre, las respuestas que dieron fueron mucho más elaboradas y demuestran una mayor transferencia de conocimientos.

6.5.4. Favorecer la autonomía en el aprendizaje

El siguiente beneficio determinado tiene relación con la autonomía, propio del saber metacognitivo. Jiménez (2004) indica que se debe lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos y exitosos, con la regulación de sus propios procesos de aprendizaje, en otras palabras, hacer conscientes los procesos y que, se sientan motivados por ello. Los estudiantes al percatarse que al ser autónomos obtiene buenos resultados sintieron más confianza al responder alguna interrogante, ya sea con las explicaciones que dio el docente investigador como las que el texto les planteaba y la actividad. Al enfrentarse a dificultades con su aprendizaje, se guio para que fueran capaces de solucionarlo y de tomar decisiones por ellos mismos, pues al interiorizar en cómo se adquieren los aprendizajes y las posibles dificultades son autónomos.

Esto les permitió dirigir su aprendizaje, desde los tipos de instrucciones que reconoce (Mateos, 2001) tales como la instrucción explícita, que fue la más usada en la investigación, la practica guiada, la cooperativa y la individual, esta última la que favoreció sobremanera su autonomía pues, se aferraron en un principio a que el docente les brinde las posibles vías de respuesta o solución, pero en lugar de ello, se les mostró los criterios y procedimientos que podrían seguir para identificarlas, se propicia que aprendan a decidir según sus propios criterios la solución más eficiente (Burón, 1999). Al enfrentarse a dificultades de comprensión y selección de información, recurrieron a la relectura, a prestar más atención a los detalles, subrayar palabras desconocidas e ideas importantes para las actividades, para luego realizar la consulta correspondiente.

Respecto de sus limitaciones en su gran mayoría fueron resueltas por ellos, de no ser el caso, recurrían al docente investigador. Mencionado lo anterior, se destaca que uno de los

beneficios de la intervención basada en estrategias metacognitivas, favorecen a su autonomía educativa dentro del aula.

6.5.5. *Dotar de herramientas y estrategias para resolución de problemas*

Lo principal para que los estudiantes pudieran fortalecer su aprendizaje fue el brindarles las herramientas y estrategias para resolución de problemas, en este caso relacionados con la lectura, la lectura inferencial y su comprensión. Las estrategias seleccionadas para la intervención fueron consideradas según el objetivo de estudio, al tratarse de la lectura inferencial, el proceso se focalizaría en un nivel de lectura específico, distinguir lo implícito de lo explícito. Establecer aquello requiere un grado de dificultad diferente y que estarían sujetos a utilizar más recursos.

Al adaptar a los estudiantes a ser recursivos y al tener a disposición distintas herramientas y estrategias en cada sesión, favoreció que utilizaran las más adecuadas según su criterio para dar solución a la evaluación de cierre. (Burón, 1999) presenta un planteamiento considerable respecto del rol docente cuando se emplea metacognición dentro del salón de clases al referir que las malas prácticas de enseñanza conducen a que los estudiantes estudien de manera ineficiente, de forma que se descontextualizan, dispersan todas las ideas y anulan la comprensión. Por ello, brindarles las herramientas necesarias para que enfrente un problema, en este caso relacionado con la comprensión, mejora sobremanera sus resultados.

Se puede apreciar en la comparación entre las evaluaciones diagnósticas con las de cierre, estas últimas son fiel reflejo de una correcta gestión de conocimientos estratégicos. Mencionado esto, se destaca que el docente puede ser quien dote de herramientas y estrategias para resolución de problemas de los estudiantes, en caso de que no dispongan o desconozcan el uso que se les puede dar para mejorar la comprensión de un texto, para ello el educador debe también ser recursivo y enseñar a través de la experiencia o a partir de bases teóricas bien fundamentadas y que además se ajusten a los requerimientos de los alumnos.

6.5.6. *Detectar fallas en la enseñanza*

Respecto de la detección de fallas en la enseñanza, se relaciona lo que se pretende que aprendan los estudiantes, pero con énfasis en cómo se les enseña. (Burón, 1999) indica que el profesor no debe enseñar la materia, sino pensar en la materia a aprender; es decir, el aprender a aprender, la misma metacognición. El objetivo de la investigación es el de fortalecer el proceso de enseñanza, y para ello, se les enseñó para la transferencia. Ahora, si uno de esos procesos falla, la tarea planificada no cumplirá con su cometido. Por otra parte, la preparación del docente, los materiales, la poca asertividad con el lenguaje, incluso en la escritura supone una falla que, de ser detectada a tiempo, será corregida pertinentemente. Por ello, detectar errores en la enseñanza brindada por el docente es uno de los beneficios detectados.

Los errores podrían provenir de la misma planeación ya que no se considera oportunamente los pormenores propios de una clase, por ejemplo, el tiempo de ejecución de las actividades, ya sea con la planificación de actividades cortas o largas, la dificultad de las tareas, el texto o de la estrategia. De faltar el tiempo, los estudiantes solo por el hecho de completar la actividad no se detendrían a reflexionar sobre lo que aprenden y a cómo gestionarlo, por otra parte, los productos no tendrían la calidad esperada. La detección oportuna de fallas en la enseñanza permitirá que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea útil para ambas partes. De igual forma, se propicia un espacio de análisis de las fallas y ofrecer una retroalimentación eficiente. Las fallas detectadas en el proyecto son mínimas y esto se puede ver reflejado en cada uno de los productos ya que, la detección de estos errores permitió solucionar posibles vacíos u omisiones de información que dificultaría la comprensión de los textos y la aplicación de las estrategias.

En líneas generales, se aprecia que los beneficios son variados y el conjunto de estos, propició un aprendizaje significativo para cada uno de los estudiantes. Además, se valora con los resultados obtenidos en la intervención. La implementación de estrategias de metacognición dentro del área de lengua y literatura, al atender a la tarea de la lectura, específicamente la lectura inferencial, promueve a los estudiantes a ser más conscientes de lo que aprenden, en que momento utilizarlo y cómo gestionarlo. De igual forma, el docente puede determinar que estrategias metacognitivas son más útiles con determinado grupo de estudio y detectar falencias en el proceso y en el caso de existir, atenderlas oportunamente. Los beneficios que ofrece este tipo de estrategias son sin duda relevantes para la mejora continua del proceso educativo, el que los estudiantes centren más su atención, sean más reflexivos en lo que hacen y aprenden, el dotarlos de herramientas para solventar dificultades, estimular la codificación de la información y detectar fallas en la enseñanza brindada aporta a que los aprendizajes sean significativos.

7. Discusión

Una vez presentados los resultados de la investigación y el análisis de los mismos, en el apartado de discusión, se pone en evidencia el trabajo realizado en función de los objetivos planteados, la problemática que se atiende con la investigación y el contraste con los antecedentes investigativos considerados para el desarrollo de la misma. Se debe destacar que, los resultados de la investigación fueron oportunos a lo que se esperaba pues, de tener un 6,67 % de estudiantes en la escala más alta de valoración en el diagnóstico, a un 40% en la evaluación de cierre y, al lograr que el 60% se categorizaran en la segunda, revela que la secuencia didáctica potenció una mejora significativa de las habilidades de lectura y análisis inferencial del grupo estudiado al igual que se determinó los beneficios de emplear estrategias de metacognición en un entorno controlado.

Arias-Gundín et al. (2012) en su investigación ponen de manifiesto que las dificultades que los estudiantes pueden tener, se relacionan con la falta de conocimiento explícito sobre las demandas cognitivas que conlleva la propia comprensión lectora, en otras palabras, la conciencia sobre cómo se llevan a cabo. Por otro lado, Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) en su estudio hacen una revisión conceptual de instrumentos de evaluación metacognitiva para determinar los más eficientes, pero Jiménez (2004) refuta que los instrumentos elaborados para tal fin no han alcanzado su función.

Es por ello, que en la vigente investigación se instruyó a los estudiantes tanto en el manejo de dichas estrategias como en el desarrollo de habilidades de lectura en el nivel inferencial para mejorar su comprensión. El nivel de lectura inferencial fue seleccionado por varias razones, pero principalmente por los resultados obtenidos en la investigación de Castrillón et al. (2020) quienes con una intervención basada en estrategias metacognitivas como estrategia didáctica, no muestran un incremento estadísticamente significativo, como si lo fue en los niveles literal y crítico de comprensión lectora. Dicho esto, en la presente investigación se planteó el enfoque en este nivel de lectura.

Otro de las investigaciones vine de la mano de Jiménez (2004) en este caso no centrado en una intervención pedagógica en la que existe una enseñanza y un aprendizaje, sino el estudio de las estrategias de lectura que utilizan estudiantes en los distintos momentos de la misma, esto en forma de test. De esta investigación se tomó estrategias que podrían ser enseñadas en el salón de clases, además de que tuvieran relación con las consideraciones pedagógicas de Cassany et al. (1994), Burón (1999) y Solé (1992), al igual que, se toma influencia de la investigación de González (1992).

Las estrategias metacognitivas fueron planificadas para una enseñanza concreta, mismas que se pudieron observar en cada una de las sesiones. Se retoma el trabajo de Castrillón et. al. (2020) en la que emplearon estrategias metacognitivas en talleres de lectura, se consideró esto como una variable que influyó en sus resultados pues, al no tratarse de un entorno educativo estándar, al que no asisten estudiantes regularmente, no se pudo propiciar un aprendizaje realmente significativo. Por otro lado, en la investigación trabajaron con varios tipos de textos y no con habilidades específicas de lectura como si lo hizo González (1992) en su trabajo.

El método empleado en la investigación no presentó dificultades significativas, más allá de la muestra seleccionada que no es demasiado amplia para ser generalizada como si lo sería una con mayor número de estudiantes como lo fue la Jiménez (2004) y la de González (1992) que trabajaron con una muestra superior. Sin embargo, las estrategias seleccionadas al ser más específicas al grupo seleccionado y a la tarea, otorgan resultados que demuestran la eficacia y las posibles deficiencias si son comparadas con unas distintas del estudio.

Por otro lado, las habilidades de lectura y análisis inferencial evaluadas fueron bien acogidas, aunque la relacionada con la interpretación del lenguaje figurativo, cuando se la trabajó individualmente en la sesión 5, los resultados no fueron del todo gratificantes, aunque en la evaluación de cierre mayormente fue bien resuelta. Sobre el corpus de lectura planteado para las sesiones se destaca que la extensión y las temáticas fueron las adecuadas dado que se consideró los criterios de la *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura* (2019) y de Margallo (2012), sin embargo, la muestra seleccionada presentó unas pocas dificultades con el vocabulario de los cuentos presentados en la sesión 4 y 5.

Finalmente, y no por ello menos importante, la corroboración del cumplimiento de los objetivos del estudio se logra al recordar las preguntas de investigación que se planteó en un inicio para dar solución tanto al objetivo general como a los específicos. La pregunta generada a partir del objetivo específico 1 es: ¿Cómo se puede diagnosticar las habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes de segundo BGU?

