



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON ENFOQUE METACOGNITIVO PARA
MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL
GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLICARPA
SALAVARRIETA, DEPARTAMENTO DE SUCRE, COLOMBIA,
DURANTE EL PERÍODO 2022-2023

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Patricia María Pérez Aguado

ASESOR

LYZZI COROMOTO DAVALILLO BOLÍVAR

México, (2025)

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Pérez Aguado, Patricia María (2025), Estrategias didácticas con enfoque metacognitivo para mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta , Departamento de Sucre, Colombia, durante el período 2022-2023. Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera continúa siendo un desafío en las instituciones educativas públicas colombianas, principalmente por las dificultades en la comprensión lectora. Informes internacionales como PISA (2018), EF English Proficiency Index (2020) y El aprendizaje del inglés en América Latina (2017) revelan un bajo desempeño de Colombia en habilidades lectoras, tanto en lengua materna como en inglés. A nivel nacional, los resultados de la prueba SABER 11 (2022) muestran que el 72% de los estudiantes se ubican en los niveles más bajos (A1 y A-), lo cual evidencia una débil competencia comunicativa en inglés. La Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, objeto de estudio, refleja esta problemática, con un promedio del 38% de estudiantes en nivel A1 en los últimos cuatro años. Se identificó que, pese a los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional desde 2004, los estudiantes aún presentan bajos niveles en las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística. La hipótesis de la investigación plantea que la aplicación de una secuencia didáctica centrada en el enfoque comunicativo, con actividades contextualizadas, puede mejorar la comprensión lectora en inglés. Los resultados del estudio muestran avances significativos en los niveles de desempeño después de implementar la propuesta pedagógica. Se concluye que una enseñanza más significativa y centrada en el contexto mejora los procesos de lectura en inglés como lengua extranjera.

Palabras claves: Comprensión lectora, inglés como lengua extranjera, competencias comunicativas, enfoque comunicativo, secuencia didáctica, SABER 11

Abstract.

The learning of English as a foreign language continues to be a challenge in Colombian public educational institutions, mainly due to difficulties in reading comprehension. International reports such as PISA (2018), the EF English Proficiency Index (2020), and English Language Learning in Latin America (2017) reveal Colombia's low performance in reading skills, both in the mother tongue and in English. At the national level, the results of the SABER 11 test (2022) show that 72% of students are placed in the lowest levels (A1 and A-), which reflects a weak communicative competence in English. The Policarpa Salavarrieta Educational Institution, the subject of this study, mirrors this issue, with an average of 38% of students at the A1 level over the past four years. It was identified that, despite the efforts of the Ministry of National Education since 2004, students still show low levels in linguistic, pragmatic, and sociolinguistic competences. The research hypothesis suggests that the application of a didactic sequence focused on the communicative approach, with contextualized activities, can improve reading comprehension in English. The study results show significant progress in performance levels after the implementation of the pedagogical proposal. It is concluded that a more meaningful and context-centered teaching approach improves reading processes in English as a foreign language.

Keywords: Reading comprehension, English as a foreign language, communicative competences, communicative approach, didactic sequence, SABER 11.

Agradecimientos.

A la vida que me ha dado tanto...

Dedicatorias.

A mí, quien, a pesar de todos los obstáculos, siempre encuentro la manera.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 1. Proyección de la investigación.	14
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	14
1.2. Planteamiento del problema.	15
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	24
1.4. Justificación.	24
1.5. Objeto de estudio.	28
1.6. Campo de acción.	29
1.7. Objetivos.	29
1.7.1. Objetivo General.	29
1.7.2. Objetivos específicos.	30
1.8. Hipótesis.	30
1.9. Alcance temático.	30
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	31
CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.	32
2.1. Estado del arte	32
2.1.4. A nivel Internacional	33
2.1.5. A nivel Nacional	43
2.2. Marco teórico	47
2.2.1. Teorías Educativas	47
2.3. Marco conceptual	50
2.3.1. Definiciones Conceptuales Sobre la Lectura	50
2.3.2. Comprensión Lectora en Lengua Extranjera	60
2.3.3. La comprensión Lectora y sus Niveles	63
2.3.4. La Metacognición y el Proceso Lector	69
2.4. Marco Contextual.	83
2.5. Marco Legal y Normativo.	84
2.5.1. Normatividad Internacional	85

2.5.2 Normatividad Nacional	86
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	90
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	90
3.2. Diseño metodológico.	92
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	92
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	95
3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	96
3.3. Aplicación de los instrumentos.	98
3.4. Procesamiento de la información.	99
3.5. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	100
3.5.1. Análisis Cuantitativo	101
3.5.2. Análisis Cualitativo	123
3.6. Redacción de resultados y discusión.	129
Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	135
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	135
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	137
4.2.1. Metodología del Programa de Intervención.	139
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	144
CONCLUSIONES	147
RECOMENDACIONES	149
BIBLIOGRAFÍA	151
ANEXOS	189

Índice de figuras

Figura 1. Puntaje de la EF SET por edad y habilidad.	18
Figura 2. Diagrama comparativo de resultados del pretest, Grupos B Control y C experimental.	114
Figura 3. Diagrama de Cajas, comparación de los diferentes grupos	123
Figura 4. Esquema de intervención.	138

Índice de gráficas

Gráfica 1. Estudiantes de los grados décimos que participaron en el CELI.	102
Gráfica 2. Frecuencia del uso de las estrategias globales	103
Gráfica 3. Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas	103
Gráfica 4. Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo	103
Gráfica 5. Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° A	105
Gráfica 6. Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° A	105
Gráfica 7. Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° A	105
Gráfica 8. Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° B	106
Gráfica 9. Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° B	107
Gráfica 10. Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° B	107
Gráfica 11. Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° C	108
Gráfica 12. Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° C	109
Gráfica 13. Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° C	109
Gráfica 14. Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° D	110
Gráfica 15. Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° D	111
Gráfica 16. Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° D	111
Gráfica 17. Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° E	112
Gráfica 18. Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° E	113
Gráfica 19. Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° E	113

Índice de tablas

Tabla 1 Resultados PISA. Panorama del Rendimiento en Lectura	16
Tabla 2. Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en inglés	20
Tabla 3. Las características primordiales del procesamiento lector en L1 y L2	59
Tabla 4. Cuadro comparativo entre los procesos cognitivos y los procesos metacognitivos	70
Tabla 5. Diseño Metodológico (Cuasi experimental)	93
Tabla 6. Distribución de estudiantes de grado décimo	97
Tabla 7. Diseño a partir de la significancia de los grupos.	97
Tabla 8. Estudiantes de los grados décimos que participaron en el CELI.	101
Tabla 9. Estadísticos del grado décimo.	103
Tabla 10. Estadísticos del grado décimo A en las estrategias globales.	104
Tabla 11. Estadísticos del grado décimo A en las estrategias de resolución de problemas	104
Tabla 12. Estadísticos del grado décimo A en las estrategias de apoyo	105
Tabla 13. Estadísticos del grado décimo B en las estrategias globales.	106
Tabla 14. Estadísticos del grado décimo B en las estrategias de resolución de problemas	106
Tabla 15. Estadísticos del grado décimo B en las estrategias de apoyo	107
Tabla 16. Estadísticos del grado décimo C en las estrategias globales	108
Tabla 17. Estadísticos del grado décimo C en las estrategias de resolución de problemas	108
Tabla 18. Estadísticos del grado décimo C en las estrategias de apoyo	109
Tabla 19. Estadísticos del grado décimo D en las estrategias globales	110
Tabla 20. Estadísticos del grado décimo D en las estrategias de resolución de problemas	110
Tabla 21. Estadísticos del grado décimo D en las estrategias de apoyo	111
Tabla 22. Estadísticos del grado décimo E en las estrategias globales	112
Tabla 23. Estadísticos del grado décimo E en las estrategias de resolución de problemas	112
Tabla 24. Estadísticos del grado décimo E en las estrategias de apoyo	113

Tabla 25. Comparación resultados del pretest, Grupos B Control y C experimental	114
Tabla 26. Estadísticas de Contraste, Grupo Control B, Comparación Pretest - Postest	117
Tabla 27. Estadísticas de Contraste, Grupo Experimental C, Comparación Pretest - Postest	118
Tabla 28. Estadísticas de Contraste, Grupo Experimental C, Grupo control B Comparación Postest	118
Tabla 29. Estadísticas de Contraste, Grupo Experimental A, Grupo Experimental C comparación Postest	119
Tabla 30. Rangos y Estadísticos de Contraste Grupos Experimentales C y A	120
Tabla 31. Rangos y Estadísticos de Contraste Grupos controles B y D	121
Tabla 32. Estadísticas de Contraste, Grupo Experimental A, Grupo control D Comparación Postest	121
Tabla 33. Rangos y Estadísticos de Contraste Experimental A, Grupo de Control D.	122
Tabla 34. Caracterización de estudiantes que presentaron la entrevista semiestructurada. 124	
Tabla 35. Estrategias del cuestionario CELI (Ramírez y Pereira, 2006).	138
Tabla 36. Plan de intervención.	142

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye una habilidad esencial para el desarrollo cognitivo y lingüístico, al ser el medio principal por el cual los individuos acceden al conocimiento, interpretan la realidad y se comunican con otros a través del tiempo y las culturas. Esta competencia no solo favorece el aprendizaje general, sino que es fundamental para comprender textos académicos, científicos y culturales provenientes de múltiples fuentes y contextos idiomáticos (Ortiz y Peña, 2019). En particular, la lectura en una lengua extranjera como el inglés representa un reto considerable para los estudiantes, quienes a menudo enfrentan dificultades de comprensión que obstaculizan su proceso formativo.

