

# Literatura y otros lenguajes



## Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas

### Reading Comprehension of Continuous and Discontinuous Texts Using Metacognitive Strategies

María Catalina Herrera Viana<sup>1</sup>  y Teresita María Gallego Betancur<sup>2</sup> 

#### Resumen

El propósito de este estudio fue entender el proceso de desarrollo de la comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas, con el fin de analizar y describir aspectos importantes del aspecto literal, inferencial y crítico en las niñas y los niños del grado segundo. Se planteó como metodología un estudio de corte cualitativo, con el método de etnografía escolar, a través de las técnicas observación participante, entrevistas semiestructuradas y talleres. Los resultados más significativos parten de considerar que la lectura es un proceso constructivo y que las niñas y los niños pueden acceder a la comprensión tanto de los textos continuos como discontinuos con la mediación de la metacognición que perfila a un lector no solo apasionado por la lectura, sino crítico en el medio social y cultural al que pertenece. Finalmente, las estrategias metacognitivas posibilitan que el ejercicio de comprensión lectora sea más eficaz, a la vez que abren la reflexión de los estudiantes sobre su aprendizaje comprensivo, hecho que los vincula con el nivel crítico intertextual.

**Palabras clave:** comprensión lectora, estrategias de metacognición, textos continuos y discontinuos.

#### Abstract

The purpose of this study was to understand the process for developing reading comprehension of continuous and discontinuous texts through metacognitive strategies, to analyze and describe important aspects of the literal, inferential, and critical levels in second-grade children. A qualitative study was proposed as a methodology, with the method of school ethnography, through participant observation techniques, semi-structured interviews, and workshops. The most significant results invite the understanding that reading is a constructive process and that children can access the comprehension of both continuous and discontinuous texts by means of metacognition, which not only gives shape to a reader who is passionate about reading, but to one that is critical of the social and cultural environment to which they belong. Finally, metacognitive strategies allow the reading comprehension exercise to be more effective, opening students' reflection on their comprehensive learning, which links them to the intertextual critical level.

**Keywords:** reading comprehension, metacognition strategies, continuous and discontinuous texts.

1 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Magíster en Educación en Investigación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [catalinamaestria2021@gmail.com](mailto:catalinamaestria2021@gmail.com).

2 Especialista en Planeación Educativa. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Integrante del grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [teresita.gallegob@gmail.com](mailto:teresita.gallegob@gmail.com).

## Introducción

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio de muchos investigadores en el campo de la educación y, en la actualidad, en el campo de la neurociología, principalmente desde la cognición, ya que se ha encontrado, por ejemplo, en los análisis de las pruebas PISA (2018) que los jóvenes colombianos de 15 años tienen menores niveles de comprensión lectora en comparación con los jóvenes de los demás países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Basado en estos resultados, [Julián de Zubiría \(2021\)](#), columnista del diario *El Espectador*, plantea uno de los factores que causan los problemas de comprensión en los estudiantes. “Desafortunadamente, en la mayoría de colegios y universidades del país se lee mucho, pero se relee poco. Es una escuela obsesionada con la extensión y despreocupada por la comprensión” ([Zubiría, 2021](#)).

La comprensión es esencial porque nos invita a desentrañar los sentidos de los textos: “cómo, cuándo, dónde y por qué”, lo que alude en este sentido a la metacognición, como lo afirman [Cross y Paris \(1988\)](#):

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

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

Así, la metacognición ayuda al estudiante a ser consciente de su manera de aprender, a definir vías para llegar a la comprensión lectora, mediante una variada tipología textual.

Para mejorar el desempeño en las pruebas nacionales e internacionales es importante mejorar los resultados en los primeros niveles educativos, de modo que esa construcción de las habilidades de comprensión lectora se vuelva significativa en los estudiantes. Sin embargo, para ello es necesario introyectar desde el currículo estrategias metacognitivas que posibiliten lo que se plantea en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* ([MEN, 1998](#)):

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (p. 72)

Por esta razón, no es conveniente pretender que se alcance esta competencia en el grado tercero, si se consideran además las exigencias evaluativas de procesos que se debieron desarrollar paulatinamente en los grados primero y segundo, como lo plantean los *Estándares básicos de competencia en Lenguaje* ([MEN, 2006](#)): “Al terminar tercer grado, comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades” (p. 32).

En este sentido, a través de la metacognición, es posible mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de escuela inicial, si se tiene como punto de partida todas las posibilidades, cuando se lee con un propósito; según lo afirman [Hurtado et al. \(2001\)](#), “normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera que sea el propósito, este condiciona la comprensión” (p. 6).