El pronunciamiento de Durán (2019) refiere que: “la lectura es una actividad fundamental que permite el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas del ser humano, de igual forma, se considera como un bien individual y colectivo indispensable en el contexto social, además, permite el acceso al conocimiento” (p. 370). Desde esa acepción, para conocer las habilidades de lectura y análisis inferencial que poseían los estudiantes de segundo de BGU fue necesario presentarles un texto para que leyeran y, con instrumentos de recogida de datos, en este caso, una evaluación diagnóstica, en conjunto de una rúbrica para corroborar los criterios de evaluación propuestos. La respuesta puede parecer obvia, pero cuando se

diagnóstica y se obtiene un punto de partida, se puede dar ajustes a la secuencia didáctica pensando en el grupo a intervenir, se focaliza los esfuerzos en unas habilidades específicas, aunque todas sean relevantes si ya se las planificó.

La pregunta generada por el objetivo específico 2 es: ¿Cuáles son los beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica?

Bien, si se lo piensa estrictamente desde el espectro metacognitivo, se puede considerar lo que menciona (Arias-Gundín et al., 2012) sobre las investigaciones en el campo de las estrategias de lectura en las que, revelan que los estudiantes que usan estrategias metacognitivas, controlan, regulan y dominan la comprensión de la misma; es decir, son conscientes de su aprendizaje. Entonces los beneficios pueden ser muy variados, sin embargo, si se lo centra a un área de estudio, en este caso la lectura inferencial, los resultados del diseño de una secuencia didáctica pensada en la mejora de sus procesos, son concretos, aunque no fijos y depende del grupo de estudio.

Cuando el estudiante se enfrenta a una dificultad y busca darle solución con herramientas que posee, usa metacognición y, el docente es quien hace explícito este proceso y brinda variadas herramientas para que lo solucionen y, al poseer aquello, los discentes se sienten motivados a enfrentarlas, al igual que tienden a comprometerse con lo que hacen (Mateos, 2001). Los beneficios del uso de estrategias de metacognición para potenciar la lectura inferencial a partir de una intervención didáctica fueron las siguientes: dirigir la atención hacia información clave, estimular la codificación, inducir la reflexión sobre los aprendizajes, favorecer la autonomía en el aprendizaje, dotar de herramientas y estrategias para resolución de problemas y detectar fallas en la enseñanza.

La pregunta generada a partir del objetivo general es: ¿De qué manera se puede fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU?

La incorporación de estrategias metacognitivas puede mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo de bachillerato. Las investigaciones muestran que la enseñanza de estrategias metacognitivas puede mejorar sobremanera la comprensión lectora en estudiantes de diversas edades y niveles educativos como lo demuestran Castrillón et. al (2020) y González (1992). La intervención didáctica basada en estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes evaluar su propia lectura y comprensión y, por ende, hacer inferencias sobre el texto de mejor manera. Es fundamental, como se ha mencionado, que la actividad metacognitiva no se limite únicamente a un proceso de reflexión, sino que genere cambios en las actitudes que

impulsen a la acción y contribuyan así a la mejora de futuros rendimientos (Pimienta, 2011). El uso de las estrategias metacognitivas promueve una lectura más crítica y profunda, permite a los alumnos optimizar su comprensión y rendimiento. Además, las estrategias deben trascender la reflexión para que impacten positivamente en su desempeño.

Por ello, los docentes pueden apreciar que su implementación permite a los estudiantes ser más autónomos, autorregulen sus procesos de comprensión, establezcan metas de aprendizaje sin la guía del docente, consideren sus conocimientos previos, determinar estrategias/herramientas más idóneas y evalúen sus propios procesos (Castrillón et. al, 2020). Así, pueden identificar sus fortalezas y debilidades, tomar decisiones informadas sobre cómo abordar su aprendizaje y se preparan para ser aprendices más independientes, recursivos y efectivos a lo largo de su vida.

Luego de lo citado en los párrafos anteriores se puede mencionar que se dio cumplimiento a cada uno de los objetivos específicos, los cuales permitieron lograr el objetivo general, de esta manera se justificó como es que se fortalece el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU.

8. Conclusiones

Los estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo” perteneciente al cantón Catamayo, Provincia de Loja constituyeron una muestra reducida a diferencia de otros estudios, sin embargo, esto no representó una dificultad para intervenir en el entorno educativo ya que, los resultados de la misma propiciaron un mejor análisis de cada una de las sesiones, las actividades, las estrategias y, los aprendizajes impartidos y adquiridos. La enseñanza a partir de la integración de estrategias metacognitivas favoreció en las habilidades de lectura y análisis inferencial en este grupo de estudiantes sobre todo si se lo observa desde el proceso de enseñanza.

Cabe mencionar que, en una primera etapa del estudio, se realizó el diagnóstico de las habilidades de lectura y análisis inferencial de los estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo” en la que se mostró que los estudiantes poseían dificultades con las mismas. La importancia de realizar el diagnóstico recayó en que, se debía suplir una necesidad relacionada con el proceso educativo y, con ello, se implementó adecuaciones curriculares pertinentes al grupo, considerada la metodología propuesta en la investigación.

Respecto de los beneficios que acarrea el uso de estrategias metacognitivas son ampliamente variados ya que el docente, hasta cierto punto, es quien ofrece a los estudiantes las herramientas y estrategias a emplear para enfrentarse a una tarea (la lectura inferencial) y que sean recursivos para mejorar la comprensión de lo que leen, sobre todo si se les hace explícitos los procesos necesarios para que sean conscientes de lo que aprenden y en qué situaciones pueden utilizarlas.

Si bien en el Currículo Nacional Obligatorio se menciona el uso de estrategias de cognición y metacognición en el bloque de lectura, para los docentes pueden ser confusas, por ello, recurren a las de cognición mas no a las de metacognición y dejan un vacío en los estudiantes. Sin embargo, sí se le da espacio en las evaluaciones de fin de unidad en las que, se pretende que los estudiantes tomen conciencia sobre cómo fue su proceso en la unidad, pero la teoría ha demostrado que esto debe ser un trabajo constante, luego de terminar un tema o se inicie uno nuevo, como se ha evidenciado en esta investigación.

En futuras proyecciones investigativas sobre metacognición en ambientes educativos y con especial énfasis en el área de lengua y literatura se debe considerar seguir el estudio a partir de la lectura inferencial y comprensión de la misma, ya que en la presente investigación se obtienen resultados buenos, consecuentes con lo previsto, aun así, no son del todo representativos. Sin embargo, plantea una visión a considerar en conjunto con investigaciones realizadas en el país e incluso en el continente puesto que las investigaciones que conlleven una

intervención didáctica otorgan mayor información para mejorar el contexto educativo de los estudiantes.

A manera de síntesis, se puede indicar que, la investigación realizada dejó en evidencia la importancia de la implementación de estrategias metacognitivas como estrategia didáctica para fortalecer el proceso y análisis de lectura en el nivel inferencial. Con la comparación pretest y postest, se evidencia resultados distintos entre sí, que muestran una mejora significativa en los estudiantes. La etapa de diagnóstico fue vital para que la secuencia didáctica aporte de forma representativa a los conocimientos de la muestra estudiada. Al igual que, se logró determinar los beneficios de su implementación. Finalmente, se agrega que sí se fortalece el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU dando cumplimiento al objetivo central de esta investigación que se complementó u ayudó con los objetivos específicos.

9. Recomendaciones

Se recomienda que en futuras investigaciones se haga un análisis más exhaustivo de los grupos y las estrategias que pueden ser enseñadas dentro del salón de clases, porque permite identificar con mayor precisión las necesidades específicas y ajustar la metodología para maximizar su efectividad, que los datos sean más precisos y no se muestren como datos ambiguos.

Además, se recomienda que se pruebe la aplicación de las secuencias basadas en estrategias metacognitivas con distintos textos, en otras palabras, que se lo haga con textos del tipo expositivo o argumentativo ya que los resultados podrían ser distintos por la estructura mismas. Incluso probar con un incremento del número de sesiones para corroborar si eso daría mejores resultados, o que cada estrategia se pruebe en más sesiones de clase, en otras palabras, que las estrategias se empleen en un mayor lapso de clases.

Asimismo, que se considere la realización de guías que den a conocer a los docentes cómo aplicar las estrategias de manera eficaz, cuándo aplicar cada estrategia y por qué hacerlo. De este modo, y según el enfoque investigativo, se les proporcione un marco práctico y estructurado para la enseñanza, se les ofrezca un contexto de implementación y los objetivos que se podrían alcanzar, pero que sean flexibles y adaptables a los contextos educativos. Que a partir de estas investigaciones se brinde recursos, métodos y herramientas.

El intento por hacer conscientes los procesos de lectura, no debe restringirse a un nivel educativo, sino que se expanda a todos, incluso desde la escolaridad por los amplios beneficios que aportaría a mediano y largo plazo. De la misma manera que, se considere desarrollar secuencias didácticas de estrategias metacognitivas en otras áreas de conocimiento, o incluso que se verifique su impacto en las demás áreas partiendo de la lengua y la literatura ya que, favorece la comprensión en otros campos del conocimiento. Las estrategias metacognitivas permiten la mejorara del rendimiento académico de los estudiantes.

10. Bibliografía

- Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(2), 1-17. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9016/17466>
- Aragón, L., y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80111899010.pdf>
- Araoz, M., Guerrero, P., Galindo, M. y Villaseñor, R. (2008). *Estrategias para aprender a aprender: Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*. Pearson Educación. <https://lc.cx/HT6UxC>
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 195-201. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339019>
- Baker, L. (2005). Developmental Differences in Metacognition: Implications for Metacognitively Oriented Reading Instruction. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 61–79). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Basile, M., Bejas, M., Castro, S. y Vater, J. (2009). *La planificación y sus componentes secuencia didáctica*. Dirección General de Escuelas. Mendoza. https://lc.cx/_8kZLz
- Bernabeu, J. (2003). *La lectura: ¿compleja actividad de conocimiento?* Universidad de Alicante, (14), 151-160. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/918588.pdf>
- Botsas, G., y Padeliahu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.010>
- Burón, J. (1999). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición* (6ta Ed.). Ediciones Mensajero.
- Camps, A., y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Editorial Graó.