La problemática se evidencia en los bajos niveles de competencia lectora en inglés registrados en diversas pruebas externas e internas. El informe EF English Proficiency Index (2020) ubica a Colombia en una posición baja a nivel mundial y regional en dominio del inglés. Igualmente, los resultados de las pruebas SABER presentadas por el ICFES entre 2019 y 2022 muestran que una alta proporción de estudiantes colombianos se ubican en niveles básicos de desempeño en esta lengua. Esta situación refleja la necesidad urgente de fortalecer las políticas educativas orientadas al aprendizaje del inglés, con especial atención a la comprensión lectora (El Diálogo Interamericano, 2017).

Esta investigación se enmarca en la línea de investigación "Innovación educativa y perspectivas tecnológicas" de la Universidad UIIX. Su propósito es diseñar e implementar una propuesta didáctica basada en estrategias metacognitivas orientadas al fortalecimiento de la competencia lectora en inglés, como una forma innovadora de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y atender las necesidades detectadas en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta.

Desde una perspectiva teórica, el estudio se sustenta en la concepción de metacognición propuesta por Flavell (1979), entendida como la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento. Esta visión es ampliada por Anderson (2002), quien resalta la utilidad de enseñar estrategias metacognitivas en la enseñanza de una segunda lengua, al permitir que los estudiantes tomen decisiones conscientes sobre su aprendizaje. Asimismo, se retoman los aportes de Zohar y Barzilai (2013), quienes destacan que la planificación, el monitoreo y la

evaluación del propio aprendizaje son esenciales para enfrentar dificultades lectoras. La investigación adopta además el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), adaptación al español del instrumento original de Mokhtari y Sheorey (2002), como herramienta diagnóstica y evaluativa.

En cuanto a los antecedentes, se han identificado estudios recientes (últimos cinco años) que evidencian la eficacia de la instrucción metacognitiva en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Investigaciones como las de Muhid et al. (2020), Singh (2019) y Rastegar et al. (2017), entre otros, coinciden en señalar que la enseñanza explícita y sistemática de estas estrategias mejora significativamente la comprensión lectora. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de aplicar un enfoque metacognitivo para abordar la problemática detectada.

La situación identificada en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta —bajo rendimiento en comprensión lectora, escasas prácticas de lectura y baja motivación estudiantil— da lugar a la pregunta de investigación: *¿Cómo se puede contribuir a mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la institución educativa Policarpa Salavarrieta, departamento de Sucre, Colombia, durante el período 2022-2023?*

A partir de esta pregunta, la investigación propone una intervención didáctica orientada a promover el uso de estrategias metacognitivas, con el fin de mejorar no solo la competencia lectora, sino también la autonomía, la autoestima y la actitud crítica de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje. En este sentido, se espera que la propuesta contribuya tanto al desarrollo académico como al fortalecimiento personal del estudiante, en concordancia con lo planteado por Polaino (2004), quien sostiene que una autoestima equilibrada es clave para lograr aprendizajes significativos.

Además del impacto en los estudiantes, el estudio busca ofrecer a los docentes herramientas efectivas para guiar el proceso lector de manera más autónoma y reflexiva. La intervención se centra en el entrenamiento en estrategias metacognitivas de lectura, como medio para resolver dificultades de comprensión y fomentar una actitud activa frente al texto, tal como lo respaldan autores como Pressley (2006) y Mokhtari y Reichard (2002).

La investigación se estructura en cuatro capítulos. El Capítulo 1 – Proyección de la investigación aborda la problemática desde una perspectiva internacional, nacional y local, sustentando la necesidad de la intervención y formulando los elementos fundamentales del estudio: problema, hipótesis, objetivos, campo de acción y delimitaciones. El Capítulo 2 – Fundamentos teóricos referenciales expone las bases teóricas y conceptuales que sustentan la propuesta. El capítulo 3 presenta la propuesta de transformación derivada del análisis realizado en los capítulos anteriores. En primer lugar, se expone la fundamentación que sustenta dicha propuesta; a continuación, se detalla la estructura de la y seguidamente y finalmente, se aborda la valoración, evaluación y validación de la propuesta, con el fin de verificar su pertinencia, eficacia y viabilidad en el contexto en el que se aplicará. Culminado este capítulo, el documento presenta las conclusiones generales del estudio, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

Capítulo 1. Proyección de la investigación.

Este primer capítulo ofrece la descripción del escenario problemático que sirvió de impulso para la creación de esta tesis doctoral, los indicadores mencionados muestran información desde el ámbito internacional, nacional y local sobre las dificultades que tienen los estudiantes de segundas lenguas en la comprensión lectora. Es así como después de una adecuada selección, los objetivos generales, la formulación de la pregunta problema y justificación se basan en los datos que se han recopilado.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La Universidad de Innovación e Investigación de México estructura sus líneas de investigación en torno a la transformación educativa mediante enfoques innovadores, tecnológicos y metodológicos que contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; dentro de estas, la línea Innovación educativa y perspectivas tecnológicas es al que más se relaciona con el presente ya que busca el desarrollo e implementación de estrategias innovadoras y el uso de la tecnología para optimizar los procesos de aprendizaje. Se enfoca en modelos flexibles, el diseño de recursos didácticos innovadores y el impacto de la tecnología en la educación.

Ámbito de estudio relacionado con el trabajo

El estudio de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora del inglés se alinea con los siguientes aspectos de esta línea:

Diseño e innovación de recursos didácticos: El trabajo busca mejorar la comprensión lectora a través de estrategias metacognitivas, lo que implica el desarrollo de metodologías innovadoras para la enseñanza del inglés.

Análisis de modelos innovadores y flexibles: La metacognición es una estrategia pedagógica que permite a los estudiantes autorregular su aprendizaje, lo cual es un enfoque innovador dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Interaprendizaje, innovación y tecnología en la educación: Aunque el estudio se centra en estrategias metacognitivas, si se incorporan herramientas digitales para su aplicación, se refuerza su vínculo con la innovación educativa.

1.2. Planteamiento del problema.

El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas públicas del país, ha significado un gran reto para los estudiantes, quienes se enfrentan a múltiples desafíos para su adquisición derivados por diversas causas, las cuales los llevan a mostrar serias dificultades en su formación bilingüe, especialmente en la comprensión lectora. De acuerdo con diferentes estudios a nivel internacional, como la prueba PISA (*Program for International Student Assessment*), el aprendizaje del inglés en América Latina, y el estudio EF English Proficiency EPI, se evidencia que Colombia se sitúa en puestos rezagados dentro de la clasificación mundial, mostrando la mayoría de las veces un bajo desempeño en el nivel de competencias del inglés y en ese mismo sentido en comprensión lectora.

Ahora bien, teniendo en cuenta los informes internacionales antes mencionados, se expresa que en la última prueba PISA (2018), que tuvo su foco principal en la lectura y en donde participaron 79 países incluyendo por primera vez 10 latinoamericanos, Colombia tuvo un puntaje de 412, con 75 puntos por debajo de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con un resultado muy similar a los estudiantes de Albania, la República de Macedonia del Norte y Qatar. Al realizar la comparación del resultado nacional con los países latinoamericanos, se evidencia que éste está por debajo de Chile, Uruguay, Costa Rica, México y Brasil. La siguiente tabla muestra el promedio de lectura, el cual sigue siendo muy bajo comparado con otros países de la región, 40 puntos por debajo de Chile quien encabeza la lista de países latinoamericanos. Este informe demuestra que en el país aún presentan dificultades en la comprensión lectora en su lengua materna, algo que puede incidir negativamente en el mismo proceso en un segundo idioma.

Tabla 1
Resultados PISA. Panorama del Rendimiento en Lectura

Puesto	País	Puntaje promedio
43	Chile	452
48	Uruguay	427
49	Costa Rica	426
53	México	420
57	Brasil	413
58	Colombia	412

Nota. Puntaje promedio de lectura en América Latina. Adaptado OCDE, base de datos Pisa 2018

De acuerdo con el estudio, la prueba PISA (2018) tuvo en cuenta para la parte de lectura los siguientes aspectos, en primer lugar: las situaciones, contextos o propósitos; segundo, los procesos cognitivos (comprender, localizar información y evaluar y reflexionar) y tercero, los tipos de los textos; estos aspectos se midieron a través de 6 niveles de desempeño puntuados desde 262 (nivel 1) hasta 698 y más (nivel 6). Según los resultados, el 50% de los alumnos colombianos demostraron al menos un Nivel 2 de competencia lectora. En otras palabras, pueden encontrar información basándose en criterios explícitos, aunque ocasionalmente difíciles, y, cuando se les pide expresamente que lo hagan, pueden reflexionar sobre el significado y la estructura de los textos. Tan sólo el 1% de los estudiantes colombianos se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6.

Igualmente, se puede ver en el reporte realizado por el centro de análisis El Diálogo Interamericano llamado El aprendizaje del inglés en América Latina (2017), a través del cual, puede observarse un panorama del estado del aprendizaje del inglés en 10 países Latinoamericanos, incluido Colombia. El informe expresa que a pesar de que han hecho esfuerzos por mejorar el nivel de inglés a través de la ejecución de programas, los resultados de exámenes muestran aún que el dominio de la segunda lengua en la región es muy bajo de acuerdo con los estándares internacionales, las áreas de debilidades y fortalezas siguen un patrón parecido al observado en otros lugares del mundo. En la mayoría de las naciones latinoamericanas, las puntuaciones de escucha y expresión oral son más altas que las puntuaciones de escritura.