## La comprensión lectora

Diversas fuentes sobre la comprensión lectora evidencian que esta no se da por el simple hecho de

decodificar un texto. Como lo plantean [Madero y Gómez \(2013\)](#),

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

Particularmente, en el desarrollo de la comprensión lectora muchos autores han visibilizado la mediación de la metacognición: “se encontraron evidencias que apuntan hacia la idea de que la metacognición podría tener un papel fundamental como detonador de estrategias de comprensión lectora” ([Madero y Gómez, 2013, p. 124](#)). Así, hay tantas rutas lectoras o formas de acercarse a la lectura como lectores se puedan encontrar.

En este sentido, es posible definir la comprensión lectora como la capacidad de construir significados a partir de un texto o una imagen, ya que, como lo plantea [Mateos \(2011\)](#),

aunque los textos poseen un significado que les haya dado el autor, el lector siempre debe interpretarse partiendo de sus conocimientos previos y propósitos al leerlos. El significado no reside exclusivamente en el texto ni puede ser recuperado directamente a partir de él. Es el lector quien construye el significado estableciendo relaciones entre la información proporcionada por el texto y sus conocimientos previos ([Solé, 1992](#); [Cassany, 2006](#)). La comprensión, por tanto, es siempre un proceso de construcción y no reproducción de significados. (p. 105)

Por consiguiente, la comprensión lectora es una habilidad que permite al estudiante extraer información e interpretarla de acuerdo con sus conocimientos previos y su propósito lector, a partir de “elementos críticos: extraer, interpretar y reflexionar, por un lado, y los tipos de textos, con

sus situaciones comunicativas, por otro” ([Sánchez, 2010, p. 42](#)). La comprensión lectora entonces se estimula y construye a partir de un conjunto de factores entre los que se encuentran el lector, el texto y el contexto.

Así, no es posible pensar la lectura sin el contexto social que la rodea; igualmente, la escritura está permeada por el sujeto lector y su contexto. En palabras de [Ferreiro \(2000\)](#), “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (p. 13). Por consiguiente, es importante que cuando se evalúe la comprensión lectora se tengan en cuenta unos criterios que hagan visible el proceso mediante el cual se desarrolla esta habilidad, como los expuestos en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* ([MEN, 1998](#)) con las estrategias, antes, durante y después de la lectura para facilitar el reconocimiento del texto de manera específica y global. Así, “la lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, [...] con esta, se construyen significados y sentidos no tan solo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura trasciende a la comprensión del entorno sociocultural” ([Castellanos et al., 2017, p. 58](#)). Porque el acto de leer y la habilidad que se desarrolla no están distanciados de la vida de las personas.

De este modo, se perfilan diversas estrategias de comprensión de acuerdo con la variedad textual, los conocimientos previos del lector y su contexto. “No leemos textos ni comprendemos significados neutros, leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos” (Cassany, citado por [Hurtado, 2020, p. 68](#)). Por eso, en la presente investigación, se hacen visibles los niveles de comprensión lectora en los participantes de este estudio. En cuanto al nivel literal, se tuvieron en cuenta los elementos propuestos por [Pérez \(2005\)](#), y [Gordillo y Flórez \(2009\)](#). Para el nivel inferencial se consideró la taxonomía de los roles inferenciales, propuesta por [Casas \(2004\)](#), y se complementó con los elementos enunciados por [Gordillo y Flórez \(2009\)](#).

Así mismo, en el nivel crítico se asumen los perfiles presentes del *pensador crítico* esbozados por [Ennis \(2011\)](#) y por [López \(2013\)](#).

Estos tres niveles, no por ser diferenciados se deben trabajar por separado ni por grados, como se ha entendido en muchos momentos. Se complementan y articulan para abordar un texto desde estas tres posibilidades y se complejizan de acuerdo con el sujeto, sus conocimientos previos y las habilidades que va desarrollando. En el abordaje de la lectura se encontró que el *nivel literal* “le permite al estudiante lector integrar las estructuras superficiales del texto, encontrar información explícita y establecer relación entre ella” ([Mendoza, 2019, p. 44](#)). En el *nivel inferencial*, “un lector hace una interpretación global, es capaz de llegar a los significados ocultos, busca pistas y señales, sigue hilos conductores, se interroga, analiza, consulta, diseña hipótesis y reconstruye el texto” (p. 45).

Finalmente, el *nivel crítico* “permite el desarrollo del pensamiento, deja ver varias aristas del lenguaje y la forma como se lee el mundo, permite analizar la realidad histórica y social de manera contextualizada” ([Mendoza, 2019, p. 46](#)). Por su parte, [López \(2012\)](#) lo nombra como una habilidad superior cognitiva y hace una crítica a la escuela de su misión, que no es solo enseñar unos conocimientos, sino que el estudiante aprenda a aprender, sea autónomo intelectualmente y, en consecuencia, potencie todas las posibilidades del pensamiento, la toma de posiciones, decisiones, la argumentación de sus puntos de vista, sea creativo, reflexivo para que esté en constante exploración y aprendizaje. Por lo anterior, se puede afirmar que los niveles literal, inferencial y crítico intertextual se complementan, y permiten que el lector logre sus aprendizajes y desarrolle la comprensión lectora a través de su propia manera de aprender.