- Carhuancho, I., Nolazco, F., Sicheri, L., Guerrero, M. y Casana, K. (2019). *Metodología para la investigación holística (1ra. Ed.)* Universidad Internacional del Ecuador. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3893/3/Metodolog%C3%ADa%20para%20la%20investigaci%C3%B3n%20hol%C3%ADstica.pdf>
- Cassany, D. (2004). *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura*. Editorial Planeta Grandes Publicaciones.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua (1ra. Ed.)*. Editorial Graó.
- Castrillón, E., Morillo, S. y Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y Comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156316011>
- Cisterna, F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Horizontes Educativos*, (10), 27-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573003>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela (1ra. Ed.)*. Fondo de cultura económica.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.
- Corral, Y., Corral, I. y Franco, A. (2015). Procedimientos de muestreo. *Revista Ciencias de la Educación*, 26 (46), 151-167. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art13.pdf>
- Crespo, A., García, E. y Carvajal, V. (2003). Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *Onomázein*, (8), 161-174. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134517976013.pdf>
- Cuervo, D., y Cornejo, M. (2010). *Actividades significativas para motivar estrategias de comprensión inferencial - temporal y de producción de textos en el Área de Ciencias*

- Sociales. Programa de Intervención Pedagógica*. [Congreso Iberoamericano de Educación]. Metas 2021. <https://lc.cx/CCCzaa>
- Curcó, C. (2016). Lenguaje figurado y teoría de la mente. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (30-31). <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/399>
- Del Carmen, L. (1995). Enfoques investigativos en la enseñanza y secuenciación de contenidos. *Investigación en la Escuela*, (25), 17-25. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8379/7525>
- Durán, N. (2019). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura inferencial. *Educación y Ciencia*, (23), 367–382. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10304>
- Fidalgo, R., y García, J. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología*, 30(1), 51-72. https://www.researchgate.net/publication/233718783_La_evaluacion_de_la_metacognicion_en_la_composicion_escrita
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problema solving*. In B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*. Hillsdale. N.J: Erlbaum.
- Gandini, F. (2018). *Metacognición y aprendizaje*. En A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.). *Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación*. La Plata: EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica.
- Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 182, 14-21. https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000607354
- Giasson, J. (1990). *Comprensión lectora*. Editorial de Boeck.
- González, F. (2017). Acerca de la metacognición. *Revista Paradigma*, 14(1), 109-135. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/184/182>
- González, M. (1992). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: Un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid.

- González, M., Kaplan, J., Reyes, G. y Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Universidades*, (46), 27-33. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf>
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>
- Guevara, G. (2000). Explicación y argumento: ¿dos tipos de inferencia? *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*, 1(18), 210-222. <https://lc.cx/gdrhJT>
- Guisasola, J., Zuza, K. y Ametller, J. (2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 18(1), 1-18. https://www.researchgate.net/publication/348329582_Investigacion_basada_en_el_diseño_de_Secuencias_de_Ensenanza-Aprendizaje_una_linea_de_investigacion_emergente_en_Ensenanza_de_las_Ciencias
- Hurtado, A. (2017). Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación*, (23), 19-24. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1165>
- Irrazabal, N. (2007). Metacompreensión y Comprensión Lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (10), 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630249003.pdf>
- Jaramillo, L., y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (16), 299-313. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la Elaboración de una escala de conciencia Lectora (ESCOLA)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid.
- Jouini, K. (2005). *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*. Revista electrónica de didáctica, (4), 95-114. <https://lc.cx/Y2AzKU>
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003&script=sci_abstract

- López, G., y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, (31), 118-141. <https://lc.cx/osdu0N>
- López, G., y Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina*. <https://lc.cx/A-2EhR>
- Macías, A., Mazzitelli, C. y Maturano, C. (2007). *Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo*. Universidad Nacional de San Juan. https://lc.cx/J_B_SQ
- Margallo, A. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 10, 69-85. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/888/872>
- Margallo, A. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Culture and Education*, 25(4), 467–478. <https://doi.org/10.1174/113564013808906780>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. (1ra Ed.). Aique Grupo Editor S.A.
- Menzala-Peralta, C., y Ortega-Menzala, E. (2021). Rúbrica como instrumento de evaluación en educación superior. *Domino De Las Ciencias*, 7(4), 1020–1034. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2145>
- Ministerio de educación (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. <https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/>
- Ministerio de educación. (2019). Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/guia-metodologicapara-desarrollar-el-gusto-por-la-lectura.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Obaya, A., y Ponce, R. (2007). La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas. *ContactoS*, 63, 19-25. http://www2.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n63ne/secuencia_v2.pdf

- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y. y Caro, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 20, 249-263. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/2456/PPS_1083_La_lectura_inferencial_clave.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oliveras, B., y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química*, 20 (1), 233-245. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es.
- Palencia, S. (2021). La lectura inferencial, un proceso de asociación entre significados. *Sinopsis Educativa*, 21(1). 28-39. https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/viewFile/9188/5697
- Pimienta, J. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 77-92. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28906>
- PISA (2010). La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación. Madrid: Ministerio de Educación.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- RAE y ASALE. (2010). *Diccionario práctico del estudiante*. Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones. *Revista de Pedagogía*, 26(77), 48-58. <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* (1ra. Ed.). Editorial Graó.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Imprimeix.
- Valdera, C., y Núñez, M. (2023). Guía de creación de REA del proyecto EDIA. Centro de Recursos Educativos. <https://cedec.intef.es/guia-de-creacion-de-rea-del-proyecto-edia-2023/>
- Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp->

content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf

- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33 (1), 155-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>
- Vera, F. (2020) La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación diagnóstica. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (1), 1-15. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>
- Winograd, P. (1985). Dificultades de estrategia en el resumen de textos. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 67-87. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/667406.pdf>
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio UAB.

11. Anexos

Anexo 1. Solicitud de ingreso a la unidad educativa dirigida al distrito de educación



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LOJA**

**CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA
LENGUA Y LA LITERATURA**

Loja, 12 de junio de 2023

Lic. Abdón Jiménez
**DIRECTOR DISTRITAL 11D02 CATAMAYO- CHAGUARPAMBA – OLMEDO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

En su despacho.-

Reciba un cordial y atento saludo de quienes somos parte de la Universidad Nacional de Loja y de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.
Esperando que todas sus actividades se desarrollen de la mejor manera, pongo a consideración la siguiente petición:

Para la obtención del grado de licenciatura en Pedagogía de Lengua y Literatura, dentro del octavo ciclo de la Carrera, las y los estudiantes deben desarrollar un Trabajo de Integración Curricular enmarcado en una de las líneas de investigación de la Carrera antes mencionada.

En ese sentido, el estudiante **Yordy Francisco Loján González** con número de cédula **1105556888** está desarrollando su trabajo titulado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio "El Tambo"**. Para la recolección de datos pretende utilizar la técnica de secuencia didáctica en esta institución. La finalidad de todo ello es determinar los beneficios de implementar estrategias metacognitivas para la lectura inferencial, a la vez que cumple con la normativa vigente de nuestra casa de estudios.

De esta forma, solicito muy comedidamente autorice al estudiante la ejecución de dicho trabajo investigativo en la Unidad Educativa del Milenio "El Tambo".

Sin más que añadir y seguro de su favorable atención, me despido deseándole éxitos en sus funciones.

Atentamente,



Firmado electrónicamente por:
**LENIN VLADIMIR
PALADINES
PAREDES**

cel → 0992385968


Ministerio de Educación
ATENCIÓN CURRICULAR
DEL DISTRITO Nro. 11D02 C
CHAGUARPAMBA

Lenin Paladines, Mgtr.
**DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA**

Anexo 2. Oficios de consentimiento informado a los padres de familia



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Loja, 17 de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Livia Marlene Guaman Sanchez con cédula de identidad Nro. 1103339931 en mi calidad de tutor legal de Jampier Valdiviezo Guaman, con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.

Firma de representante

Firma del investigador

Loja, 17 de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, María Macrina Yagán Guaman con cédula de identidad Nro. 150053379 en mi calidad de tutor legal de Sandra Abigail Japón, con edad de años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.



Firma de representante



Firma del investigador

Loja, 17. de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Tanya Quiroga..... con cédula de identidad Nro. 11041668932 en mi calidad de tutor legal de Daniela Armijos....., con edad de años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.

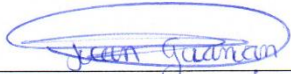

Firma de representante


Firma del investigador

Loja, 17 de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Juan Coaman..... con cédula de identidad Nro. 4105132398..... en mi calidad de tutor legal de Juan Coaman..... con edad de años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.



Firma de representante



Firma del investigador



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Loja, 17 de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Nancy Sigcho..... con cédula de identidad Nro. 1104079650 en mi calidad de tutor legal de Shirley González..... con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.


Firma de representante


Firma del investigador

Loja, 17 de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Lia Beatriz Armiros G. con cédula de identidad Nro. 1103957011 en mi calidad de tutor legal de Justin Ochoa Armiros, con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.



Firma de representante



Firma del investigador

Loja, 17. de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, CECILIA LONO..... con cédula de identidad Nro. 1103772311.. en mi calidad de tutor legal de Ismael Lojan....., con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.



Firma de representante



Firma del investigador

Loja, 17. de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Edna del Carmen Guachizaca con cédula de identidad Nro. 11045 18053 en mi calidad de tutor legal de Jehanna ElBabet Ruiz Guachizaca con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.


Firma de representante



Firma del investigador

Loja, 17. de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Bertha Palta con cédula de identidad Nro. 11029910783 en mi calidad de tutor legal de San Aleida Quille, con edad de 17 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.


Firma de representante


Firma del investigador

Loja, 17. de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, ...Rosario.....Montano..... con cédula de identidad Nro. 1104988173 en mi calidad de tutor legal de ...Anthony.....Coria....., con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.



Firma de representante

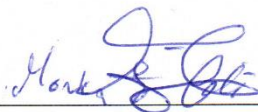


Firma del investigador

Loja, 17. de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Maria Estelina Celi con cédula de identidad Nro. 1103479709 en mi calidad de tutor legal de Angel Gabriel Celi, con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.



Firma de representante



Firma del investigador

Loja, 17 de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, María Esteban Celis con cédula de identidad Nro. 1103779709 en mi calidad de tutor legal de María Isabel Celis, con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.



Firma de representante



Firma del investigador

Loja, 17 de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, María Melva Japón Guamán con cédula de identidad Nro. 1103043855 en mi calidad de tutor legal de Allison Ines Erazo Japón, con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.



Firma de representante

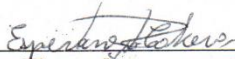


Firma del investigador

Loja, 17 de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Esperanza Rosenda Cabrera con cédula de identidad Nro. 7163483440 en mi calidad de tutor legal de Jimmy Rafael Ruiz Cabrera con edad de 17 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.



Firma de representante



Firma del investigador

Loja, 17. de julio de 2023

Estimado/a representante, la presente secuencia didáctica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”** cuyo objetivo es de Fortalecer el proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU. Los datos recogidos en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La secuencia didáctica estará dirigida por el investigador Yordy Francisco Loján González, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Carmania Gualán Gualán..... con cédula de identidad Nro. 1150259925..... en mi calidad de tutor legal de Gabriel Gonzalez....., con edad de 16 años, autorizo que mi representado sea participe de la intervención didáctica propuesta para el proyecto investigativo **El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.