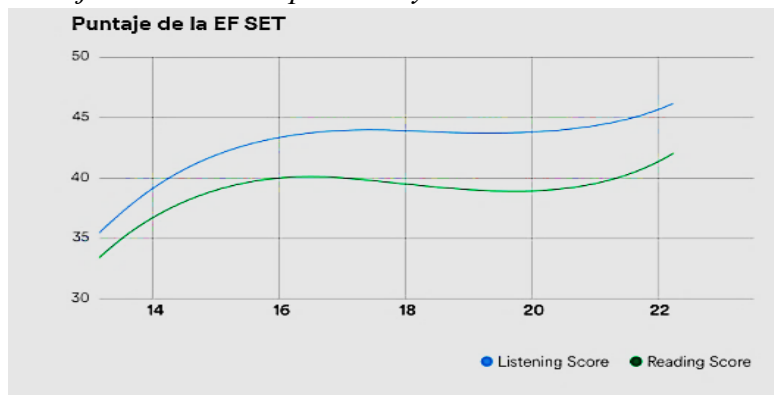
Además, también reafirma el hecho de que el sistema educativo es incapaz de producir suficientes estudiantes con suficiente dominio en inglés. Con frecuencia, las escuelas no ofrecen las clases requeridas, y las que sí lo hacen ofrecen una enseñanza deficiente. También muestra que, aunque existen importantes diferencias a lo largo de Latinoamérica, muchos países comparten similares dificultades al diseñar e implementar un marco político eficaz para guiar el aprendizaje del idioma inglés dentro de sus sistemas educativos. Por tanto, se hace necesario mejorar en la implementación de políticas y programas de aprendizaje de calidad para elevar los niveles de dominio del segundo idioma, es un reto primordial para superar las barreras que enfrentan los países de América Latina.

El siguiente resultado es del estudio EF English Proficiency EPI (2020) de Education First; EF EPI, en el cual se indaga dónde y cómo se están desarrollando las competencias del inglés en el mundo, a través de la aplicación de la Prueba Estándar de inglés de EF a 2.2 millones de participantes de 100 países. Colombia a nivel mundial, ocupó el puesto 77 con un promedio de 448 de un total de 800 puntos, clasificada dentro del rango de muy bajo. En cuanto a Latinoamérica, participaron 19 países y Colombia fue puntuada en el puesto 17 comparada con Argentina (país mejor rankeado en la prueba), existiendo entre las dos una diferencia de 108 puntos. Siendo superada también por Chile, Cuba, Bolivia, Honduras, Perú, Venezuela entre otros. Sólo obtuvo mejores resultados que México y Ecuador. Colombia evidencia que tiene un bajo nivel en la comprensión lectora y en el manejo del inglés de acuerdo con lo manifestado a nivel internacional, los puntajes obtenidos son bajos y dan muestra de que es una tendencia recurrente a través de la historia.

El mismo informe también se enfoca en examinar la adquisición de las competencias en inglés de estudiantes de entre 13 y 22 años, provenientes de miles de escuelas y universidades asociadas en 43 países y cuáles de estas habilidades son las mejores empleadas en ese rango de edad. La figura 1, muestra que las habilidades para escuchar y comprender el inglés han tenido más auge en dichos países que las habilidades de lectura y comprensión. Hay un mejor desempeño de los estudiantes para escuchar inglés mientras que las habilidades de lectura están en los niveles inferiores.

Tendencia mundial que se ve reflejada en la actualidad en Colombia a través de los diferentes resultados de estudios realizados a nivel nacional e internacional.

Figura 1.
Puntaje de la EF SET por edad y habilidad.



Nota. Fuente: Resultados de la habilidad de escucha y de lectura EF EPI (Índice del EF English Proficiency).

De acuerdo con el estudio, los sistemas educativos no se están centrando en desarrollar la competencia lectora en el segundo idioma, ya que los estudiantes están más expuestos a la comunicación oral dentro y fuera de las clases a través del consumo de medios. El proceso lector se relega por ser un poco más complejo requiriendo de una instrucción más dedicada y de mayor práctica. Según EPI (2020) se necesitan estudiantes con mejores procesos en lectura en inglés en los diferentes escenarios de la vida activa, ya que como profesionales deberán enfrentar retos como comprender variada información digital en donde las habilidades con textos en inglés son esenciales. Estos resultados plantean inquietudes para los docentes que tratan de enseñar a personas para una fuerza laboral en un mundo con abundante comunicación escrita.

Por otra parte, en el contexto nacional, para este análisis, se tuvieron en cuenta las pruebas SABER 11, las cuales son aplicadas a los estudiantes del último grado de escolaridad por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). La parte de inglés se compone de siete tipos de preguntas que incluyen tres competencias con tres componentes. En las competencias se tienen la lingüística, la pragmática y la sociolingüística, dentro de los componentes se tienen el sintáctico-semántico,

discursivo-funcional y el sociocultural. El propósito de la prueba es de evaluar en los estudiantes la competencia para comunicarse efectivamente en el segundo idioma, las habilidades comunicativas con respecto al uso del lenguaje y la lectura.

Los resultados se expresan a través de una clasificación de acuerdo con los estándares internacionales del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para Lenguas (A1, A2, B1, B2). De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006), es un documento desarrollado por el Consejo de Europa, para brindar una base común para elaboración de programas de lenguas. Además, El ICFES se vio en la obligación de añadir un nivel inferior (A-) para aquella población que obtiene menores resultados al primer nivel MCER (A1); en (A-) están todos los estudiantes con bajos desempeño en la competencia comunicativa que involucra las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística. Así mismo incluyó el nivel superior (B+) en donde se encuentra la población que supera lo evaluado en el (B1).

En los resultados de la prueba SABER 11 (2022) referente al aprendizaje del inglés, se evidencia que en Colombia el 9% de los estudiantes se ubicó en el nivel B1; es decir que muestran un buen desempeño en la competencia comunicativa en inglés. El 17% quedó en el nivel A2, significa que han tenido un avance en las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística. El 28% se ubicó en el nivel A1, es decir, que de manera elemental han desarrollado las habilidades comunicativas y el buen uso del lenguaje. Y finalmente, el 44% de los estudiantes no alcanzaron el mínimo requerido y se ubicaron en A-, evidencia el bajo rendimiento en las tres competencias lingüística, pragmática y sociolingüística con sus componentes sintáctico-semántico, discursivo-funcional. Sumando los dos promedios (A1+A-), se infiere que el 72% de los estudiantes en Colombia se encuentran en los niveles más bajos de la escala presentada por el ICFES.

Asimismo, en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, población objeto de estudio de la presente investigación, a pesar de participar en el programa de bilingüismo impulsado y promovido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), desde el año 2004, y de tener como uno de sus principales objetivos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) desarrollar las competencias del inglés, no es ajena a la problemática presentada a nivel nacional. En los resultados de las pruebas

nacionales de últimos años 2019, 2020, 2021 y 2022, la mayoría de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel A1, mostrando un bajo desarrollo de la competencia comunicativa en el segundo idioma, evidenciando una mínima apropiación de la competencia lingüística con su componente sintáctico-semántico, y de la competencia pragmática con su componente discursivo-funcional. Es decir, es baja su capacidad para comprender situaciones, usar expresiones, proporcionar información y para manejar correctamente la gramática y el vocabulario.

En la siguiente tabla se observa el porcentaje obtenido por los estudiantes de la institución según los diferentes niveles en los últimos cuatro años, donde se observa que en promedio el 38% de los estudiantes se ubican en el nivel A1. Demostrando las dificultades que tienen en el proceso lector, ya que sólo alcanzan a manejar conocimientos mínimos y procesos sencillos, siendo por ende el nivel básico el predominante en estas últimas cuatro pruebas. Los rangos en cada nivel son similares en cada año, mostrando que no ha habido ninguna mejoría notable durante este tiempo.

Tabla 2.

Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en inglés

	Año 2019	Año 2020	Año 2021	Año 2022
Nivel	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
A -	18%	52%	22%	16%
A 1	47%	26%	50%	30%
A 2	22%	16%	15%	37%
B 1	13%	6%	11%	16%
B +	0%	1%	1%	2%

Fuente: ICFES Resultados pruebas nacionales 2019, 2020, 2021 y 2022 estudiantes I.E. Policarpa Salavarrieta.

Por otra parte, existen otras situaciones que inciden en la problemática del aprendizaje del inglés, específicamente en la comprensión lectora. Así, para identificar aspectos contextuales y específicos pertenecientes a la población objeto de estudio, se realizaron diferentes tipos de indagaciones, entre ellas: una entrevista no estructurada a los docentes del área de inglés y una a los estudiantes del grado noveno. En la entrevista no estructurada realizada a cuatro docentes de inglés de básica secundaria y media, sobre

las principales dificultades que tienen los estudiantes a la hora de aprender un segundo idioma, estos expresan que la falta de un suficiente contacto con el idioma desde muy temprana edad, trayendo como consecuencia incipientes habilidades lingüísticas y bajos conocimientos básicos, es uno de los factores externos que influye en el bajo rendimiento de los estudiantes de básica secundaria, coincidiendo con lo investigado por Alsayed, (2003). Otra dificultad es la desmotivación (López, et. Al, 2014) que sienten los estudiantes y la inseguridad en su desempeño por lo anteriormente descrito.

De igual manera, otra circunstancia que los entrevistados resaltan es la carencia de conocimientos previos y dificultad para retenerlo (Souriyavongsa et ál. 2013), demostrando bajo interés en su aprendizaje, siendo muy pocos los estudiantes que dentro del salón de clases disfrutaban del proceso de enseñanza del idioma. Además, añaden que para trabajar en las distintas actividades lectoras los estudiantes carecen de técnicas que les permitan afrontar las diferentes lecturas de forma correcta, muchas veces se bloquean por la falta de conocimiento sintáctico, usan el diccionario de modo incorrecto y hacen las traducciones ilógicas e incomprensibles para ellos, no son capaces de interpretar la información que a veces está en los textos de manera explícita

De igual modo, para sondear las condiciones con relación a las vivencias de los estudiantes, se les realizó también una entrevista no estructurada a catorce de ellos pertenecientes al grado noveno (con edades comprendidas entre 13 y 15 años), con la intención de saber con qué dificultades se enfrentan a la hora de desarrollar ejercicios de comprensión lectora en inglés, en su mayoría respondieron que presentan los siguientes problemas:

- Por el desconocimiento de muchas palabras se hace difícil entender los textos
- Lo traducido con el diccionario no se entiende en su totalidad.
- Por no saber el significado de muchas palabras las ideas de los textos son difíciles de comprender
- Leer en castellano es complicado en inglés es mucho más.