## La metacognición

Es un término reconocido particularmente desde los años 1970 por Jhon Flavell, quien empezó su estudio con niños; “en sus pioneros trabajos,

comenzó estudiando la metamemoria de los niños [...] les pedía que reflexionaran sobre sus propios procesos de memoria” ([Gutiérrez, 2005, p. 25](#)). Es curioso encontrar que estas estrategias que son reconocidas hoy, iniciaron con niños y en la actualidad son pocas las investigaciones al respecto con esta población, porque los estudios rastreados se centran en los jóvenes y adultos y su autorregulación de la cognición. Pero en sí, en qué consiste la metacognición, pues bien, varios autores concuerdan en definirla como una estrategia de autorregulación, en la que el individuo aprende a aprender, y son enfáticos en que “las personas no aprenden cómo aprender como resultado de un esfuerzo deliberado por enseñar esa habilidad de modo explícito y consciente, sino que el aprendizaje se da de manera contextual y relacionada a otros saberes y habilidades” ([Valenzuela, 2019, p. 4](#)). Es en el contexto donde el estudiante reconoce su manera de aprender según sus aptitudes.

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

En cuanto al control, la autorregulación compete tanto al estudiante como al docente, y sobre este último, en particular, Acedo (citado por [Tesouro, 2005](#)) afirma que “dentro de toda acción docente se encuentra la necesidad de reflexionar para mejorar la práctica y lograr alumnos más estimulados y con mayores capacidades para aprender a

aprehender en cualquier área del conocimiento” (p. 139). Pues bien, el docente se comprende como el mediador que orienta y estimula al estudiante a reflexionar y autorregular su conocimiento, a través de las estrategias metacognitivas que activa el sujeto sobre sí mismo y sobre su praxis.

Flavell (1979) explica el uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes cuando hacen consciente un conocimiento; cuando, por ejemplo se consideran buenos para una materia en relación con las otras, “metacognitive experiences are any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise” (p. 906) [las experiencias metacognitivas son todas las experiencias cognitivas o afectivas conscientes que acompañan y pertenecen a cualquier empresa intelectual]. Ahora bien, el hacer consciente es ya un elemento que forma parte de la metacognición, pero es menester que surjan nuevas preguntas en ese espacio de autorregulación del conocimiento: “Si ya vi que esta materia se me facilitó, ¿en qué otro momento puedo usar lo que aprendí?”; “¿Qué elementos que me llevaron a la cognición en matemáticas, por ejemplo, me pueden ayudar a la comprensión de conocimientos en español?”. De este modo tanto el niño como el adulto pueden planificar o monitorear la cognición:

El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad. (Linda Baker, citada por Hurtado, 2013, p. 37)

Atendiendo a lo anterior, las estrategias metacognitivas no solo hacen consciente el conocimiento y la forma como se llegó a él, también gestionan la adquisición de nuevos aprendizajes

a partir de la reflexión, la autorregulación y el esfuerzo consciente que se hace para aprender planificando, monitoreando, evaluando y replanteando las estrategias del propio aprendizaje. En este sentido, los indicadores que pueden medir la metacognición, según Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro (2017), se basan en las siguientes subcategorías: conocimientos previos, objetivos de lectura, plan de acción, conocimientos de la superestructura y macroestructura de los textos, monitoreo y autorregulación de los logros y dificultades. Asimismo, las estrategias metacognitivas se visualizan en un constante proceso en espiral en el que convergen la planificación, el monitoreo y la evaluación, con el fin de replantear o aprovechar en otras situaciones las estrategias para alcanzar eficazmente las metas de aprendizaje.

## Los textos continuos y discontinuos

Son reconocidos como una variedad textual. Los continuos son definidos como lineales y secuenciales; y los discontinuos como aquellos que se componen de imágenes y texto, no permiten una lectura lineal.