Firma de representante





Firma del investigador

Anexo 3. Propuesta de secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para la enseñanza de la lectura inferencial



		Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”			
		Año lectivo: 2023-2024			
Planificación microcurricular					
Datos informativos					
Docente investigador:	Yordy Francisco Loján González	Asignatura:	Lengua y literatura		
Título de la unidad:	Estrategias metacognitivas para la lectura inferencial	Bloque curricular:	Lectura		
Grado/curso:	Segundo BGU	N° de sesión:	1		
Paralelo:	“A”	Fecha	22-08-2023		
Secuencia didáctica					
Objetivos de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Leer de manera autónoma textos literarios aplicando estrategias metacognitivas de comprensión según el propósito de lectura (O.G. LL. 5). • Seleccionar información importante del texto, demostrando una actitud reflexiva y crítica, para realizar múltiples actividades (O.G. LL. 6). 				
Destrezas con criterio de desempeño:	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3. 1,2). • Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3). • Valorar los aspectos formales y el contenido del texto, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor (LL.5.3.4). • Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6). 				
Momentos de la clase:	Anticipación				
	-Se explica de forma breve en qué consistirá la evaluación de diagnóstico, los criterios a utilizar y la finalidad de la misma.				

	<p>-Se da una breve introducción sobre la lectura inferencial y los aspectos metacognitivos.</p> <p>-Se procede con la entrega del material de lectura y el cuestionario.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>-Seguido de ello, se realiza la lectura individual del cuento <i>El ahogado más hermoso del mundo</i>, de Gabriel García Márquez.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>-Finalmente, los estudiantes proceden a desarrollar la evaluación diagnóstica.</p>
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante ajusta sus estrategias de lectura de acuerdo con el propósito, demuestra autonomía, reflexiona sobre las posibles interpretaciones de los mensajes implícitos y justifica su postura con base en el contexto.
Recursos:	Material de lectura impreso, hojas, esferos, lápiz, borrador, pizarra, marcadores.

 <p style="text-align: center;">Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”</p> <p style="text-align: center;">Año lectivo: 2023-2024</p> 			
Planificación microcurricular			
Datos informativos			
Docente investigador:	Yordy Francisco Loján González	Asignatura:	Lengua y literatura
Título de la unidad:	Estrategias metacognitivas para la lectura inferencial	Bloque curricular:	Lectura
Grado/curso:	Segundo BGU	N° de sesión:	2
Paralelo:	“A”	Fecha	29-08-2023
Secuencia didáctica			
Objetivos de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> Leer de manera autónoma textos literarios aplicando estrategias metacognitivas de comprensión según el propósito de lectura (O.G. LL. 5). 		



	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar información importante del texto, demostrando una actitud reflexiva y crítica, para realizar múltiples actividades (O.G. LL. 6).
Destrezas con criterio de desempeño:	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3.1,2). • Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3). • Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6).
Momentos de la clase:	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>-Se presenta los objetivos de la sesión.</p> <p>-Se activan conocimientos previos a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué estrategias utiliza para la tarea de lectura?</p> <p>Antes de la lectura, ¿qué es lo que suele hacer?</p> <p>Durante la lectura, ¿cómo comprueba si su estrategia le está siendo útil?</p> <p>Después de la lectura, ¿cómo corrobora si la estrategia le sirvió?</p> <p>¿Qué es inferir para usted? ¿Cuál es la importancia de saber inferir?</p> <p>-Se presenta imágenes para que infieran el significado/contexto de las mismas, la una de unos niños tomándose de la mano y otra de una madre regañando a su hijo.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>-Se les hace una introducción sobre lo que es la metacognición y cómo influye al momento de leer, sobre todo cuando es necesario inferir.</p> <p>-Presentación de las tres estrategias/momentos metacognitivos: planificación, supervisión y evaluación para que los estudiantes las tengan en cuenta para el proceso de lectura.</p> <p>- Al iniciar cada actividad, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia, para qué sirve, cómo llevarla a cabo, en qué condiciones y la eficacia de su uso en distintas situaciones.</p> <p>-Se lee la primera frase o párrafo del cuento y los estudiantes imaginan cómo puede seguir.</p>

	<p>-Lectura individual del cuento <i>El príncipe y el mago</i>, de John Fowles, mismo que se les entrega minutos antes.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>-Finalizada la lectura se comenta las ideas sobre el cuento.</p> <p>-En una hoja escriben las ideas propuestas por para luego comentarlas y reflexionar sobre las ideas implícitas, esto lo hacen con la técnica de lluvia de ideas.</p>
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante ajusta sus estrategias de lectura de acuerdo con el propósito. • El estudiante demuestra autonomía en la lectura al identificar y resolver dificultades de comprensión mediante el uso de estrategias. • El estudiante reflexiona sobre las posibles interpretaciones de los mensajes implícitos, justificando su postura con base en el contexto.
Recursos:	Material de lectura impreso, hojas, esferos, lápiz, borrador, pizarra, marcadores.

 <p style="text-align: center;">Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”</p> <p style="text-align: center;">Año lectivo: 2023-2024</p> 			
Planificación microcurricular			
Datos informativos			
Docente investigador:	Yordy Francisco Loján González	Asignatura:	Lengua y literatura
Título de la unidad:	Estrategias metacognitivas para la lectura inferencial	Bloque curricular:	Lectura
Grado/curso:	Segundo BGU	N° de sesión:	3
Paralelo:	“A”	Fecha	05-09-2023
Secuencia didáctica			
Objetivos de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Leer de manera autónoma textos literarios aplicando estrategias metacognitivas de comprensión según el propósito de lectura (O.G. LL. 5). 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar información importante del texto, demostrando una actitud reflexiva y crítica, para realizar múltiples actividades (O.G. LL. 6).
Destrezas con criterio de desempeño:	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3.1,2). • Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3). • Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6).
Momentos de la clase:	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>-Se presenta a los estudiantes el objetivo de la sesión.</p> <p>-Se les pide a los estudiantes que hagan predicciones del cuento a leer, a partir del título o un fragmento de este.</p> <p>-Se les hace preguntas generadoras del tipo: ¿De qué podrá tratarse la lectura?, ¿qué pasará más adelante?, ¿cómo me lo imagino?</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>-Al iniciar cada actividad, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia, para qué sirve, cómo llevarla a cabo, en qué condiciones y la eficacia de su uso en distintas situaciones.</p> <p>-Los estudiantes escribirán en una hoja las predicciones a las que llegan a partir del título o del fragmento del cuento.</p> <p>-Luego leerán el cuento <i>El corazón del pintor</i>, de Patricia Esteban López, mismo que se les entrega minutos antes.</p> <p>-Posterior a ello, en grupo, discernirán cuales fueron las predicciones acertadas y cuáles no.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>-Por último, expondrán las predicciones a las que llegaron.</p> <p>-Se reflexiona sobre las predicciones propuestas para determinar en qué basaron sus ideas.</p>
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante ajusta sus estrategias de lectura de acuerdo con el propósito. • El estudiante demuestra autonomía en la lectura al identificar y resolver dificultades de comprensión mediante el uso de estrategias.

	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante reflexiona sobre las posibles interpretaciones de los mensajes implícitos, justificando su postura con base en el contexto.
Recursos:	Material de lectura impreso, hojas, esferos, lápiz, borrador, pizarra, marcadores.

		Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”			
Año lectivo: 2023-2024					
Planificación microcurricular					
Datos informativos					
Docente investigador:	Yordy Francisco Loján González	Asignatura:	Lengua y literatura		
Título de la unidad:	Estrategias metacognitivas para la lectura inferencial	Bloque curricular:	Lectura		
Grado/curso:	Segundo BGU	N° de sesión:	4		
Paralelo:	“A”	Fecha	12-09-2023		
Secuencia didáctica					
Objetivos de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> Leer de manera autónoma textos literarios aplicando estrategias metacognitivas de comprensión según el propósito de lectura (O.G. LL. 5). Seleccionar información importante del texto, demostrando una actitud reflexiva y crítica, para realizar múltiples actividades (O.G. LL. 6). 				
Destrezas con criterio de desempeño:	<ul style="list-style-type: none"> Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3.1,2). Autoregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3). 				
Momentos de la clase:	Anticipación				
	-Se presenta a los estudiantes el objetivo de la sesión. -Se hacen preguntas para activar conocimientos previos.				

	<p>¿Para qué sirve señalar un texto?, ¿qué hacemos cuando desconocemos una palabra?, ¿es importante el contexto para dar significado a una palabra?</p> <p>- Las preguntas permitirán orientar la actividad a realizarse.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>- Al iniciar cada actividad, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia, para qué sirve, cómo llevarla a cabo, en qué condiciones y la eficacia de su uso en distintas situaciones.</p> <p>-De forma individual leerán el cuento: <i>El acusador fantasma</i>, de Daniel Dafoe, mismo que se les entrega minutos antes.</p> <p>-Luego marcarán palabras desconocidas que encuentren en el texto con la técnica de subrayado y le darán significado de acuerdo a la información brindada en el cuento.</p> <p>-Posterior a ello, se corroborará los significados que dan los estudiantes con el diccionario.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>-En una hoja escriben las palabras a las que le están dando un significado con lo que ellos entienden del texto, es decir con el contexto de la narración y, con lo que ellos saben o intuyen sobre la palabra.</p> <p>-Finalmente se corrobora con el diccionario las definiciones de dichas palabras para luego compararlas.</p>
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante ajusta sus estrategias de lectura de acuerdo con el propósito. • El estudiante demuestra autonomía en la lectura al identificar y resolver dificultades de comprensión mediante el uso de estrategias. • El estudiante reflexiona sobre las posibles interpretaciones de los mensajes implícitos, justificando su postura con base en el contexto. • El estudiante demuestra una actitud reflexiva al comparar la información.
Recursos:	Material de lectura impreso, diccionario, hojas, esferos, lápiz, borrador, pizarra, marcadores.



Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”

Año lectivo: 2023-2024



Planificación microcurricular



Datos informativos

Docente investigador:	Yordy Francisco Loján González	Asignatura:	Lengua y literatura
Título de la unidad:	Estrategias metacognitivas para la lectura inferencial	Bloque curricular:	Lectura
Grado/curso:	Segundo BGU	N° de sesión:	5
Paralelo:	“A”	Fecha	19-09-2023

Secuencia didáctica


Objetivos de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none">• Leer de manera autónoma textos literarios aplicando estrategias metacognitivas de comprensión según el propósito de lectura (O.G. LL. 5).• Seleccionar información importante del texto, demostrando una actitud reflexiva y crítica, para realizar múltiples actividades (O.G. LL. 6).
Destrezas con criterio de desempeño:	<ul style="list-style-type: none">• Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3.1,2).• Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3).• Valorar los aspectos formales y el contenido del texto, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor (LL.5.3.4).• Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6).
Momentos de la clase:	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>-Se presenta a los estudiantes el objetivo de la sesión.</p> <p>-Se propone preguntas de activación de conocimientos previos:</p> <p>¿Para qué nos sirve hacer una hipótesis?, ¿qué tipo de información sirve para formular una hipótesis?, ¿los detalles influyen para la realización de una hipótesis?</p>

	<p>- Seguido de ello, se les explica a los estudiantes en qué consiste una hipótesis.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>- Al iniciar cada actividad, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia, para qué sirve, cómo llevarla a cabo, en qué condiciones y la eficacia de su uso en distintas situaciones.</p> <p>-Se explica las palabras clave o difíciles de entender del texto para que no tengan dificultades con el vocabulario.</p> <p>-De forma grupal leerán el cuento: <i>Tan Amigos</i>, de Mario Benedetti, mismo que se les entrega minutos antes.</p> <p>-Buscarán y encontrarán información específica para formular una hipótesis sobre lo que aconteció con los personajes, para ello se plantea preguntas generadoras de ideas y de dialogo.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>-Finalmente, escribirán un breve resumen del cuento incluyendo las hipótesis a las que llegaron y explican cuál fue la información que tomaron para formularla.</p>
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante ajusta sus estrategias de lectura de acuerdo con el propósito. • El estudiante demuestra autonomía en la lectura al identificar y resolver dificultades de comprensión mediante el uso de estrategias. • El estudiante reflexiona sobre las posibles interpretaciones de los mensajes implícitos, justificando su postura con base en el contexto. • El estudiante identifica ideas principales y secundarias en el texto, justificando su selección, aplica la información seleccionada para realizar actividades variadas como debates, resúmenes y análisis críticos.
Recursos:	Material de lectura impreso, hojas, esferos, lápiz, borrador, pizarra, marcadores.