De acuerdo con los hechos antes presentados, se evidencia aspectos problemáticos que presentan los estudiantes ante las actividades de comprensión lectora en el aula. Se expone como la ausencia de estrategias para afrontar la comprensión de textos en inglés, hacen de esta una actividad compleja y poco entendible para los jóvenes,

experimentando desmotivación y desdén ante este tipo de ejercicios. Dentro de las razones para los problemas de comprensión de textos de los estudiantes, se puede incluir las actitudes del lector, esto puede surgir por la incapacidad de ellos de sacar inferencias o no saber aplicar otras habilidades de superiores de lectura como las estrategias metacognitivas (O'Reilly, Best y McNamara, 2004). Así mismo, “esta realidad hace evidente una problemática que comparten muchos países del mundo: el déficit de comprensión de lectura en inglés; problema que se manifiesta en estudiantes de todos los ciclos escolares” (Guarín y Ramírez, 2017, p.4).

De igual manera, se ha detectado que la mayoría de los estudiantes poseen bajas competencias en la comprensión de textos escritos en inglés, incidiendo en los bajos en las pruebas estandarizadas a nivel interno y nacional. A esto se le agrega que el programa institucional del área de inglés no tiene un plan de lectura definido dentro de la programación anual; este se lleva a cabo teniendo en cuenta el enfoque comunicativo en donde mucho de los contenidos lingüísticos se llevan a cabo para dar como resultado la comunicación oral más que la escrita, a pesar de que se trabajan las cuatro habilidades: (escuchar, escribir, leer y hablar). En la institución, desarrollar la habilidad lectora toma relevancia hasta el último grado de secundaria como preparación para las pruebas nacionales, retardando el proceso de adquisición de estrategias de lectura para los estudiantes desde años anteriores.

De este modo, se ha observado un cierto desdén hacia el proceso lector en las clases de inglés, ya que se hace más énfasis en la expresión oral, que supone la aplicación de diversas técnicas de trabajo en grupos pequeños dentro del aula. Contrario al proceso lector que es una actividad silenciosa, la cual se contrapone con ese tipo de metodología (Mayora, 2013). De acuerdo con Calvo (1982), “Las destrezas de escuchar y hablar parecen proceder, de algún modo, a las de leer y escribir. Lo cual ha hecho que la práctica de la lectura se haya postergado en las clases de inglés durante algún tiempo” (p.92). Parece ser que para producir una comunicación adecuada y desenvolverse de manera autónoma, se cree que es suficiente con las habilidades de escucha y habla, pero para que realmente se dé un buen dominio de la lengua se necesita también activar las dos restantes, con el fin de alcanzar las máximas oportunidades de aprendizaje. Asimismo, se expone “que no puede decirse que se domine una lengua sin saberla leer,

es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales” (Mendoza, 2002, p. 323).

Por otra parte, la comprensión lectora es un recurso indispensable para acceder a otros conocimientos, posibilita una clara comunicación con los demás y permite el desarrollo intelectual de los estudiantes. Actualmente, es imposible entender la comprensión lectora si no es como una de las habilidades más cruciales para adquirir conocimientos y competencias (Vásquez, 2016). Este es un proceso que excede el decodificar un texto, es un medio de aprendizaje interactivo y profundo entre lo que desea transmitir el autor y el lector, no sin incluir algunas particularidades de este último como sus expectativas, conocimientos previos y el desarrollo adecuado de sus habilidades lectoras. De acuerdo con lo anterior, “el carácter interactivo de la lectura también se evidencia en el rol desempeñado por factores como el contexto, las expectativas y la base de conocimiento que aporta el lector” (López, 2015, p.114).

En ese sentido, para la adquisición de la segunda lengua, la comprensión lectora es uno de los elementos claves para el aprendizaje de este (Ahmadi, Ismail y Abdullah, 2013). Pero también, tal como lo enunciaron los docentes en la entrevista, es sabido que los estudiantes se enfrentan a una cantidad de desafíos en el proceso lector debido a su incapacidad para comprender e interpretar la información del texto, lo que puede conducir, en ocasiones, a la desmotivación y pérdida de interés (Alsofyani, 2019). Esto se debe principalmente a que la lectura en el idioma extranjero implica interacciones entre la competencia de interlengua del lector, características personales y contextos externos (Phakity, 2006). Leer en un segundo idioma es un ejercicio complejo y varios factores afectan los procesos de lectura y la comprensión de los textos de aquellos no nativos, algunos incluyen el conocimiento previo, dominio de la lengua materna y de la segunda lengua y sus conocimientos metacognitivos (Ismail y Tawalbeh, 2014).

En ese sentido, dentro de proceso lector en lengua materna (L1) y lengua extranjera (L2), se encuentran las estrategias de lectura, que son una amplia gama de planes o técnicas orientadas a solucionar problemas, que los lectores emplean de manera individual e intencional al leer un texto para construir significado (Albazi 2016). Estas estrategias de lectura se dividen en cognitivas y metacognitivas de acuerdo con Brown and Palincsar (1982). Las primeras son las que se ejecutan al procesar información para

hacerla más significativa y las segundas se hacen de manera consciente para retener, aprender y autoevaluar la información que se recibe. “El uso de estrategias de comprensión lectora permite establecer la forma en que los alumnos perciben la tarea de aprendizaje y los pasos que dan cuando la tarea es compleja” (Sanhueza, 2014, p.126).

Finalmente, cuando los estudiantes no poseen conocimiento metacognitivo, se sienten desconcertados al adoptar los métodos y estrategias de lectura adecuados (Shokrpour y Fotovatian, 2009). Estos individuos presentan múltiples dificultades y fallos en el proceso lector, que no son fáciles de solucionar por sí mismos. Los lectores con deficiencias no saben qué métodos son eficientes para la lectura, ni saben cómo mejorar su capacidad de lectura. (Young y Yoke, 2001). Los docentes juegan un rol importante a la hora de impulsar la comprensión lectora y para hacerlo de la mejor manera, es importante identificar los problemas de lectura que presentan los estudiantes, para así diseñar métodos adecuados de enseñanza, todo esto para abordar los problemas que ellos poseen de comprensión lectora (Gamboa, 2020).

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo se puede contribuir a mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la institución educativa Policarpa Salavarrieta, departamento de Sucre, Colombia, durante el período 2022-2023?

1.4. Justificación.

Los avances del mundo en constante cambio en relación con las diferentes formas de interactuar con los demás dentro del contexto educativo, ha contribuido a modificar las formas de aprender y de enseñar en el aula. Como lo expresa Gómez (2016) “a través de la palabra pensamos, nos comunicamos, reflexionamos, nos expresamos, opinamos. Es a través de las conversaciones que nos relacionamos con el otro, constituimos equipos, organizaciones, sociedades, proyectos” (p.5). Frente al requisito de comunicarse con los demás y responder a las necesidades sociales y educativas del momento, surge el reto de aprender una segunda lengua que permita la formación de individuos capaces de contar con habilidades en contribución a su vida personal y laboral. Disponer de estudiantes competentes en otro idioma, es una gran

ventaja a los requerimientos de una sociedad influenciada por los efectos de la globalización, es un factor primordial para cualquiera nación que esté interesada en hacer parte de las dinámicas internacionales de carácter tecnológico, cultural, económico y académico (Balaguera y Garzón, 2019).

Asimismo, el uso de otras lenguas, en especial el inglés, ha cobrado importancia en los últimos años en Colombia; siendo este el segundo idioma más hablado alrededor del mundo se convierte en el medio de contacto con diversas personas de distintos lugares y en diferentes ámbitos, brindando la oportunidad de un mayor aprendizaje académico, social y cultural para los estudiantes. El MEN (2006), afirma lo siguiente:

Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos. (p.1)

De igual manera, el país le apuesta a su enseñanza, desarrollando propuestas que buscan responder a las diferentes exigencias que afrontan los jóvenes en la actualidad, estableciendo que ser bilingüe es una cuestión primordial para seguir impulsando un país en desarrollo.

En ese sentido, la obligatoriedad de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas colombianas fue regulada según los fundamentos y orientaciones pedagógicas establecidas en la Ley General de Educación (1994). Luego, el programa “Colombia Bilingüe 2014- 2018” orientó mediante la aplicación de los estándares básicos de competencias, diversos componentes que permitieran coadyuvar en la conformación de ciudadanos capaces de comunicarse en inglés. Sugiriendo la adopción de las metas de nivel de desempeño a través de las diferentes etapas del proceso educativo, además de propender el desarrollo lingüístico de los docentes de inglés a través de estudios complementarios. En la política educativa del gobierno llamada “Colombia, la más educada en el 2025”, se encuentran inmersas estrategias para el fortalecimiento del segundo idioma a través de la dotación de materiales, diseño de nuevos modelos pedagógicos y la capacitación docente. Demostrando así el compromiso

de la nación en constituir la importancia del aprendizaje del inglés como oportunidad de desarrollo de los jóvenes, como para sus comunidades y regiones.

Esta propuesta desde el punto de vista teórico pretende hacer aportes para mejorar los procesos de enseñanza del segundo idioma, fortalecer el uso de la lengua inglesa en los educandos de la institución educativa tomada como ámbito de estudio, así como de presentar nuevas concepciones y constructos acerca de la metacompreensión lectora en beneficio de un cambio curricular. Se pretende crear un modelo de enseñanza con enfoque metacognitivo que permita promover la formación de personas autónomas y reflexivas de su propio aprendizaje cuando realiza lecturas en inglés. Permitiendo contribuir al desarrollo humano de los estudiantes a través del fortalecimiento de las dimensiones de aprender, ser, conocer, hacer y convivir como pilares fundamentales para la educación del siglo XXI de acuerdo con las orientaciones dadas por la UNESCO (1996).