De acuerdo con el Icfes (2016), los textos continuos

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

Por otro lado, los textos discontinuos –opuestos a los continuos– “se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc.” (Icfes, 2016, p. 3). En este sentido, se observa que tanto los textos continuos como los discontinuos se pueden clasificar en literarios o informativos; en los literarios continuos se tiene el cuento; en los informativos, la noticia. Ya en los literarios discontinuos se puede ejemplificar con las historietas; y en

cuanto a informativos, un ejemplo es la infografía. Valle (2018) define los discontinuos como

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

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

## Metodología

Para dar respuesta al interrogante de la investigación<sup>1</sup>: ¿Cómo es el proceso de desarrollo de la comprensión lectora a partir de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar?, se partió del enfoque cualitativo, con el método de etnografía escolar. Las técnicas utilizadas fueron observación participante, dos entrevistas semiestructuradas (una inicial [EI] y una final [EF]), y diez talleres que permitieron identificar los avances de los niños y niñas en relación con el objeto de estudio. La matriz fue construida con las categorías y la pregunta de la investigación, con base en los antecedentes y referentes teóricos que sustentan este estudio y lo que fue emergiendo en la observación. Esta

matriz fue punto de inicio y llegada para los hallazgos. Se contó también con un diario de campo (donde se registró la descripción del proceso, y los productos de los diferentes encuentros). Se trabajó con el grado segundo de primaria en su totalidad en lo que respecta a los talleres y la entrevista inicial; pero se focalizaron 12 participantes, 6 niños y 6 niñas nombrados así: participante masculino (PM) y participante femenina (PF), enumerados respectivamente del 1 al 6, para la entrevista final y el posterior análisis de todo el proceso. Esta elección fue asertiva porque los 12 dieron suficiente evidencia y facilitaron el manejo de los datos.

Como plan de análisis, se contó con un momento descriptivo, luego uno analítico-comprensivo y finalmente uno crítico de los datos obtenidos. Las fases de la investigación se constituyeron así: fase 1, preparatoria, en la que se hizo la entrevista inicial y se crearon los talleres, teniendo en cuenta la mayoría de las áreas y asignaturas, los intereses identificados en los niños y la pregunta de investigación. Fase 2, trabajo de campo, que duró aproximadamente cinco meses, se implementaron los diez talleres (cada uno con dos sesiones y con su ejercicio de monitoreo al finalizar cada encuentro); dentro de las actividades propuestas se abordaron tanto textos continuos como discontinuos: cuentos, fábulas, infografías, historietas, tablas de conteo, diagramas de barras, cuentas de servicios públicos, medios audiovisuales, juegos en aplicaciones tecnológicas, entre otros. Y la entrevista final.

En esta fase se observaron y describieron sus relaciones interpersonales, su ambiente físico, las estrategias de aprendizaje y las pedagógicas, en lo que respecta al desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos, a partir de estrategias metacognitivas. Fase 3, de análisis, con base en la matriz categorial y a través de un proceso inductivo, se analizó el objeto de estudio, la comprensión lectora, desde los distintos procesos evidenciados en el trabajo de campo para dar respuesta a la pregunta de investigación. Para la triangulación de los instrumentos se tuvo en cuenta la teoría propuesta por Strauss y Corbin (2002)

<sup>1</sup> Grupo de investigación: Educación, Lenguaje y Cognición de la Universidad de Antioquia. Trabajo de investigación de maestría "Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir del uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar".

como método de análisis, todo esto se consolidó en la sección de hallazgos. La fase 4 fue de socialización en la institución educativa y en la Universidad de Antioquia, donde se adscribe el presente estudio.

## Análisis y discusión de resultados

Inicialmente se encontró que la comprensión lectora es necesaria no solo en el ámbito académico, sino también en los contextos sociales que se desenvuelven los sujetos desde el mismo nacimiento, donde se ven obligados a adaptarse a una serie de condicionamientos simbólicos y comunicativos que, de procesarse correctamente, garantizarían su correcta integración al medio social al que pertenecen. Para lograr esto último, la escuela cumple un papel importante en la formación integral del sujeto. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los *Estándares de Lengua Castellana* (2006),

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

Para establecer vínculos entre lo que los niños y las niñas ya traen de su medio inicial, y lo que aprenderán en la escuela, es indispensable el desarrollo de estrategias metacognitivas que posibiliten el adecuado control de sus procesos, el hacerse consciente de qué se aprende y cómo se aprende (Gárate *et al.*, 1997). Por su parte, la comprensión lectora “no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas sígnicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada” (MEN, 2006, p. 28). Ahora bien, teniendo en cuenta los tres niveles de la comprensión lectora, el

nivel literal explicita lo que dice el texto, gracias a su superestructura textual; el inferencial extrae o deduce lo que está implícito, o saca a la luz lo que falta para completarlo; y el crítico intertextual parte de la reflexión, el análisis y la comparación con otros textos; así profundiza en el sentido y significado de los textos. De este modo, en procura del desarrollo de la comprensión lectora en los niños, se debe hacer énfasis en el trabajo en conjunto de los tres niveles desde las primeras edades.

En ese sentido, se presentan algunos hallazgos en los participantes frente a los tres niveles de lectura y atendiendo a las estrategias de regulación efectuadas por los estudiantes en sus vivencias metacognitivas. Como ejemplo se señala el taller 5 “Los ciclos de vida: experiencias y descubrimientos”, en el que se registraron dificultades en sus procesos analíticos y reflexivos para completar un corto texto continuo con las palabras que se encontraban en la parte inferior.