	<p>Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”</p> <p>Año lectivo: 2023-2024</p>	 <p>Ministerio de Educación</p>
---	--	--



Planificación microcurricular			
Datos informativos			
Docente investigador:	Yordy Francisco Loján González	Asignatura:	Lengua y literatura
Título de la unidad:	Estrategias metacognitivas para la lectura inferencial	Bloque curricular:	Lectura
Grado/curso:	Segundo BGU	N° de sesión:	6
Paralelo:	“A”	Fecha	28-09-2023
Secuencia didáctica			
Objetivos de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Leer de manera autónoma textos literarios aplicando estrategias metacognitivas de comprensión según el propósito de lectura (O.G. LL. 5). • Seleccionar información importante del texto, demostrando una actitud reflexiva y crítica, para realizar múltiples actividades (O.G. LL. 6). 		
Destrezas con criterio de desempeño:	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3.1,2). • Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3). • Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6). 		
Momentos de la clase:	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>-Se presenta a los estudiantes el objetivo de la sesión.</p> <p>-Se les proporciona a los alumnos varios fragmentos de párrafos mezclados que, los ordenarán para la lectura del cuento y se les explica para que sirve realizar esta actividad.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>- Al iniciar cada actividad, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia, para qué sirve, cómo llevarla a cabo, en qué condiciones y la eficacia de su uso en distintas situaciones.</p> <p>-De forma individual leerán el cuento: <i>Un día de estos</i>, de Gabriel García Márquez, mismo que se les entrega minutos antes.</p>		

	<p>-Luego de leer el cuento, en el material de trabajo, junto a las frases marcadas por el docente, los estudiantes escriben sus interpretaciones del lenguaje figurativo de las frases marcadas en el cuento.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>-Leerán el párrafo o el dialogo en el que se encuentren las frases con lenguaje figurativo y lo sustituirán con sus interpretaciones.</p> <p>Finalmente, plantean preguntas abiertas sobre el cuento que no se encuentren respondidas de forma explícita en el texto, en otras palabras, exteriorizan las dudas que les dejó la narración.</p>
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante ajusta sus estrategias de lectura de acuerdo con el propósito. • El estudiante demuestra autonomía en la lectura al identificar y resolver dificultades de comprensión mediante el uso de estrategias como la relectura y la formulación de preguntas. • El estudiante reflexiona sobre las posibles interpretaciones de los mensajes implícitos, justificando su postura con base en el contexto.
Recursos:	Material de lectura impreso, hojas, esferos, lápiz, borrador, pizarra, marcadores.

 <p style="text-align: center;">Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”</p> <p style="text-align: center;">Año lectivo: 2023-2024</p> 			
Planificación microcurricular			
Datos informativos			
Docente investigador:	Yordy Francisco Loján González	Asignatura:	Lengua y literatura
Título de la unidad:	Estrategias metacognitivas para la lectura inferencial	Bloque curricular:	Lectura
Grado/curso:	Segundo BGU	N° de sesión:	7
Paralelo:	“A”	Fecha	03-10-2023

Secuencia didáctica	
Objetivos de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Leer de manera autónoma textos literarios aplicando estrategias metacognitivas de comprensión según el propósito de lectura (O.G. LL. 5). • Seleccionar información importante del texto, demostrando una actitud reflexiva y crítica, para realizar múltiples actividades (O.G. LL. 6).
Destrezas con criterio de desempeño:	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3.1,2). • Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3). • Valorar los aspectos formales y el contenido del texto, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor (LL.5.3.4).
Momentos de la clase:	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>-Se presenta a los estudiantes el objetivo de la sesión.</p> <p>-Se propone que los estudiantes le den un “vistazo” al texto antes de leerlo. Además, se les pide que en función del título del cuento determinen sobre qué va a tratar, esto a partir de preguntas generadoras de ideas del tipo: ¿Qué representa el armario de la chica?, ¿por qué será de una chica y no de un chico?, ¿qué tendrá de interesante el armario de la joven?, etc.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>- Al iniciar cada actividad, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia, para qué sirve, cómo llevarla a cabo, en qué condiciones y la eficacia de su uso en distintas situaciones.</p> <p>-De forma individual leerán el cuento: <i>El armario de Paulina</i>, de Loladespertaes, mismo que se les entrega minutos antes.</p> <p>- Seguido de ello, los estudiantes deben distinguir la intención del autor con el cuento, a partir de fragmentos, suposiciones y de la reflexión de lo que leyeron</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p>

	<p>-Finalizada la lectura, se propone que los estudiantes respondan a un cuestionario de 5 preguntas que llevan a pensar más allá de las líneas, es decir, de carácter inferencial.</p> <p>-Explican cuáles fueron las consideraciones que tuvieron para determinar la intención del autor.</p>
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante ajusta sus estrategias de lectura de acuerdo con el propósito. • El estudiante demuestra autonomía en la lectura al identificar y resolver dificultades de comprensión mediante el uso de estrategias. • El estudiante reflexiona sobre las posibles interpretaciones de los mensajes implícitos, justificando su postura con base en el contexto.
Recursos:	Material de lectura impreso, hojas, esferos, lápiz, borrador, pizarra, marcadores.

 <p style="text-align: center;">Unidad Educativa del Milenio “El Tambo”</p> <p style="text-align: center;">Año lectivo: 2023-2024</p> 			
Planificación microcurricular			
Datos informativos			
Docente investigador:	Yordy Francisco Loján González	Asignatura:	Lengua y literatura
Título de la unidad:	Estrategias metacognitivas para la lectura inferencial	Bloque curricular:	Lectura
Grado/curso:	Segundo BGU	N° de sesión:	8
Paralelo:	“A”	Fecha	10-10-2023
Secuencia didáctica			
Objetivos de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Leer de manera autónoma textos literarios aplicando estrategias metacognitivas de comprensión según el propósito de lectura (O.G. LL. 5). • Seleccionar información importante del texto, demostrando una actitud reflexiva y crítica, para realizar múltiples actividades (O.G. LL. 6). 		

Destrezas con criterio de desempeño:	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el contenido explícito e implícito de un texto y elabora argumentos propios y los contrasta (LL.5.3.1,2). • Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión (LL.5.3.3). • Valorar los aspectos formales y el contenido del texto, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor (LL.5.3.4). • Recoger, comparar y organizar información, utilizando esquemas y estrategias personales (LL.5.3.6).
Momentos de la clase:	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>-Se explica de forma breve en qué consistirá la evaluación de cierre, los criterios a utilizar y la finalidad de la misma.</p> <p>-Se hace un breve recordatorio de las estrategias metacognitivas y, habilidades y análisis inferencial desarrollados en las sesiones previas.</p> <p>-Se procede con la entrega del material de lectura y el cuestionario.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>-Seguido de ello, se realiza la lectura individual del cuento <i>El ahogado más hermoso del mundo</i>, de Gabriel García Márquez.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>-Finalmente, los estudiantes proceden a desarrollar la evaluación de cierre.</p>
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante ajusta sus estrategias de lectura de acuerdo con el propósito, demuestra autonomía, reflexiona sobre las posibles interpretaciones de los mensajes implícitos y justifica su postura con base en el contexto.
Recursos:	Material de lectura impreso, hojas, esferos, lápiz, borrador, pizarra, marcadores.

Anexo 4. Evaluaciones diagnósticas

Evaluación diagnóstica del estudiante E1



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso:

2do "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Como palabra muerta

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Esteban era robusto y alto y podía venir del mar

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Causa asombro y duda y sus mujeres comparaban a sus maridos con Esteban

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

que el viento deja de soplar con su mayor fuerza dejando de hacer silbidos

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

La unión por que todos se unieron para ayudarse y al final comprendieron algo muy importante el trabajo en equito

Evaluación diagnóstica del estudiante E2



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2do BTA "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

Era un cadáver traído por los aguas del mar.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Pudo provenir de la región costa y su cuerpo pudo aver quedado varado en la isla del Caribe.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Simbolizó la unión de las personas del pueblo las mejoras de hogares y jardines de cada casa de su pueblo. Esteban es un símbolo de ayuda y mejora para ese pueblo.

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

Los vientos dejaron de soplar y algo temible se acerca.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Para que el recuerdo del pasado no deje marcada al pueblo la unión la representan gracias a todo el pueblo unido para ayudar a un naufrago y lo mejora para que el recuerdo de este naufragio no tropezara con los travesaños de su memoria.

Evaluación diagnóstica del estudiante E3



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^{do} BTO "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

el significado fiambre significa semejante alvorofo por un muerto al garte un ahogado de nadie, un fiambre de mierda

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

El cuerpo pudo provenir del caribe lla que pudo ser arrastrado con las aguas del mar nunca pudo ser un poco imposible debido a sus características físicas

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Esteban les parecía muy increíble y simbolizó mucho ya que no sólo era el más alto, el más fuerte, el más viril y el mejor armado que habían visto jamás, sino que todavía cuando lo estaban viendo no les cabía la imaginación

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

el viento se expresó de una manera rara lla que el viento no había nunca tan tenaz ni el caribe había estado nunca tan ansioso como aquella noche, y suponían que esos cambios tenían algo que ver con el muerto

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

por lo que sin importar como seamos al fin y acaba todas somos iguales por eso lo ayudaron, lo vistieron y le dieron una familia ya que la unión que tuvieron fue muy buena

Evaluación diagnóstica del estudiante E4



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^a A^o

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

El fiambre es comida que se lleva en un paquete o envase de plástico.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Esteban era alto, robusto, y venía de la región de la costa y su cuerpo se desvió llegando a una isla cercana.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Para las personas simbolizaban un acto de supervivencia y preguntarse cuánto tiempo debía pasado en el mar.

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

Se significa como si las personas se adaptaban al viento.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Representa que no tiene que estar ni un solo día y para mejorar tiene que unirse por así no siga sufriendo por algún peligro.

Evaluación diagnóstica del estudiante E5



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^{do} B.T.A. "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

... con personas muertas ...

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

era alto, robos to las mujeres le hicieron en pantalón ya que las de ellos no les quedaban y podría provenir de el lugar.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

asombro, de las y las mujeres comparaban a sus maridos con Esteban.