A su vez, el presente trabajo es pertinente con las políticas educativas de Colombia, porque responde al interés del Ministerio de Educación Nacional, en mejorar la calidad educativa relacionada con los desempeños del inglés, a través de la implementación de los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje (DBA) diseñados para el área, los cuales están ligados directamente con el Programa nacional de bilingüismo (2004). Así, en el Plan Decenal de la Nación (2016 – 2026) se evidencia la necesidad de “fomentar las experiencias pedagógicas que favorezcan el desarrollo del pensamiento y las competencias comunicativas” (p.22). En ese sentido, priman las estrategias dinamizadoras que desarrollen competencias enfocadas al uso del inglés a través de situaciones comunicativas.

Del mismo modo, es relevante para el municipio de Sincelejo y el departamento de Sucre, como alternativa de solución ante los bajos desempeños que muestran en el inglés los estudiantes en las pruebas nacionales, lo que muestra que existen diferentes falencias en el proceso de enseñanza de la segunda lengua en el departamento y municipio en comparación con la nación. Por tanto, adoptando maneras distintas de aprendizaje de esta materia se favorece al sistema educativo local, del departamento y nacional, garantizando calidad y mejoramiento en la educación a través de la aplicación de las estrategias metacognitivas el aprendizaje autodirigido y autorregulado. De igual

importancia, mejorando el desempeño en la habilidad lectora de los estudiantes se responderá positivamente frente a las expectativas de las políticas de calidad de la institución y del MEN.

También, desde el punto de vista práctico, el estudio se justifica debido a que establece la necesidad impulsar la metacognición en la enseñanza del inglés en los estudiantes de décimo grado, buscando fortalecer la formación de personas independientes, conscientes de su propio proceso y con mayores capacidades de autorreflexión y de autoevaluación. Así mismo, “hoy en día, para la educación en todos los niveles es fundamental que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzar niveles de aprendizaje autónomo” (Gamboa, 2020, p.101). Permitiendo de igual modo un mejor desempeño en el desenvolvimiento de su vida social y laboral. Estas técnicas son actos que van más allá de los procesos cognitivos básicos y ofrecen a los estudiantes una forma de seguir su propio aprendizaje y controlarlo (Oxford, 1990).

Así mismo, esta investigación pretende llenar vacíos didácticos, que incluyan programas con procedimientos estratégicos que se orienten en el uso de metodologías donde se desarrolle la autonomía y el aprendizaje autodirigido de los estudiantes. Según (Gómez, 2017):

Además, es necesario realizar investigaciones para encontrar los métodos más adecuados para enseñar inglés a estudiantes colombianos considerando las condiciones locales (número de estudiantes por clase, materiales disponibles, uso del idioma de destino en el contexto inmediato y la vida diaria, entre otras características. (p.152)

Por consiguiente, se hace necesario implementar propuestas para lograr cambios en el panorama local, ya que, es notorio que en el proceso de aprendizaje del segundo idioma se presentan prácticas pedagógicas que no permiten un mejoramiento en los resultados de los exámenes estandarizados a nivel nacional, mostrando un bajo desempeño en el inglés, que se buscan mejorar con nuevas alternativas de enseñanza.

Es importante señalar la relevancia de la investigación desde la perspectiva metodológica; por cuanto en este aspecto, el diseño y el tipo del estudio pueden ser la base de investigaciones posteriores que involucren las mismas variables y categorías del

estudio, de allí, que servirá de referencia para ser empleado en otros contextos similares. Los resultados contribuyen, a ofrecer una propuesta con un modelo de estrategias metacognitivas, lo cual no sólo ayudará a mejorar la comprensión lectora en el inglés, sino también favorecerá el desarrollo habilidades de aprendizaje de manera independiente en otros contextos. De igual modo, se aumentará el nivel de calidad de dicho aprendizaje en otras asignaturas del currículo, ya que en todas estas áreas se necesitan desarrollar actividades académicas donde requieren leer permanentemente e inclusive en su vida personal cuando lean por placer en castellano o inglés. La lectura es una competencia transversal no solo para el aprendizaje de un segundo idioma, sino también para las demás áreas que abarcan el currículo colombiano en el nivel de secundaria (Salas, 2018).

Por último, la pertinencia de este estudio desde lo social consiste en independizar al estudiante, lograr que ellos “aprendan a aprender” y a “aprender a pensar”, a través de la implementación de las diversas estrategias metacognitivas, beneficiando a docentes, comunidad educativa y a la sociedad en general; por cuanto, que, los estudiantes sean capaces de aprender de forma autorregulada se convierte en un imperativo de la escuela hoy en día. De esta forma, una proyección de su puesta en práctica a nivel municipal, departamental y nacional, tomando en consideración la eficacia y la eficiencia que pueda tener la implementación del programa de intervención en la institución educativa. Por ende, con el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo por medio de dichas estrategias, se garantiza calidad y mejoramiento en la educación a través de la enseñanza del inglés. El propósito de este estudio es investigar si los estudiantes de décimo grado que recibieron instrucción en estrategias metacognitivas aumentaron su comprensión lectora en inglés, en comparación con los estudiantes que no recibieron capacitación en el uso de estrategias metacognitivas.

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de estudio de esta investigación es el desarrollo de estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación secundaria en Colombia. Este estudio se inscribe en el área del conocimiento de la educación, con un enfoque en la innovación educativa

y el uso de metodologías pedagógicas para optimizar el aprendizaje de una segunda lengua.

Dado que los informes internacionales y nacionales evidencian un bajo desempeño de los estudiantes colombianos en comprensión lectora en inglés, esta investigación busca abordar dicha problemática a través de estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes autorregular su aprendizaje, desarrollar habilidades lectoras más eficientes y mejorar su desempeño en pruebas estandarizadas.

Desde la perspectiva de la línea de investigación Innovación educativa y perspectivas tecnológicas, el estudio se enfoca en el diseño e implementación de recursos didácticos innovadores, la aplicación de modelos de enseñanza flexibles y el aprovechamiento de herramientas tecnológicas para fortalecer la enseñanza del inglés.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de esta investigación se sitúa en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con un enfoque específico en la comprensión lectora y el desarrollo de estrategias metacognitivas para mejorar esta habilidad. Dentro del problema identificado, la investigación se enfoca en una de las áreas más afectadas: la comprensión lectora en inglés en instituciones educativas públicas de Colombia, estas aseveraciones se basan en datos internacionales y nacionales que evidencian el bajo desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas como PISA, EF EPI y SABER 11.

En este contexto, se identifican aspectos fundamentales del campo de acción; en primer lugar, la innovación educativa y las estrategias pedagógicas abarcan el diseño e implementación de metodologías innovadoras para mejorar la lectura en inglés, así como la aplicación de estrategias metacognitivas que fortalezcan la autorregulación del aprendizaje. Sumado a lo anterior, el uso de tecnología en la enseñanza del inglés se plantea como una alternativa aunada a la incorporación de herramientas digitales para potenciar la comprensión lectora.

Otro aspecto fundamental es la evaluación del impacto de las estrategias en el rendimiento académico, mediante el análisis del desempeño de los estudiantes antes y

después de aplicar estrategias metacognitivas; así como la relación entre la comprensión lectora en inglés y el nivel general de competencias en el idioma.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Diseñar estrategias didácticas con enfoque metacognitivo para mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la institución educativa Policarpa Salavarrieta, departamento de Sucre, Colombia, durante el período 2022-2023.

1.7.2. Objetivos específicos.

- Analizar los fundamentos teóricos que sustentan las estrategias didácticas con enfoque metacognitivo y su relación con la comprensión lectora en inglés.
- Caracterizar el estado inicial de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Sincelejo.
- Diseñar un programa de intervención, considerando estrategias didácticas con enfoque metacognitivo, orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, durante el período 2022-2023.
- Examinar las diferencias en los procesos y resultados de aprendizaje entre estudiantes que reciben enseñanza mediante estrategias didácticas tradicionales y aquellos que son intervenidos con estrategias didácticas de enfoque metacognitivo, en relación con la comprensión lectora del inglés.

1.8. Hipótesis.

Las estrategias didácticas con enfoque metacognitivo contribuyen a mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la institución educativa Policarpa Salavarrieta, departamento de Sucre, Colombia, durante el período 2022-2023.

1.9. Alcance temático.

El alcance temático de esta investigación abarca tres dimensiones fundamentales: teórica, metodológica y práctica, con el propósito de delimitar los conocimientos que serán aplicados en el estudio.

El aspecto teórico de la investigación se sustenta en enfoques pedagógicos y psicolingüísticos relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con especial énfasis en la comprensión lectora y el desarrollo de estrategias metacognitivas; por lo que se tuvieron en cuenta las teorías sobre el aprendizaje autorregulado, la cognición y la metacognición, así como los marcos normativos y estándares internacionales, entre ellos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se enfocó en el diseño, implementación y evaluación de estrategias didácticas dirigidas a mejorar la comprensión lectora en inglés, y con ello la aplicación de metodologías innovadoras, la posible incorporación de herramientas digitales y el análisis del impacto de las estrategias metacognitivas en el rendimiento de los estudiantes. Para ello, se emplearán métodos cualitativos y cuantitativos que permitan una evaluación rigurosa y detallada.

En cuanto a su alcance práctico, la investigación buscó aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos reales, particularmente en instituciones públicas de Colombia. Su objetivo fue generar mejoras concretas en la comprensión lectora en inglés y ofrecer lineamientos replicables en otros entornos educativos, contribuyendo así al fortalecimiento de las políticas de enseñanza del inglés en el país.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, ubicada en el municipio de Sincelejo, departamento de Sucre, en la subregión de los Montes de María, la institución se ubica en el barrio Villa Ángela, comuna seis del nororiente de la ciudad, y cuenta con una alta población estudiantil perteneciente a los estratos socioeconómicos uno y dos, con estudiantes desplazados, campesinos y de comunidades étnicas. Para el estudio, se seleccionaron los estudiantes

de grado décimo de la jornada matinal, quienes fueron distribuidos en diferentes grupos de control y experimentales.