Ante el ejercicio de completar frases (taller 5), la mayoría de estudiantes esperaron que todo fuera explícito. El PM1 expresó: “no sabíamos, porque estaban las palabras todas desordenadas”. Él pretendía encontrar las palabras en orden para poder completar, por eso manifiesta dificultad ante el ejercicio de organizar el texto. La PF2 se acercó a la autorregulación: “fue muy difícil que rimara, teníamos que estudiar mucho para aprenderlo y hacerlo de una”. Así, evidenció la importancia de analizar con detenimiento el trabajo para asimilarlo y poder responder adecuadamente a lo solicitado. En esa búsqueda de coherencia, de conectar bien las palabras, de dar sentido al texto, tres de los participantes la denominan *rimar*. Desde su conocimiento *enciclopédico*, ese fue el concepto que más se ajustó para representar la coherencia y el sentido. He ahí la importancia de “focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción” (MEN, 1998, p. 97), para que cuando se enfrenten a tareas como estas de completar textos, puedan tener más herramientas y posibilidades de

acertar eficaz y correctamente la respuesta de manera comprensiva.

En cuanto al nivel crítico intertextual, frente a la pregunta: “¿Lo que lees comúnmente ¿lo comparas con la vida real o solo lo dejas en el espacio imaginario? Explica tu respuesta”, los participantes contestaron según sus experiencias lectoras: “Si le puede pasar a alguien o a familiares” (PF4); aquí la participante analiza y compara lo que leen con lo que les puede suceder a familiares o a alguna persona conocida. En otro ángulo,

Yo cuando me leí la guerra que hubo entre Colombia y España, lo comparé con lo que está pasando con Rusia y Ucrania. La historia de España es que estaba celoso de la riqueza de Colombia. (PF5)

Yo cuando leí ese libro de *Criaturas fantásticas o especiales*, yo veía a Medusa y le pregunté a mi mamá y me dijo que existía según la mitología griega. Profe, ¿qué es la mitología griega? [se le dio un pequeño acercamiento a la definición]. ¿Drácula también es de la mitología griega? [Se le respondió que no, que es de otro país], ¿y uno no puede llegar allá? ¿Quién es el autor de *Drácula*? (PM1)

Desde estos otros ángulos, los niños construyen relaciones, preguntas frente a lo que les llama la atención, buscan respuestas posibles para construir significados a partir de los textos, por ejemplo, la colonización, comparándolos con otras realidades y con otros textos.

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

En consecuencia, la comprensión es una competencia que está en constante desarrollo a partir del contexto en el que se desenvuelve el estudiante y la cultura que lo acompaña en ese proceso lector. Esto es lo que da sentido a sus interpretaciones desde las interacciones, comparaciones con otras personas, y le posibilitan asimilar los nuevos conocimientos a partir de las construcciones previas que adquirió en esa relación con el texto y el contexto. En los participantes mencionados se observaron diferentes niveles de comprensión; al inicio de la investigación, la mayoría se encontraba entre el nivel literal y el inferencial; mientras que, al finalizar la observación, se perfilaron de la siguiente manera: el 16,66 % permaneció en la literalidad, el 66,66 % en el nivel inferencial y un 16,66 % en el nivel crítico intertextual.

Por lo anterior, los niños y niñas del grado segundo se valieron de diferentes estrategias cognitivas como muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección (Goodman, citado por MEN, 1998), y de habilidades que favorecieron su aprendizaje derivado de la comprensión lectora: analizar, deducir, relacionar y comparar lo que encontraban tanto en textos escritos como en símbolos e imágenes.

Asimismo, dado que la actividad metacognitiva es un proceso complejo de pensamiento de orden superior, su desarrollo requiere de lapsos más largos. Por tanto, los docentes pueden favorecerlo a partir del monitoreo, como se hizo de manera asertiva en esta investigación, a través de un apoyo visual, la escalera de la metacognición adaptada de Swartz et al. (2008), mediante la oralidad y la escucha. Finalizada la meta de aprendizaje, el maestro puede plantear las siguientes preguntas: “¿Qué aprendí?”; “¿Cómo lo aprendí?”; “¿Para qué me sirve lo que aprendí?”; “¿En qué otra situación puedo usar lo que aprendí?”. Esta estrategia favorece la toma de conciencia por parte de estudiantes, porque cuando el sujeto habla y se da cuenta de sus aciertos y errores y se autocorrigió, o cuando identifica sus formas de aprender hay actividad metacognitiva.