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

De que el viento dejó de captar con su mayor fuerza dejando de hacer silbidos.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

porque por primera vez de la desolación en sus calles la aridez de sus patios la estrechez de sus sendas frente al esplendor y se volvieron mas unidas.

Evaluación diagnóstica del estudiante E6



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^{do} A

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Fiambre... significa muerte.....
.....
.....

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Esteban... era alto, robusto, grueso, barbon, fuerte, y podría venir de.....
.....
.....

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Causo, pesambre, miseria, duda y las mujeres comparaban a.....
sus mercedes con Esteban.....
.....

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

De que los vientos dejó de soplar con su mayor fuerza.....
dejando de hacer silbidos.....

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Para ayudar a un naufragado y al fin aprendieron algo muy.....
importante los de la isla que fue el trabajo en equipo también.....
aprendieron a ayudar a hacer colaborativas.....
.....

Evaluación diagnóstica del estudiante E7



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2 de "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

El significado de fiambre es el cadáver de una persona

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

En la Isla del Canive

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Para ellos simbolizaba una persona importante ya que cuidan ropa para el y las mujeres recibían a sus esposas

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

Ese ya no se escuchaba el sonido del viento

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

El motivo fue que las personas se unieron para ayudar a una persona desahuciada y la mejora es que el pueblo se una más

Evaluación diagnóstica del estudiante E10



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^{do} "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

Esta palabra fiambre significa miedo entre otras palabras. Miedo por su barcos pedecio mientras navegaba sin fin por el mar.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Esteban era Alto, robusto y venia de la region costas y su cuerpo se desajo llegando a una isla cerca del pueblo.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Para las personas simbolizaba como un acto de supervivencia y tambien como preguntando cuanto tiempo adeder pasado en el mar simbolizo tristeza, duda y asombro.

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

Significaba como si las personas se calmaron los vientos.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Representa que las personas más unidas pueden ^{hacer} hacer grandes cosas y mejorar su pueblo.

Evaluación diagnóstica del estudiante E11



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^{do} A

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Persona muerta

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

provenia del cañue

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Cambian su forma de ser y les causa asombro
la compasión con sus mandos

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

El viento se comporta de una forma rara

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Esteban represento la union
Esteban lo aceptaron como era

Evaluación diagnóstica del estudiante E12



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso:

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

El significado de fiambre cuando avaran el cadáver

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

En Pastaza y lofo era diferente para todo

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

mas cosa de sopor de miércoles El silencio arabo

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

se unio el pueblo tenia mucha familia y megoro el pueblo

Evaluación diagnóstica del estudiante E13



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^{do} B.T. "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

el significado de la palabra fiambre es una persona muerta.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

porque era una persona alta, robusta y muy importante para la comunidad.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Simbolizaba que Esteban era una persona muy importante porque cosían ropa para él y así recordan a sus esposas.

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

Que el viento dejó de soplar con menos silbidos.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Porque unió a la comunidad y apoyara a esa persona.

Evaluación diagnóstica del estudiante E14



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^{do} A^o

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

El muerto porque su barco pereció mientras navegaba por el mar.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

De una región Costera, su cuerpo se varó en una isla cerca del pueblo de la historia y las corrientes marinas lo arrastraron a la orilla.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

En algunas personas simbolizó duda del porque apareció allí en otras personas envidia por su cuerpo su belleza y en otras personas tristeza, asombro, etc.

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

“El viento se calma”

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Para dar un mensaje y ayudar a las personas a darse cuenta que unidos pueden hacer muchas cosas ayudarse entre sí mejorar su pueblo para mantenerlos unidos.

Evaluación diagnóstica del estudiante E15



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^o "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Era una cadáver tirado por las zonas del mar

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Que él era fuerte y los demás no y también era grande y ellos eran pequeños en la religión católica

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

A Cambiaron sus formas de pensar por lo que lo miraban como sus espías

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

Que el silencio acaba con la última duda saliendo la figura de la unión

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Para tener más compañeros con la personas para ayudar a alguien

Evaluación diagnóstica del estudiante E16



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^{do} A

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Una persona muerta.....
.....
.....

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Era alta, robusto que las mujeres tuvieron de hacerle un pantalón ya que debido a su gran tamaño de anchos no tenía talla y así que debían fabricarle entre sí misma.....
.....

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Asombro, dudas y que las mujeres comparaban a sus maridos con Esteban.....
.....

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

De que el viento dejó de soplar con su mayor fuerza dejando de hacer silbidos.....
.....

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

porque por primera vez la desolación en las calles y se valieron más unidos desde entonces.....
.....

Evaluación diagnóstica del estudiante E17



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación diagnóstica

Nombre:

Curso: 2^{do} "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación diagnóstica se pretende conocer cuáles son sus habilidades de lectura y análisis inferencial. El resultado obtenido en la evaluación no tendrá repercusión en su boleta de calificaciones, más bien, permitirá adecuar de mejor manera la secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Era un cadáver tirado por las zonas del mar.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Provenía del Caribe

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Cambian sus formas de pensar por lo que lo miraban como sus cosas.

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

El viento se comporta de una forma rara.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

A pesar de como Esteban se encontraba lo aceptaron, aunque los amó pero lo aceptaron.

Anexo 5. Evaluaciones de cierre

Evaluación de cierre del estudiante E1



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso:

2do A

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Un cadáver.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

El era alto, robusto, guapo, y era del Caribe.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

desarrollo, paz, duda, asombro, Almonía, curiosidad
desarrollo, duda, por que no sabían quien era y el asombro por lo que era guapo y alto.

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

que el viento se calmo.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Las personas se unieron por la curiosidad que sintieron al ver llegar al hombre.

Evaluación de cierre del estudiante E2



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^{do} BTA "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

"Muerto" porque pensaron que era una persona insignificante, una persona cualquiera que no tendría ninguna importancia.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Era un chico muy alto, hermoso, robusto proveniente del Caribe.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Esteban ante el pueblo simbolizó duda, asombro, emoción, armonía, paz y al momento de su partida mucha tristeza en la gente del pueblo.

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

"El viento se calma y deja de soplar."

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Con la llegada de este el pueblo se unió para ayudarlo y al momento que partió dejó armonía y paz "mejoraron sus puertas, sus techos más firmes y los pisos más firmes para que el recuerdo de Esteban pudiera andar por todos lados sin chocar con los tropezones ni tropezar".

Evaluación de cierre del estudiante E3



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2 BTO "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

Significo las muertes y a que una de las mujeres estaba mortificada por tanta indolencia y tambien los hombres se asombraron y se quedaron sin aliento

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Era alto el más fuerte el mar borbotaba el olor del mar y era descendiente de el curibe

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

simbolizó asombro ya que era un persona extremadamente grande, admiración ya que era un ser diferente al resto y no podian creer que existieran personas como el.

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

Que el viento dego de soplar muy fuerte y apenas se sentia su brisa y tambien es una expresión como en la que todo estaba tranquilo y volvio a la y el alivio y la normalidad

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Se unio la gente del pueblo ya que les genero curiosidad por aquel hombre y lo vieron como una oportunidad para mejorar su defensa y tener un aliado así de grande y fuerte

Evaluación de cierre del estudiante E4



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^a N^o

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Es un muerto que a fallecido tras una alegría emocional.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Caribe que era alto, guapo, robusto y su piel era blanca.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Simbolizaba paz, alegría que él era un hombre feliz y dudoso a la vez que representaba paz, alegría y dudas ante la gente y era un chico de buen corazón.

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

Se calma el viento tras su muerte.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Por que se unieron por la mar y paz y amor y por su familia al pueblo y porque era un pueblo bien tranquilo.

Evaluación de cierre del estudiante E5



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^{do} Bachillerato "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

un cadáver!

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

alto, robusto, hermoso y la región podría provenir del caribe

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

porque no lo conocían! porque era demasiado alto por eso se asombraron mucho

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

el viento se calma!

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

que las personas se unieron y comenzaron a convivir más entre ellos mismos!

Evaluación de cierre del estudiante E6



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^{do} 'A'

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Fiambre = es una persona que puede estar muerto que en otros
todas las dicen fiambre /

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Podría ser de Estados Unidos porque era alto, además su cuerpo
avía estado navegando mucho entre los ríos de cañales y
pero no sabemos desde donde pudo haber varado su cuerpo

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Para las mujeres Esteban proporciona hermasura y para los
hombres un poco de asombro y duda

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

Quiere decir que el viento estaba más tranquilo que de post-umbra
que no estaba muy fuerte como sabe hacer a veces /

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Mejóro la unión entre las mujeres y hombres ayudándose
mutua mente

Evaluación de cierre del estudiante E7



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^{da} "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Es un cadáver porque hace referencia a un hombre que estaba a la deriva.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Era alto, robusto, hermoso y provenía de las Islas del Caribe.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Para las personas simboliza un cambio de mentalidad porque gracias a la llegada de Esteban pudieron ver, experimentar a otra persona que no estaban acostumbrados a ver.

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

El viento se disminuye.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

porque gracias a la unión de las personas del pueblo podemos destacar que las cosas se hacen mejor y más rápido.

Evaluación de cierre del estudiante E10



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2do "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Un muerto o un cadáver que lleva días en el lugar y que ya está en tiempo de descomposición.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

El era alto robusto con su cuerpo vestido con ropa de playa provenia de un lugar llamado Caribe.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Armonía, Asombro represento como curiosidad por sabe de donde venia el joven por que una persona le intrigo el saber de donde provenia.

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

Expresaba cuando el cuerpo llego al cuerpo el viento era tan helado y fuerte antes de la llegada del cuerpo.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Por que antes el pueblo era desunido no tenían confianza el motivo era el pobre joven provo caron unidos las mejoras del pueblo etc.

Evaluación de cierre del estudiante E11



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^{do} A

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Un fallecido que no va a volver a la vida!

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Alt. ojos hermosos y proceña del caribe -

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Dudas por saber quien era de donde venia su llegada
les dio curiosidad o gusto

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

Se calmo el viento!

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Porque con su llegada mejoraron y se unieron las personas
del pueblo -

Evaluación de cierre del estudiante E12



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^{do} 1^{ra}

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Un muerto.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Era alto y robusto y vivía en el Caribe.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Era una persona fuerte unida, megara, asombro, ideas sueltas.

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

Que se calmaron los silbidos de viento.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Antes de llegar al pueblo era desunidos y cuando el llegó y el pueblo mejoró.

Evaluación de cierre del estudiante E13



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^{do} B.T. "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

Es un cadáver que había sido robado porque era muy querido de las personas del pueblo.

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Era alto, robusto, hermoso y provenía de las Islas del Caribe y según era una persona blanca y diferente.

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Curiosidad porque para las personas era una persona diferente cambio de mentalidad.

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

el viento se calma o se puede decir que se disminuyó.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

porque antes que él llegaran no tenían unión con la familia y cuando él llegó se unieron todos los del pueblo.