El desarrollo de la investigación se enmarcó en los años 2022-2023, abarcando un período que incluyó la fase diagnóstica, la implementación de estrategias metacognitivas en la enseñanza del inglés y la evaluación de los efectos de la intervención en el rendimiento estudiantil. La recolección de datos se realizó en diferentes momentos del año, siguiendo la estructura del diseño cuasiexperimental de Solomon, con la aplicación de pruebas pretest y posttest en los grupos seleccionados, así como la recopilación de información cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas y observación participante.

CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

En este capítulo se muestra la fundamentación teórica que permite afrontar la problemática presentada anteriormente, los cuales a su vez hacen parte de concepciones expresadas por múltiples investigadores a lo largo de años de desarrollo de diversas teorías y estudios en diferentes contextos. Se presentan las teorías educativas y los conceptos en las que se fundamenta esta propuesta investigativa.

2.1. Estado del arte

La comprensión lectora en inglés como lengua extranjera ha sido objeto de múltiples investigaciones a nivel internacional, nacional y local, debido a su papel crucial en el desarrollo de competencias comunicativas. En Colombia, esta problemática ha sido abordada desde la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2004), que adoptó los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. No obstante, diversos informes —como el del Diálogo Interamericano (2017), el EF English Proficiency Index (2023) y los resultados de las pruebas PISA (2022) y SABER 11 (2022)— evidencian un bajo desempeño de los estudiantes colombianos, especialmente en comprensión lectora, y revelan falencias persistentes como la formación docente limitada, la escasez de recursos y la brecha entre contextos educativos urbanos y rurales.

En particular, en instituciones públicas como la IE Policarpa Salavarrieta, se reflejan estas mismas dificultades: bajo nivel lector en inglés, escasa motivación y necesidad de actualización docente; a pesar de estar vinculada al Programa Nacional de Bilingüismo, no se han identificado estudios previos en esta institución que integren estrategias didácticas innovadoras con enfoque metacognitivo, lo que representa una oportunidad investigativa significativa.

Autores como Flavell (1976) y O'Malley y Chamot (1990) han señalado que el uso consciente de estrategias metacognitivas —como la planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje— mejora sustancialmente la comprensión lectora. Investigaciones en Latinoamérica (González, 2019; Martínez & Ríos, 2020) también respaldan este enfoque, al demostrar avances en la autorregulación lectora cuando se aplican metodologías adaptadas al contexto social y educativo.

En consecuencia, el presente estudio se orienta a diseñar e implementar estrategias didácticas con enfoque metacognitivo que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes de grado décimo de la IE Policarpa Salavarrieta, con el fin de mejorar su comprensión lectora en inglés y aportar evidencia empírica desde un contexto poco explorado por la literatura actual.

A continuación, se presentan los antecedentes internacionales y nacionales relacionados con el objeto de la investigación

2.1.4. A nivel Internacional

Las investigaciones que se citan a continuación abordan los mismos temas -la enseñanza de habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en lenguas nativas y extranjeras-, pero desde una perspectiva internacional, lo que demuestra que el problema planteado en esta investigación suscita preocupación en toda una serie de entornos académicos, más allá de las fronteras nacionales. Algunos de estos estudios discrepan de los objetivos propuestos en la presente investigación, otras proveen información provechosa respecto a las estrategias metacognitivas en L1 y L2, su instrucción para el mejoramiento de la comprensión lectora y las implicaciones que tienen en la vida académica de los estudiantes de diferentes contextos y edades.

Con relación a la metacognición y lectura se tuvo en cuenta para la presente investigación, la tesis doctoral titulada *estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos en lenguas extranjeras*, realizada por Gustavo Boscán (2023) en Córdoba -España, que establece como objetivo general Proponer un modelo de directrices teórico-procedimentales, que permita establecer el uso de estrategias metacognitivas en la producción de textos narrativos en L2. El estudio fue de carácter etnográfico, con un diseño no experimental y con intervención pedagógica.; la metacognición fue el eje central de esta investigación; en la cual se recolectaron datos de carácter cualitativo utilizando instrumentos introspectivos. La investigación se clasifica como investigación-acción, desarrollándose en el contexto de la enseñanza-aprendizaje.

Los resultados del estudio confirmaron que la escritura en lengua extranjera debe entenderse como un proceso dinámico y cíclico, no solo como un producto final, el uso de métodos introspectivos y estrategias metacognitivas favoreció la autorregulación, la autonomía y la mejora en la producción escrita de los estudiantes. Se evidenció la importancia de una enseñanza basada en la reflexión, el acompañamiento docente y el diálogo constante. Además, se destacó la necesidad de formar y actualizar a los docentes en el uso de estas estrategias, así como su inclusión en el diseño curricular y en los materiales didácticos. Sumado a lo anterior, se identificó que los estudiantes no transfieren de forma automática sus estrategias de escritura en lengua materna a la extranjera, lo cual puede mejorarse con estrategias previas como la lluvia de ideas. Por lo anterior, se puede afirmar que la investigación resalta el valor de promover enfoques introspectivos y metacognitivos en el aula para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en una segunda lengua.

Como conclusiones el autor plantea que esta investigación permitió proponer una batería de estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura de textos narrativos en lengua extranjera, evidenciando que dichos procesos se desarrollan de forma particular en cada estudiante, más allá de sus competencias lingüísticas; por ende, se confirmó que la incorporación de la metacognición fortalece las etapas clave de la escritura (planificación, textualización y revisión), promoviendo autonomía, motivación y mejora en la producción escrita. Sumado a ello, se subraya la necesidad de formación docente, la sensibilización de los estudiantes y la inclusión de estas estrategias en programas y materiales educativos, al tiempo que se abren nuevas líneas de investigación para explorar su aplicación en otros contextos, niveles educativos y tipos de textos.

A continuación, otra investigación que brinda aportes sobre el uso de las estrategias metacognitivas en la adquisición de una segunda lengua, la tesis doctoral llamada *La utilización de estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición del francés, lengua extranjera, en Educación Primaria en Murcia, España*. Soto, (2022) se trazó el objetivo de indagar sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de primaria en la adquisición del francés como lengua extranjera. Para este estudio, el enfoque metodológico usado fue el de tipo cuantitativo y no-experimental, utilizando un diseño tipo encuesta de carácter descriptivo y transversal, contrastando los

datos recolectados a través de estudios descriptivos e inferenciales con la intención de tratar los objetivos de la investigación, donde se compararon las variables independientes (el sexo, la edad o el curso escolar) a las variables dependientes (las estrategias de aprendizaje: metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales). Los participantes fueron 858 estudiantes (442 del grado 5° y 416 del grado 6°), el número de chicos fueron 440 y el de chicas de 418 de 18 centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia.

El instrumento utilizado para la recolección de los datos cuantitativos fue: cuestionario en línea llamado: “Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje en francés, Lengua Extranjera”, de tipo Likert, adaptado del cuestionario “Características psicométricas de un cuestionario en castellano para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera” de Franco (2004) y teniendo en cuenta la taxonomía de (O’Malley y Chamot, 1990) y del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL). Como conclusión general se expresa que teniendo en cuenta las características del estudiantado tales como el sexo, la edad o el curso escolar, ellos son capaces de usar diferentes estrategias, a pesar de no saber conceptualizarlas. Así mismo, después del análisis de los resultados estadísticos se destaca que las estrategias más usadas son las estrategias metacognitivas, con un 40, 2% de la población encuestada contesta como “siempre” con respecto al uso de las estrategias de esta tipología. Este estudio es relevante porque demuestra que los estudiantes ponen en práctica estrategias metacognitivas dentro de su aprendizaje de una segunda lengua, y se hace conveniente la realización de una intervención pedagógica dedicada a fortalecer el uso de ellas, pero ahora enfocadas en el abordaje de textos escritos en el idioma inglés.

En esa misma línea, el artículo científico lo representa el realizado por Abdel, Irfanet al (2023). titulado: *The effectiveness of a proposed program based on some metacognitive strategies in developing the story writing skills*, Egipto. El objetivo de este estudio fue determinar la eficacia de un programa propuesto basado en algunas estrategias metacognitivas para desarrollar las habilidades de escritura de cuentos y el pensamiento creativo de los estudiantes de secundaria talentosos.

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó el método experimental, la muestra del estudio estuvo compuesta por 40 estudiantes, los cuales se dividieron

equitativamente en dos grupos: uno experimental y otro de control. Con el fin de lograr los objetivos planteados, el investigador preparó una lista de habilidades de escritura de cuentos y pensamiento creativo, una prueba de rendimiento, una guía para el maestro y un libro para el estudiante. Tras verificar la validez y confiabilidad de los instrumentos, estos se aplicaron a ambos grupos antes y después de la intervención. Los datos obtenidos fueron analizados mediante la prueba t.

Los resultados principales revelaron que existieron diferencias estadísticamente significativas, con un nivel de (0,05), entre las puntuaciones medias de los estudiantes de los grupos experimental y de control en la aplicación posterior de la prueba de habilidades de escritura de cuentos y pensamiento creativo, siendo favorable el desempeño del grupo experimental.

En conclusión, el estudio recomendó la importancia de que los estudiantes practiquen algunas estrategias metacognitivas y destacó la necesidad de realizar más investigaciones sobre la aplicación de estas estrategias en el desarrollo de habilidades cognitivas y creativas.

Del mismo modo Novoa et al (2021) en su trabajo *Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora* cuyo como objetivo fue analizar el impacto de las estrategias metacognitivas en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes escolares; para ello empleó el paradigma neopositivista, adoptando un enfoque cuantitativo y el método hipotético-deductivo. Se utilizó un diseño cuasi experimental con corte transversal, con mediciones de comprensión lectora antes y después de la intervención. La población estuvo conformada por 108 estudiantes de 10 a 13 años de cinco colegios en Lima, con una muestra aleatoria de 85 participantes. Los estudiantes se dividieron en dos grupos: uno experimental (53) y otro de control (52). Se implementaron herramientas digitales, como Mapas Mentales Armónicos (MMA) en la plataforma miMind, y recursos didácticos en Educaplay, Kahoot y Google Form, para fomentar la reflexión metacognitiva a través de actividades de organización, elaboración, verificación y focalización. Además, se utilizó la prueba ESCOLA 28-A para medir la metacognición en la comprensión lectora, realizando un pretest y un postest con textos liberados de las Pruebas PISA.