## El papel de los textos continuos y discontinuos en el desarrollo de la comprensión lectora

Los textos continuos se reconocen como aquellos que se leen de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda y se componen de oraciones y párrafos, poseen coherencia y cohesión en una lectura lineal. En cambio, los discontinuos se componen de imágenes, algunos además con texto y la información está distribuida de forma no lineal, resumida y concreta. Sin embargo, ambos tienen una intencionalidad, permiten gestionar información que se puede interpretar, analizar, clasificar, comparar, ordenar, entre otras habilidades a desarrollar. Asimismo, desde la metacognición se requiere una planificación de la lectura diferente de las estrategias requeridas para la escritura, en tanto que para la comprensión lectora se debe reconocer la estructura del texto, diferentes portadores de textos que presentan el contenido de manera lineal o fragmentada, así como variadas habilidades lectoras acordes a la tipología textual.

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

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

Teniendo en cuenta que en el espacio escolar son abordados principalmente los textos continuos en

los primeros años, mientras que los discontinuos poco se vinculan al proceso formativo, se observó en este estudio que los estudiantes reconocieron paulatinamente los textos discontinuos a medida que tuvieron acercamiento a estos, los cuales fueron intencionados según los intereses y necesidades que se percibieron durante la entrevista inicial. Para reconocer las estrategias metacognitivas de las niñas y los niños respecto a los textos discontinuos, observadas en el trabajo de campo, y también para monitorear si ellos eran conscientes de estas, se les formuló la siguiente pregunta: "Cuando lees una infografía, una historieta, un diagrama de barras de la cuenta de servicios, ¿qué te ayuda en tu imaginación a comprenderlo?".

Intento buscar algo que esté igual pero que diga más fácil. (PF5)

Decirle al que me está acompañando. (PM2)

Leyendo y leyendo hasta que lo pueda entender. (PM6)

Las imágenes me ayudan para comprender, las imágenes me las imagino en la vida real y eso. (PF4)

Una de las primeras estrategias nombradas por los estudiantes es la de la PF5, quien para llevar a cabo su ejercicio de comprensión de un texto discontinuo acude a su realidad cercana para rastrear una representación similar, y al recurrir a la habilidad comparativa, verifica si es más fácil comprenderlo de esta manera. En el caso del PM2, su estrategia es entregarle el control de su acercamiento a la comprensión a quien lo acompaña en su ejercicio de aprendizaje. Esto demuestra que la falta de elementos por parte del participante lo hacen sentirse inseguro de asumir el reto comprensivo por sus propios medios, como afirma [Lev Vygotsky \(1988\)](#) en su teoría sobre la zona de desarrollo próximo, en lo concerniente a lo que el niño puede hacer por sí mismo y aquello en lo que requiere ayuda de un adulto o un compañero. Otra estrategia alternativa es la del PM6, quien plantea que en su ejercicio de relectura encuentra la facilidad para comprender los textos. La estrategia

de este participante se basa en un detenimiento detallado en el texto para inferir su significación después de relacionar cada uno de los elementos allí inmersos, hasta obtener una comprensión del significado global del texto.

En esa misma línea de conceptualización, el lector se ve abocado a usar estrategias metacognitivas con el propósito de acceder de manera más efectiva a la comprensión del texto, razón por la cual la entrevista final permitió dilucidar las dinámicas de los participantes para alcanzarla.

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

Con un cuento. (PM2).

Infografías, historietas, porque tienen textos más cortos y se entienden más y además los libros son más largos para decir algo que no sabes. (PF5)

Con los dos, pero más con el cuento, porque a veces tú lees una historieta o una infografía y no entiendes los dibujos o a veces te puede parecer otra cosa que el que hizo la historieta o la infografía quiso decir. (PF6)

Aprendo, todavía sigo aprendiendo más, lo que vi en el libro, voy encontrando más información que me sirva en otros momentos y puedo aprender más cosas con lo que hay en el libro. (PM5)

El PM2 respondió que, para lograr su aprendizaje, se identifica más con el cuento; a lo que se suma que a lo largo del análisis su preferencia es el texto continuo. Otra perspectiva se encontró en la PF5, quien no solo afirma su inclinación por el texto discontinuo (la infografía), sino que, a través de la justificación de su preferencia, reconoce la diferencia entre uno y otro. También manifiesta que se identifica más con la infografía o la historieta, porque obtiene la información de manera corta, resumida y más comprensible, mientras que con

el texto continuo, según su respuesta, requiere de otras estrategias que la participante aún no domina; por esto, afirma que “los libros son más largos para decir algo que no sabes”. Otra perspectiva tiene la PF6, quien argumenta aprender con ambos tipos de texto, pero que es mejor con el continuo como el cuento, porque con el discontinuo como la historieta o infografía, no posee las estrategias para inferir el significado de las imágenes, y, para sorpresa de esta experiencia investigativa, la participante avizora que la historieta o la infografía tienen una influencia ideológica, pues, para ella, es difícil deducir lo que el autor realmente quiso decir.