Evaluación de cierre del estudiante E14



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^{do} "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

“Muerto” porque pensaron que se trataba de un don nadie un ahogado de nadie. /

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Podría provenir del caribe, cerca de la costa por que las olas arrojaron su cuerpo a la orilla de la isla. /

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Admiración por su belleza y al mismo tiempo tristeza por su muerte, además sembró duda porq las personas porque no sabian como y donde naufragó. /

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

significa que el viento se calmo por la impactante noticia. /

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Porque gracias al ahogado “mejoraron” las casas para que el pueda pasar. /

Evaluación de cierre del estudiante E15



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^o "A" ♥

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Es un cuerpo que resiste a fallecido y también alguien que no vuelve a vivir ♥

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Era alto, guapo, robusto, era el más fuerte y el más armado del Caribe

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Amonía, paz, asombro por que era muy fuerte para las personas del pueblo por que también era muy curioso

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

Se detuvo el viento por un instante

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Para que antes el pueblo era desunido y cuando llegó el se fue un mejor pueblo y unas mejores personas

Evaluación de cierre del estudiante E16



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2do A

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra “fiambre” según el contexto del cuento.

Un cadaver, muerto o fallecido

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Era el más alto, el más fuerte, robusto y el mejor armado.
En el Caribe

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Curiosidad, angustia por ser el hombre más alto y fuerte que habían visto en el pueblo.

4. ¿Qué significa la expresión “se adelgazaron los silbidos del viento”?

Que dejó de soplar el viento ya no sopló como es debido.
Sintió como tristeza del muerto y dejó de soplar.

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

Mejoraron las citas textuales se unieron las personas debido a que el hombre se había ahogado.

Evaluación de cierre del estudiante E17



Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Evaluación de cierre

Nombre:

Curso: 2^a "A"

Buenos días, estimado estudiante. Con la presente evaluación de cierre se pretende constatar los aprendizajes adquiridos en la intervención basada en estrategias metacognitivas para la lectura inferencial.

Conteste las siguientes preguntas:

1. Deduzca el significado de la palabra "fiambre" según el contexto del cuento.

in cadáver)
.....
.....

2. Basándose en las características físicas de Esteban, ¿de qué región podría provenir y en qué lugar se pudo haber varado su cuerpo?

Alto, guapo, robusto. Provenia de Córiva - x
.....
.....

3. ¿Qué simbolizó Esteban para las personas del pueblo?

Asombro porque talves nunca habian visto una persona asi como el - x
.....
.....

4. ¿Qué significa la expresión "se adelgazaron los silbidos del viento"?

El viento se calmó |
.....
.....

5. ¿Cuál es el motivo por el que el autor representa la unión y la mejora?

empezaron a convivir más, estaban más unidos en familia - -
.....
.....

Anexo 6. Rúbrica de evaluación para la prueba diagnóstica y de cierre

Indicadores de logro	Niveles de logro			
Infiere el significado de una palabra desconocida por el contexto	Siempre es capaz de inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto	Casi siempre es capaz de inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto	Tiene dificultades para inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto	No es capaz de inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto
	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos
Busca y encuentra información específica para formular una hipótesis	Siempre es capaz de buscar y encuentra información específica para formular una hipótesis	Casi siempre es capaz de buscar y encuentra información específica para formular una hipótesis	Tiene dificultades para buscar y encuentra información específica para formular una hipótesis	No es capaz de buscar y encuentra información específica para formular una hipótesis
	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos
Comprender ideas no formuladas explícitamente	Siempre comprende ideas no formuladas explícitamente	Casi siempre comprende ideas no formuladas explícitamente	Tiene dificultades para comprender ideas no formuladas explícitamente	No es capaz de comprender ideas no formuladas explícitamente
	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos
Interpreta el lenguaje figurativo	Siempre es capaz de interpretar el lenguaje figurativo	Casi siempre es capaz de interpretar el lenguaje figurativo	Tiene dificultades para interpretar el lenguaje figurativo	No es capaz de interpretar el lenguaje figurativo
	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos
Distingue la intención del autor	Siempre es capaz de distinguir la intención del autor	Casi siempre es capaz de distinguir la intención del autor	Tiene dificultades para distinguir la intención del autor	No es capaz de distinguir la intención del autor
	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos
Calificación:				

Anexo 7. Actividades realizadas por los estudiantes

Actividades de la sesión 2

Actividad en clase

Nombre: _____
Curso: 2^{do} A^o

¿Cómo era el príncipe? Características.
El príncipe era un joven lleno de inseguridades que no sabía cuál era su propósito en la vida.
¿Por qué se quería matar?
Porque el chico estaba muy confundido no sabía a quien creer a su padre o al mago de la isla que decía ser dios y eso le llevo a una gran tristeza dijo me maten.
¿Cómo notaste la expresión de la situación?
Su padre se quiso referir a que ante tanta mentira ya comenzaba a ser un mago que mentando, engañando, y diciendo palabras estas las cosas? es lo que mejor hacen. ¿es mi anterior idea?
¿Por qué creía en todo lo que le decía su padre?
Porque estaba bajo un hechizo muy poderoso que no le dejaba ver las islas, ni las princesas y ni creer en dios.

Actividad

Nombre: _____
Fecha: _____
Curso: 2^{do} A^o

Lluvia De Ideas

- No cree en tres cosas. No cree en princesas y ni cree en dios. Ni en las demás cosas crea.
- El príncipe estaba confundido con su padre el rey porque era un mago y le había mentado de que no existían, las islas, princesas y dios. Estaba confundido con el hombre de la isla que le dijo que era dios y por lo otro parte que su padre le decía que era un mago el hombre de la isla.
- Que el padre le hizo un hechizo para que su hijo como el, pero el hijo cree no quería por la forma que se expresó el rey.

Actividades de la sesión 3

Actividad en clase

Por: _____
Curso: 2^{do} A^o

- En un futuro se va a un planeta extraño.
- Dejará su legado.
- Cambiará los colores para poder pintar.
- El arte se inspira en la magia de los colores.
- Sus cuadros comparten gente poderosa.
- Tiene mucho talento al cambiar los colores.
- En el momento del dibujo solo se inspiraba lo bueno.
- Tenía amor a la naturaleza.
- Amaba la naturaleza y contemplaba el ambiente y eso lo inspiraba a sus pinturas.
- Desde niño pensaba en la pintura y así ser un excelente pintor.
- Él se inspiraba en lo que veía.
- Sus pinturas para que se puedan ver desde a nivel mundial.

Trabajo Grupal

Por: _____
Curso: 2^{do} A^o
Fecha: 05/09/2023

Predicciones sobre el cuento

- El pintor se enamora.
- El pintor con el corazón roto.
- El pintor descubre una nueva inspiración.
- Se inspira en los hermosos paisajes.
- Se convierte en un excelente pintor.
- Pinta para impresionar.
- Pronto llegaría un brote de aquella que florecía.
- Se casa con su verdadero amor.

Actividades de la sesión 4

Actividad en clase.

Por:
 Curso: 2^{da} "A"
 Lic: Kathi Caloreca
 Fecha: 05-09-2023

Anotar palabras desconocidas.

Concluyente... Pone fin o termina algo. /

Airosa... Ave elegante -X

Imparcial... Persona que no es justa. - /

Verdugo... Ejecutador de personas. /

Actividad

Nombre:
 Curso: 2^{da} "A"

Contestar las palabras desconocidas

Testificar: Afirmar o declarar algo o una cosa asegurando su veracidad por haber sido testigo de ello.

Implacable: Muy severo o rígido con el fin de observar o hacer cumplir las normas.

Verdugo: Persona que se encarga de ejecutar a los condenados a muerte.

Imparcial: Que procede o juzga sin tomar partido con objetividad.

Actividades de la sesión 5

Lenguaje (9,5)

Nombre:
 Curso: 2^{da} "A"
 Fecha: 13-09-2023

1. Resumen

En un día de mucho calor, dos amigos estaban en un bar. Entonces pasó un hombre que miró hacia dentro. El mozo le invitó a entrar y se fue. Entonces, se quedó el que iba de azul y el que entró. Empezaron hablar sobre el trabajo, ya que trabajaban en la misma empresa. Resulta que todos creían que el azul había visto un papel importante y lo había robado. Así que, cuando llamaron a que dijera porque lo había hecho, él dijo que el otro había entrado antes, cosa que era verdad, aunque no le creyeron. Por eso, ahora le pedía al otro que no enviara ningún telegrama, para que no le echaran de la empresa. Después de mucho hablar, el otro le dijo que no enviaría ningún telegrama. Los dos se fueron muy contentos, pero el otro, al entrar la esposa, entró en la tienda de telegramas. Y por lo tanto, yo creo que le ayudó al no repartirlo porque lo podían despedir.

Actividad de LyL (8,5)

Nombre:
 Fecha: 13-09-2023
 Curso: 2^{da} "A"

Redactar el resumen del cuento entre 10 y 15 líneas.

Desde la calle, un hombre flaco, de sombrero, miró hacia adentro, formando pantalla con las manos para evitar el reflejo del ventanal. En cuanto lo reconoció, abrió la puerta y se acercó sonriendo.

El de azul no se dio por enterado hasta que el otro se le puso delante. Sólo entonces lo tendió la mano. El otro buscó de una mirada rápida, cuál de las cuatro sillas disponibles tenía el hueco que convenía mejor a su trasero. Después se sentó sin aflojar los músculos.

Durante un buen rato estuvieron callados mirando hacia afuera. Pasó, entre otras, una inquietante mujerita un blusa y al recién llegado se giró en el asiento. Después sacudió la cabeza significativamente como buscando el comentario, pero el de azul no había sonreído.

Le habló para defenderme. Todos decían que yo había entrado a la garzonía antes de las nueve. Todos decían que yo había visto el maldito papel.

¿Qué tipo de falta cometió para que lo despidieran del trabajo?
 El había visto el papel ya que él había llegado a la garzonía antes de las nueve.

¿Creen que le ayudó al no repartirlo?

Sí ya que le dijo que el siempre es un buen tipo. Y la no vacaría.

Actividades de la sesión 6

Un día de estos

Autor: Gabriel García Márquez

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos (Como una mirada fría).

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover. La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

-Papá
-Qué
-Dice el alcalde que si le sacas una muela.
-Dile que no estoy aquí.

Estaba puliendo un diente de oro. Lo retiró a la distancia del brazo y lo examinó con los ojos a medio cerrar. En la salita de espera volvió a gritar su hijo.

-Dice que si estás porque te está oyendo.

El dentista siguió examinando el diente. Sólo cuando lo puso en la mesa con los trabajos terminados, dijo:
-Mejor.

Volvió a operar la fresa. De una cajita de cartón donde guardaba las cosas por hacer, sacó un puente de varias piezas y empezó a pulir el oro.

-Papá.
-Qué.

Aún no había cambiado de expresión.

-Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro.

Sin apresurarse, con un movimiento extremadamente tranquilo, dejó de pedalear en la fresa, la retiró del sillón y abrió por completo la gaveta inferior de la mesa. Allí estaba el revólver.

-Bueno -dijo-. Dile que venga a pegármelo.

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

-Siéntese.

-Buenos días -dijo el alcalde.
-Buenos -dijo el dentista.