Los resultados de la investigación mostraron que las estrategias metacognitivas en entornos digitales mejoraron significativamente la comprensión de textos narrativos, especialmente en las dimensiones de comprensión textual; aunque en el pretest no hubo diferencias significativas entre los grupos control y experimental, en el posttest, el grupo experimental mostró un notable avance, especialmente en la comprensión textual, con un aumento de estudiantes en niveles superiores. Sin embargo, en la comprensión inferencial, no se observó una mejora significativa, estos hallazgos permitieron concluir que las estrategias metacognitivas son efectivas para mejorar la comprensión lectora en algunos aspectos, pero no en todos.

Tamayo (2021) presentó una tesis doctoral en la Universidad César Vallejo (Perú) titulada *“Las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de educación básica”*. El estudio, sustentado en teorías socioculturales y cognitivas, tuvo como objetivo analizar cómo las estrategias metacognitivas contribuyen a mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Se desarrolló mediante una revisión sistemática con enfoque cualitativo, basada en el análisis de investigaciones cuantitativas.

Para la revisión, se recopilaron y analizaron 80 artículos científicos publicados entre 2015 y 2020, de los cuales se seleccionaron 20, utilizando el Protocolo Prisma (2009) y el procedimiento de Zapata Rojas (2020). Los datos fueron organizados en matrices que permitieron evaluar variables como eficacia metodológica, técnicas aplicadas y teorías empleadas. El 70% de los estudios analizados vinculaban explícitamente la comprensión lectora con la teoría metacognitiva, y se identificó una preocupación global por esta problemática, especialmente en Sudamérica.

Entre las principales conclusiones destacan: (1) la importancia del uso adecuado de estrategias y técnicas por parte del docente, (2) la dificultad de comprensión lectora también al aprender lenguas extranjeras, (3) la mejora significativa mediante talleres con enfoque metacognitivo, (4) el impacto positivo del uso de tecnologías en la enseñanza de estas estrategias, y (5) la comprensión lectora como un proceso continuo a lo largo de la vida. Además, Tamayo recomienda implementar programas innovadores basados en estrategias metacognitivas y alienta a los investigadores a desarrollar nuevas propuestas en este campo.

Del mismo modo, Muhid, et al. (2020) en su artículo científico publicado en Indonesia *El efecto de la implementación de estrategias metacognitivas en el progreso de la comprensión lectora de los estudiantes* plantea como objetivo general si las estrategias metacognitivas tienen un impacto positivo en el rendimiento de la comprensión lectora.

En esta investigación de tipo cuasiexperimental y de campo, con preprueba y posprueba, participaron 50 estudiantes mujeres del grado undécimo. A través de la Prueba de Comprensión Lectora (RCT) se permitió medir la capacidad de la comprensión lectora del curso y con el Cuestionario de Estrategia Metacognitiva (MSQ) que mostró cuales estrategias metacognitivas realmente las estudiantes usaban para planificar, monitorear y evaluar su proceso de lectura. Como conclusiones se evidenciaron que las estrategias metacognitivas promovieron el desempeño de los estudiantes en la parte lectora, así como su capacidad para maximizar su lectura de manera efectiva. A su vez, los estudiantes al acostumbrarse a utilizar estrategias metacognitivas en su actividad de lectura, se volvieron más estratégicos ya que tenían la capacidad de planificar, monitorear y evaluar su lectura automáticamente. Por lo tanto, el trabajo de Muhid, et al. (2020) sirve de fundamento para esta tesis doctoral, ya que maneja los mismos objetivos formulados en este estudio, las estrategias metacognitivas para alcanzar un mejor aprendizaje de la competencia lectora en el segundo idioma.

Otro artículo de investigación que contribuye al trabajo actual fue realizado en Filipinas con 403 estudiantes de primer año de un curso de inglés ESL (inglés como segunda lengua) titulado: *Estrategias metacognitivas para leer textos en inglés de estudiantes de primer año de ESL: Un diseño mixto explicativo secuencial*, los autores Daguay-James y Bulusan (2020) se trazaron los objetivos de determinar la utilización de estrategias metacognitivas de los estudiantes de primer año de inglés como lengua extranjera y de investigar las probables diferencias entre los estudiantes matriculados de diferentes disciplinas en cuanto al uso de las estrategias metacognitivas. Se usó un estudio de diseño explicativo secuencial, en donde se analizan datos cuantitativos y luego cualitativos en dos fases consecutivas.

Así mismo, el cuestionario de Inventario de Estrategias de Conciencia Metacognitiva de Lectura MARSÍ (Mokhtari y Reichard, (2002) les permitió medir

cuales de ellas usaban los estudiantes y como era su comportamiento al leer textos en inglés y un protocolo de entrevista elaborado por investigadores los condujo conocer la familiaridad de los participantes con las estrategias metacognitivas. Los resultados evidenciaron que los estudiantes son conscientes de su comprensión, ya que utilizan estrategias cuando se enfrentan a dificultades de lectura, las mejor puntuada fueron las de resolución de problemas. Por otra parte, las estrategias globales fueron las menos usadas, aquellas que implican planeación, dado que planificar la lectura es importante, el estudio sugiere que es imperativo que los maestros demuestren e instruyan a los estudiantes para que se preparen para la lectura estableciendo metas para la lectura, examinen el texto en términos de extensión y organización, usar gráficos e imágenes para aumentar la comprensión. Los anteriores requerimientos se tienen en cuenta en el planteamiento de este trabajo investigativo, en cuanto a la preparación de los estudiantes en las estrategias que impliquen planificación para tener un mayor impacto en los resultados de la intervención.

Por otro lado, en la tesis de doctorado realizado por Kaskosh y Khateb (2021) titulado: *Implementación de estrategias de aprendizaje metacognitivo para mejorar las competencias de la comprensión del intertextual del árabe*: plantearon como objetivo fomentar la conciencia de los estudiantes del grado décimo, sobre sus procesos de aprendizaje al aplicar habilidades metacognitivas, como planificar, monitorear y regular, al analizar textos intertextuales y mejorar las habilidades intertextuales entre el grupo de intervención a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje metacognitivas basadas en la investigación (Zohar y Barzilai, 2013). Se utilizó un diseño cuasiexperimental de dos grupos experimentales, con edades promedio de 16 años, un grupo sirvió de intervención y el otro como grupo de control.

El tratamiento del grupo 1 consistió en varias etapas la primera parte fue la explicación general del programa, (2) completar varios cuestionarios de antecedentes y realizar la pre-intervención para medir las cuatro habilidades intertextuales, (3) implementación del programa de intervención por parte del investigador durante tres meses y (4) realizar la post-intervención para examinar el alcance del efecto del plan de intervención en la mejora de las habilidades intertextuales. Las conclusiones indican que el uso de estrategias didácticas metacognitivas puede aportar a las prácticas educativas,

cuanto más usen los estudiantes estrategias de aprendizaje metacognitivo, más mejorarán sus capacidades de aprendizaje autónomo, de igual modo, su comprensión lectora y su rendimiento académico en las clases de idiomas. Por lo tanto, este trabajo es un aporte importante para esta tesis doctoral, debido a que el investigador utiliza las prácticas de instrucción activa para involucrar a los estudiantes en el pensamiento metacognitivo de Zohar y Barzilai (2013), estas acciones son retomadas en esta tesis doctoral con el objetivo de organizar un programa interventivo que contribuya al mejoramiento la comprensión lectora en un segundo idioma de los aprendices en su contexto escolar.

Así mismo, el siguiente artículo científico presenta una recopilación de trabajos de investigación sobre el uso de estrategias metacognitivas, realizado en la Universidad de Western Australia titulado: *Explorando el uso de estrategias metacognitivas para mejorar comprensión lectora en jóvenes estudiantes*, cuyo objetivo fue de examinar los vínculos entre las estrategias metacognitivas, las habilidades de comprensión lectora y la motivación lectora de los estudiantes de una escuela primaria con sede en Singapur, el cual, también resultó ser un referente teórico y metodológico para este estudio. Pushpalita, (2022), presenta cuatro documentos: el primero detalla la adaptación de un marco de comprensión auditiva para usarlo en la lectura; el segundo explora posibles variables para los niveles de comprensión lectora en una muestra de 201 estudiantes de quinto grado de primaria, que incluía los siguientes factores: (a) un uso sugerido de estrategias metacognitivas; (b) lectura autoeficaz; (c) valor de la tarea e (d) intereses de lectura. El tercero, se enfoca en los procesos metacognitivos adoptados por estudiantes de quinto grado en tres clases de primaria en Singapur y el cuarto examina el uso del enfoque metacognitivo para mejorar la comprensión lectora en una clase de jóvenes lectores.

Los resultados del primer estudio manifestaron que existen ventajas de usar una instrucción metacognitiva en jóvenes estudiantes, porque permite un avance en los niveles de comprensión lectora, así mismo puede ser un marco de metodológico para los docentes que desean trabajar en clases de lectura; el segundo estudio reveló la importancia de la conciencia de las estrategias metacognitivas como un predictor del buen rendimiento de la comprensión lectora, sugiere desarrollar estrategias en el aula que permitan ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de sus actividades de

comprensión; así mismo, el tercer estudio halló que la mayoría de los estudiantes eligieron las estrategias de planificación y monitoreo para desarrollar sus actividades de comprensión lectora; y en el cuarto estudio se encontró que la aplicación del Procedimiento Metacognitivo de Comprensión Lectora MRCP no tuvo un impacto significativo en los jóvenes lectores y se sugirió hacer un trabajo con mayor muestra para llegar a resultados concluyentes.