En esta variedad de estrategias, se vislumbra otra alternativa en el PM5, quien demuestra su preferencia por el libro, ya que, argumenta, así aprende más. Se puede rastrear allí el acercamiento al nivel crítico cuando afirma que sus comprensiones le pueden servir en otros momentos, los cuales, desde la comprensión, pueden situarse en el contexto sociocultural del alumno, en el contexto familiar, por ejemplo, desde sus hábitos, costumbres y creencias. Por lo mismo, lo considera más dotado de contenido e información: “puedo aprender más cosas con lo que hay en el libro”. Este mismo estudiante, durante los talleres descubrió otra estrategia de aprendizaje que lo identifica, asociada con la tecnología, ya que, a partir del juego *Tangram*, se le despertó la curiosidad a tal punto que, con la orientación de su madre, indagó en internet acerca de este, y en la segunda sesión del taller, durante la clase, pudo crear varias figuras –con agilidad y según la instrucción previa– que tenían tal similitud con la realidad que sus compañeros pudieron leer e interpretar sin dificultad, porque él organizó coherente y acertadamente las piezas geométricas del juego.

Al observar estas estrategias que se perfilan en los participantes, se puede afirmar, en línea con [Hoyos y Gallego \(2017\)](#), que “el desarrollo de la comprensión, bajo la directriz de la variedad textual, no solo aporta al perfeccionamiento de habilidades lectoras; también genera aportes significativos al nivel conceptual y cultural de los sujetos” (p. 43). Por tanto, si las niñas y los niños hacen conscientes esas

maneras de aprender, podrán potenciarlas y, además, adquirir nuevas estrategias, pues ya cuentan con los fundamentos: el reconocimiento y la diferenciación elemental de los formatos textuales.

Los estudiantes pasaron de nominar la imagen desde el goce y el disfrute, a identificarla como portadora de una intencionalidad, que podía ser predictiva, informativa o comparativa con la realidad. Esto indica cómo la percepción de los textos continuos y discontinuos en las niñas y los niños pasa por una transformación cuando se usan diferentes estrategias intencionadas, según la variedad textual. Además, crear espacios de aprendizaje que le permitan al lector inquietarse ante las posibles interpretaciones, y acercarse a la comprensión global del texto, lo impulsa a reflexionar y a elegir mejores estrategias para conseguir sus propósitos de comprensión.

En esta investigación se pudo dilucidar que los procesos metacognitivos son cíclicos, los vive cada sujeto, a partir de sus conocimientos previos que no son meramente académicos, sino contextuales, culturales, familiares. El docente como mediador plantea metas de comprensión; el estudiante las planifica a partir del interrogante “¿cómo aprendo mejor?” y al correlacionar su cognición con la meta de la tarea. Luego, pone en marcha sus estrategias metacognitivas, las monitorea y evalúa para tomar acciones, y llegar así a la autorregulación de su aprendizaje con el logro de la comprensión de nuevos conocimientos, que retoman el ciclo como previos.

En esa práctica constante de planificar, experimentar, monitorear y autorregular es fundamental el acompañamiento del docente con sus estrategias pedagógicas para el fomento de la autonomía del estudiante, ya que

el secreto de la enseñanza, aquí como en todo, es el ejercicio. Los libros de recetas no hacen a los buenos cocineros, sino solo la continua práctica en el fogón. Quédense los recetarios como guías y referencias, y multiplíquense las composiciones orales y escritas, las charlas, las discusiones sobre los casos vivos que se ofrezcan a mano. (Reyes, citado por MEN, 1998, p. 9)

Así, la planificación y el monitoreo son elementos indispensables para la identificación de las estrategias metacognitivas a partir de la autorreflexión, los conversatorios en torno a lo que a unos les funciona bien y lo que no, para enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Algunas estrategias metacognitivas que usaron los estudiantes para llegar a la comprensión lectora de textos continuos y discontinuos están relacionadas con las propuestas teóricas de Achugar (2012), Jolibert (1991) y el MEN (1998): interrogar el texto por su cuenta, plantear hipótesis lectoras, analizar, deducir, relacionar, comparar con otros textos escritos o con símbolos e imágenes, predecir, investigar, releer, reflexionar. En este sentido, el docente debe plantear estrategias pedagógicas variadas: los momentos de la lectura, antes, durante y después; preguntas intencionadas que trasciendan los personajes o el tipo de narrador, que indaguen, por ejemplo, por el contexto de la historia, bibliografía y temática del autor, pasar de un texto discontinuo a uno continuo y viceversa, entre otras, que detonen las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Se puede lograr mejorar la comprensión lectora, porque

aprender a leer es aprender a enfrentar textos completos, [para nuestro caso textos continuos y discontinuos] y eso desde el inicio, es decir, desde la educación parvularia. Tenemos la convicción de que, de no hacerlo, se deprime gravemente a los niños, se los está subdesarrollando, y sabemos que, después, se necesita una reeducación para recuperar todo lo que la escuela tan cautelosamente ha logrado y tan imprudentemente desechado durante todos los primeros años. (Jolibert, 1991, p. 3)

En esta medida, se pasará también a darle un lugar al niño en una cultura que lo concibe como un ser dependiente de otros para poder aprender, cuando él es un sujeto que puede reflexionar sobre su aprendizaje y regularlo desde una edad temprana.