Mientras hervían los instrumentales, el alcalde apoyó el cráneo en el cabezal de la silla y se sintió mejor. Respiraba un olor glacial (Respiraba un olor no tan agradable).

Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal y una vidriera con pomos de loza. Frente a la silla, una ventana con un cancel de tela hasta la altura de un hombre. Cuando sintió que el dentista se acercaba, el alcalde afirmó los talones y abrió la boca. Don Aurelio Escovar le movió la cara hacia la luz. Después de observar la muela dañada, ajustó la mandíbula con una cautelosa presión de los dedos.

-Tiene que ser sin anestesia -dijo.
-¿Por qué?
-Porque tiene un absceso.

El alcalde lo miró en los ojos.
-Está bien -dijo, y trató de sonreír.

El dentista no le correspondió. Llevó a la mesa de trabajo la cacerola con los instrumentos hervidos y los sacó del agua con unas pinzas frías, todavía sin apresurarse. Después rodó la escupidora con la punta del zapato y fue a lavarse las manos en el aguamanil. Hizo todo sin mirar al alcalde. Pero el alcalde no lo perdió de vista.

Era un cordal inferior. El dentista abrió las piernas y apretó la muela con el gatillo caliente.

El alcalde se agarró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones (Sintió sensibler en el cuerpo), pero no soltó un suspiro. El dentista sólo movió la muñeca. Sin rencor, más bien con una amarga ternura, dijo:
-Aquí nos paga veinte muertos, teniente.

El alcalde sintió un crujido de huesos en la mandíbula y sus ojos se llenaron de lágrimas.

Pero no suspiró hasta que no sintió salir la muela. Entonces la vio a través de las lágrimas. Le pareció tan extraña a su dolor, que no pudo entender la tortura de sus cinco noches anteriores. Inclinado sobre la escupidora, sudoroso, jadeante, se desabotonó la guerrera y buscó a tientas el pañuelo en el bolsillo del pantalón. El dentista le dio un trapo limpio.

-Séque las lágrimas -dijo.

El alcalde lo hizo. Estaba temblando. Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el cielorraso desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos. El dentista regresó secándose las manos. "Acuéstese -dijo- y haga buches de agua de sal." El alcalde se puso de pie, se despidió con un displicente saludo militar, y se dirigió a la puerta estirando las piernas, sin abotonarse la guerrera.

-Me pasa la cuenta -dijo.
-¿A usted o al municipio?
El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica:
-Es la misma vaina.

Un día de estos

Autor: Gabriel García Márquez

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos (como una mirada tan perdida).

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover. La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

-Papá
-Qué
-Dice el alcalde que si le sacas una muela.
-Dile que no estoy aquí.

Estaba puliendo un diente de oro. Lo retiró a la distancia del brazo y lo examinó con los ojos a medio cerrar. En la salita de espera volvió a gritar su hijo.

-Dice que si estás porque te está oyendo.

El dentista siguió examinando el diente. Sólo cuando lo puso en la mesa con los trabajos terminados, dijo:
-Mejor.

Volvió a operar la fresa. De una cajita de cartón donde guardaba las cosas por hacer, sacó un puente de varias piezas y empezó a pulir el oro.

-Papá.
-Qué.

Aún no había cambiado de expresión.

-Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro.

Sin apresurarse, con un movimiento extremadamente tranquilo, dejó de pedalear en la fresa, la retiró del sillón y abrió por completo la gaveta inferior de la mesa. Allí estaba el revólver.

-Bueno -dijo-. Dile que venga a pegármelo.

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

Un día de estos

Autor: Gabriel García Márquez

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos (como una mirada tan perdida).

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover. La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

-Papá
-Qué
-Dice el alcalde que si le sacas una muela.
-Dile que no estoy aquí.

Estaba puliendo un diente de oro. Lo retiró a la distancia del brazo y lo examinó con los ojos a medio cerrar. En la salita de espera volvió a gritar su hijo.

-Dice que si estás porque te está oyendo.

El dentista siguió examinando el diente. Sólo cuando lo puso en la mesa con los trabajos terminados, dijo:
-Mejor.

Volvió a operar la fresa. De una cajita de cartón donde guardaba las cosas por hacer, sacó un puente de varias piezas y empezó a pulir el oro.

-Papá.
-Qué.

Aún no había cambiado de expresión.

-Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro.

Sin apresurarse, con un movimiento extremadamente tranquilo, dejó de pedalear en la fresa, la retiró del sillón y abrió por completo la gaveta inferior de la mesa. Allí estaba el revólver.

-Bueno -dijo-. Dile que venga a pegármelo.

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

...ntese.

-Buenos días -dijo el alcalde.

-Buenos -dijo el dentista.

Mientras hervían los instrumentales, el alcalde apoyó el cráneo en el cabezal de la silla y se sintió mejor. Respiraba un olor glacial (respiraba el olor y la tranquilidad). Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal y una vidriera con pomos de loza. Frente a la silla, una ventana con un cancel de tela hasta la altura de un hombre. Cuando sintió que el dentista se acercaba, el alcalde afirmó los talones y abrió la boca. Don Aurelio Escovar le movió la cara hacia la luz. Después de observar la muela dañada, ajustó la mandíbula con una cautelosa presión de los dedos.

-Tiene que ser sin anestesia - dijo.

- ¿Por qué?

-Porque tiene un absceso.

El alcalde lo miró en los ojos.

-Está bien -dijo, y trató de sonreír.

El dentista no le correspondió. Llevó a la mesa de trabajo la cacerola con los instrumentos hervidos y los sacó del agua con unas pinzas frías, todavía sin apresurarse. Después rodó la escupidera con la punta del zapato y fue a lavarse las manos en el aguamanil. Hizo todo sin mirar al alcalde. Pero el alcalde no lo perdió de vista.

Era un cordal inferior. El dentista abrió las piernas y apretó la muela con el gatillo caliente.

El alcalde se agarró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones (se sentía incompleto), pero no soltó un suspiro. El dentista sólo movió la muñeca. Sin rencor, más bien con una amarga ternura, dijo:

-Aquí nos paga veinte muertos, teniente.

El alcalde sintió un crujido de huesos en la mandíbula y sus ojos se llenaron de lágrimas.

Pero no suspiró hasta que no sintió salir la muela. Entonces la vio a través de las lágrimas. Le pareció tan extraña a su dolor, que no pudo entender la tortura de sus cinco noches anteriores. Inclinado sobre la escupidera, sudoroso, jadeante, se desabotonó la guerrera y buscó a tientas el pañuelo en el bolsillo del pantalón. El dentista le dio un trapo limpio.

-Séquese las lágrimas -dijo.

El alcalde lo hizo. Estaba temblando. Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el cielorraso desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos. El dentista regresó secándose las manos. "Acuéstese -dijo- y haga buchec de agua de sal." El alcalde se puso de pie, se despidió con un displicente saludo militar, y se dirigió a la puerta estirando las piernas, sin abotonarse la guerrera.

-Me pasa la cuenta -dijo.

- ¿A usted o al municipio?

El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica:

-Es la misma vaina.

UNL Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Actividad en clase

Nombre: _____

Curso: 2^{do} A

Una vez leído el cuento y, considerando la estrategia propuesta en la sesión. Plantee preguntas sobre el cuento. Es decir, interrogantes que a usted le quedan de la lectura.

¿Por qué el dentista discuto () el Dentista y el Alcalde?

¿Por que no querizi atender al Alcalde?

¿Cuál fue el motivo de su discusión?

Actividades de la sesión 7

UNL Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Cuestionario sobre el cuento *El armario de Paulina*

Nombre: _____

Curso: 2 de Bachillerato A

Responda las siguientes preguntas.

- ¿Qué simbolizan los disfraces?
 ... con sus... inseguridades... porque... ella... se... malta... invisible... y... porque... se... da... sobre... la... escarba... /
- ¿Qué produjo el taller de meditación en Paulina?
 reflexiona... sobre... su... vida... y... se... ese... momento... no... sabía... que... así... se... giraba... a... llorar... e... así... por... que... de... dicho... con... meditación... para... que... ella... alguna... salte... de... su... boca... de... todo... como... ella... la... lloraba... /
- ¿Qué simbolizó el incendio?
 acaba... con... sus... inseguridades... se... guastan... sus... disfraces... su... maquillaje... y... le... queda... su... mensaje... importante... en... su... vida... que... se... senta... en... la... vida... /

UNL Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Educación el Arte y la Comunicación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Cuestionario sobre el cuento *El armario de Paulina*

Nombre: _____

Curso: 2 A

Responda las siguientes preguntas.

- ¿Qué simbolizan los disfraces?
 ... los... rasgos... de... cultura... sus... inseguridades... el... a... casa... /
 que... no... se... distribuye... la... ojos... hacia... arriba... se... queda... pendiente... de... su... vida... y... lo... juntos... el... todo... que... muestra... en... todo... para... cambians... /
- ¿Qué produjo el taller de meditación en Paulina?
 El... choque... emocional... que... tenía... una... idea... que... había... empezado... a... hacerse... invisible... sin... darse... /
- ¿Qué simbolizó el incendio?
 Que... acaba... con... sus... inseguridades... con... sus... miradas... y... se... le... todo... en... parte... lo... fino... que... dice... lo... guastan... (Contra... en... la... vida)... /

Anexo 8. Fotografías de las sesiones



Anexo 9. Certificado de traducción del Abstract



**THE CANADIAN
HOUSE
CENTER**
Aprende el Inglés de Canadá

*"Make today so awesome,
yesterday gets jealous."*

Loja, 12 de noviembre 2024

CERTIFICADO DE TRADUCCIÓN


A quien corresponda,

Yo, José Geovanny Jiménez Balcázar, traductor oficial del The Canadian House Center, instituto privado especializado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y centro de traducción autorizado y acreditado por el Consejo Nacional de la Judicatura del Ecuador bajo la licencia profesional número 12282677, certifico que el resumen de tesis El proceso de enseñanza de lectura inferencial a través de la integración de estrategias metacognitivas en estudiantes de segundo BGU de la Unidad Educativa del Milenio "El Tambo", realizada por el Sr. Yordy Francisco Loján González, portador de la cédula de identidad ecuatoriana 1105556888, estudiante de la Universidad Nacional de Loja de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación, ha sido traducido de buena fe del español al inglés en la institución antes mencionada, y es una traducción fiel y exacta del documento original según mi leal saber y entender.

El portador puede hacer uso de este certificado y del documento traducido para cualquier fin legal que considere oportuno.



Lic. José Geovanny Jiménez Balcázar
TRADUCTOR OFICIAL
THE CANADIAN HOUSE CENTER
Email: chcloja@gmail.com
Tel: +593 (0)7 258 4334

 **CHC MATRÍZ:** Venezuela 19 - 77 e/ José María Peña y Av. Pío Jaramillo Alvarado
 **CHC CENTRO:** Miguel Riofrío 14 - 35 entre Bolívar y Sucre
 2565257 (Chc Centro) • 2585435 (Chc Matriz)

www.thecanadianhousecenter.com
     /CHCLoja