## Conclusiones

Fue evidente el uso de estrategias metacognitivas por parte de los niños y las niñas para desarrollar su propia comprensión lectora; sin embargo, esto requiere de una práctica constante por parte del estudiante y de poner en juego variadas herramientas pedagógicas, según las necesidades de los estudiantes.

Los niños pueden autorregularse cognitivamente, poseen la capacidad de reconocer sus dificultades y aciertos, los saberes previos que lograron, así como la confrontación con lo que sabían antes y el proceso para construir lo nuevo; tienen un acercamiento a reconocer sus estilos de aprendizaje.

Los estudiantes viven rodeados de textos discontinuos en sus entornos, pero se trabajan poco en la clase. Es importante que el docente fomente en su práctica pedagógica actividades y estrategias que propendan porque el alumnado tome el control de su aprendizaje, lo monitoree y tome acciones frente a sus aciertos y equivocaciones.

Los tres niveles de lectura deben ser trabajados en conjunto para el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado segundo. Asimismo, la activación de estrategias metacognitivas posibilita que el ejercicio de comprensión lectora sea más eficaz y vivencial para los estudiantes dentro de su contexto y, por ende, les facilite la reflexión sobre su aprendizaje comprensivo, lo que los vincula con el nivel crítico intertextual.

## Reconocimientos:

Este artículo es producto de la investigación: Herrera Viana, M. C. (2022). Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir del uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Grupo de investigación: Educación, Lenguaje y Cognición. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

## Referencias

- Achugar Díaz, E. (2012). *Los textos discontinuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ávila, C. P. C., Higuera, M. R. y Soler, R. N. C. (2017). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197.
- Casas, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y Pensamiento*, 7(15), 9-24. <https://doi.org/10.15381/escrypensam.v7i15.7764>.
- Castellanos Ladino, D. P., Romero Pinto, E. Y. y Trejos Molano, J. Y. (2017). *Leer para comprender, comprender para construir. Una estrategia didáctica que usa los textos discontinuos en el mejoramiento de los niveles de la comprensión lectora* [Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás.
- Cross, D. R. y Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131.
- De Zubiría, J. (26 de abril de 2021). Cinco estrategias para mejorar la lectura en las escuelas. *ElEspectador.com*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/cinco-estrategias-para-mejorar-la-lectura-en-las-escuelas-columnn/>.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities [Presentación]. Sixth International Conference on Thinking, MIT, Cambridge, MA.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante* [Exposición]. Congreso Mundial de Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gárate, M., Gutiérrez, F., García Madruga, J. y Elosúa, M. (1997). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Paidós.
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora

- en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de la estrategia cognitiva y metacognitiva. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880921>.
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la Básica Primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>.
- Hurtado Vergara R. D. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-Pluriversidad*, 13(2), 35-43. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16972>.
- Hurtado, R. D. (coord.). (2020). *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia*. Universidad de Antioquia.
- Hurtado, R. D., Serna, D. y Sierra, L. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2016). *Módulo de lectura crítica. Saber Pro 2016-2*. <https://ia801907.us.archive.org/11/items/simulacrosisma/GUIA%20%20MODULO%20LECTURA%20CRITICA.pdf>.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores y productores de textos*. Hachette.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391695>.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>.
- Madero Suárez, I. P. y Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a6.pdf>.
- Mateos, M. (2011). Enseñar a leer textos complejos. En U. Ruiz (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 101-117). Editorial Graó.
- Mendoza, M. (2019). *Los procesos de comprensión lectora e interpretación crítica de textos en el grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo de Sabanalarga Casanare* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75866>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencia en Lenguaje*. Editorial Magisterio.
- Muñoz-Muñoz, A. E. y Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322249834011>.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (n.º extra.), 121-138. [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf).
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en la escuela: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Editorial Graó.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K. y Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. (Vol. 4). Ediciones SM España.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educación*, 35, 135-144.
- Valenzuela, M. A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, (45). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187571>.

Valle, R. (2018). *Los “textos discontinuos” en la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado de primaria de la I.E.P. Enrique Espinosa, Rímac-2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional

Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21269/Valle\\_GR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21269/Valle_GR.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

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