El investigador después de analizar cada estudio concluye de manera general que el uso de estrategias metacognitivas se cita muy a menudo como un enfoque que permite ayudar a los estudiantes a resolver desafíos que encontraran en sus viajes hacia convertirse en lectores competentes. De igual manera, expone ciertas implicaciones como los fuertes vínculos de existen entre la metacognición y la comprensión lectora, por ende, es primordial que los docentes incluyan la enseñanza de estrategias metacognitivas en las clases de lectura. Así como también que los docentes pueden desarrollar implementaciones no necesariamente enfocadas en la comprensión lectora, se pueden trabajar otras competencias. Este estudio es importante porque muestra cómo la instrucción guiada puede mejorar el rendimiento académico, así como sucede en esta investigación cuyo objetivo se sustenta en llevar a cabo una intervención didáctica que anime a los estudiantes a usar estrategias metacognitivas al leer textos escritos en el idioma inglés.

Otra de las tesis doctorales relacionados con las estrategias metacognitivas, se titula: *Un vistazo a la instrucción de la estrategia de lectura metacognitiva a través de la técnica de modelado en la clase de ESP en el nivel terciario*, realizado por Thongwichit y Buripakdi (2021) en Tailandia. el objetivo fue determinar la efectividad de la enseñanza de habilidades metacognitivas de lectura mediante una técnica de modelado mejoraba la comprensión lectora de los estudiantes del contexto ESP. Esta investigación fue un estudio de métodos mixtos con un único grupo experimental de antes y después que involucró tanto procesos cuantitativos y cualitativos en la recopilación de datos.

El estudio se desarrolló con la participación de 47 estudiantes del segundo semestre de un programa de Gestión Empresarial, durante 10 horas, los estudiantes fueron expuestos a estrategias de lectura metacognitivas estructuradas en tres fases:

planificación (antes de la lectura), monitoreo (durante la lectura) y evaluación (después de la lectura), cada una con sus respectivas subcategorías. Como técnica principal, se empleó un protocolo de pensamiento en voz alta, en el que el docente verbalizaba sus procesos mentales mientras leía, con el objetivo de modelar el uso de estrategias metacognitivas y permitir que los estudiantes las imitaran.

El estudio evidenció que la instrucción en estrategias metacognitivas de lectura, a través de la técnica del modelado, tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes. Tras la intervención, los participantes mostraron mejoras en la comprensión de textos, mayor motivación e interés por la lectura. Los resultados cuantitativos y cualitativos respaldan estos hallazgos. Además, se destacó que el conocimiento práctico de estas estrategias permite a los estudiantes enfrentar mejor las dificultades lingüísticas. Se recomienda que las instituciones educativas integren de manera formal la enseñanza de estrategias metacognitivas en sus planes de estudio, diseñando actividades adecuadas para potenciar el rendimiento académico y la comprensión lectora en una segunda lengua (L2).

Además, Grace et al (2024) llevó a cabo un estudio doctoral en el cantón Salinas, Ecuador titulado: *Plan de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior*, cuyo objetivo trazado fue diseñar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de educación básica, así como su evaluación para conocer el nivel de lectura inferencial, crítica y literal. Para ello, se trabajó con una muestra de 68 estudiantes, evaluando sus habilidades de comprensión antes (Pre-Test) y después de aplicar las estrategias (Post-Test).

La investigación se desarrolló en tres fases: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. En la fase inicial, los estudiantes establecieron objetivos y activaron sus conocimientos previos. Durante la lectura, se les enseñó a auto-monitorear su comprensión, resumir y parafrasear textos, y formular preguntas. Finalmente, tras la lectura, los estudiantes reflexionaron sobre su aprendizaje y revisaron los objetivos iniciales.

Los resultados del Pre-Test mostraron que la mayoría de los estudiantes tenía dificultades para identificar personajes y resumir el texto; sin embargo, después de

aplicar las estrategias metacognitivas, se observó una mejora significativa en la comprensión lectora y en la motivación de los estudiantes.

El análisis estadístico, utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov y el test de Wilcoxon, indicó que los datos no seguían una distribución normal, pero la intervención tuvo un efecto positivo. Los resultados sugieren que las estrategias metacognitivas fomentan la autorreflexión y la autorregulación, elementos fundamentales para el aprendizaje. Además, resalta la importancia de enfoques pedagógicos diferenciados para atender la diversidad de los estudiantes, considerando diferencias de género y estilos de aprendizaje. Los hallazgos también destacan la necesidad de realizar un diagnóstico previo para personalizar las estrategias de enseñanza, lo que puede tener implicaciones en un contexto educativo más amplio.

2.1.5. A nivel Nacional

A continuación, se analizan estudios empíricos desarrollados en diferentes universidades y contextos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera LE y las estrategias metacognitivas de lectura, con el propósito de situar la presente investigación frente a otros estudios llevados a cabo en la esfera nacional. Después de la exploración y análisis de cada investigación se realiza una descripción de los aspectos metodológicos y procedimentales de cada una de ellas mostrando los resultados alcanzados, los cuales serán confrontados con los obtenidos al final en este estudio.

Para tener una mejor comprensión de las estrategias de lectura que usan los docentes dentro de un aula bilingüe para enseñar a leer tanto en L1 como en L2, se tuvo en cuenta este trabajo investigativo desarrollado en la Universidad del Norte titulado: *Enseñanza de la lectura en un entorno bilingüe: explorando las estrategias que utilizan los profesores de español e inglés para enseñar a leer*, realizada por Maldonado (2021). Este estudio tuvo un enfoque cualitativo interpretativo básico, desarrollada en la sección de primaria en dos instituciones bilingües en Valledupar, con siete profesores, cuatro de inglés y tres de castellano, con varios años de experiencia laboral en el sector privado en Colombia. Los instrumentos seccionados fueron un cuestionario de lectura, una entrevista y los planes de clases, estos últimos fueron analizados a través de un formulario de observación que enumeró una serie de estrategias de enseñanza de la

lectura de los docentes de inglés como de castellano para los estudiantes de los diferentes grados de primaria.

Por su parte, la autora concluyó que los docentes de L1 como de L2 usan una gran serie de estrategias de comprensión lectora en contextos bilingües. Al comienzo de la clase, se utilizan estrategias similares de cómo realizar preguntas y hacer predicciones con los dibujos de las historias. Además, para las dos lenguas es importante el uso del diccionario, considerado como un instrumento esencial para incrementar el vocabulario. De igual manera, se resalta que la instrucción de estrategias de comprensión lectora si los maestros quieren que los estudiantes tengan mejores niveles de comprensión incluso cuando están en casa, leyendo de manera autónoma. Es sumamente importante para la investigadora que los educadores enseñen a los estudiantes estrategias metacognitivas que les ayuden a monitorear su propio proceso de lectura, a desarrollar su pensamiento crítico, a reflexionar sobre los obstáculos que dificultan la comprensión y brindarles a los estudiantes herramientas para que sean mejores lectores.

Posteriormente, Pájaro y Zwierewicz (2021) en su estudio *Práctica pedagógica, metacognición y comprensión lectora en lengua extranjera: una revisión sistemática desde un enfoque deductivo*, planteo como objetivo presentar una revisión sistemática de estudios sobre la práctica pedagógica, la metacognición y la comprensión lectora en lenguas extranjeras, con el fin de identificar nuevas perspectivas y vacíos investigativos en este campo, especialmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en diferentes contextos internacionales. Para ello, Se llevó a cabo una revisión sistemática de estudios bibliográficos relacionados con la práctica pedagógica, la metacognición y la comprensión lectora en lenguas extranjeras.

La investigación identificó 42 recursos bibliográficos, de los cuales se seleccionaron 26 para un análisis detallado, los estudios revelaron que, aunque ha habido esfuerzos para transformar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, persisten métodos tradicionales centrados en la memorización y traducción; de acuerdo con ello., se planteó la necesidad de que los maestros reflexionen sobre su propia práctica pedagógica y sean agentes de cambio, promoviendo la metacognición en los estudiantes. Además, se resaltó la importancia de abordar la comprensión lectora desde una perspectiva multidimensional, considerando factores como la práctica

pedagógica, las diferencias de género y el currículo. La investigación sugiere que se deben realizar más estudios sobre la práctica pedagógica metacognitiva, especialmente en la formación de maestros.

De igual modo, otro estudio que se tuvo en cuenta para la presente investigación se titula: *Efectividad de las estrategias de aprendizaje de vocabulario en la comprensión lectora adecuada en inglés como lengua extranjera* realizada en la Universidad de la Sabana por Granada (2020). Los participantes fueron 12 estudiantes, con edades entre 11 y 14 años, con nivel A1, de un colegio privado de Barrancabermeja, Colombia. Este estudio tuvo como objetivos: (1) A partir de los temas elegidos, crear estrategias de adquisición de vocabulario para que los alumnos mejoren su comprensión de la literatura escrita en una lengua extranjera (inglés) y (2) hacerle seguimiento al proceso de los estudiantes y apoyar sus procesos de comprensión lectora para ayudarlos a adquirir una mejor comprensión de textos en una lengua extranjera (inglés).

Este trabajo se desarrolló desde el enfoque descriptivo con análisis de datos de manera cuantitativa, los cuales se recopilaron a través de diferentes instrumentos como talleres, encuesta, examen inicial, parcial y examen final todo incluido en una implementación pedagógica por ocho semanas. Granada (2020) concluyó que la propuesta basada en las estrategias de aprendizaje de vocabulario afectó positivamente a los estudiantes, ya que casi todos mostraron significativo progreso entre la prueba 1 a la 3. Así mismo, se presentaron varias limitaciones como: que este estudio se llevó a cabo en una escuela pequeña de un pueblo pequeño con poco número de participantes. Por otra parte, el estudio demuestra la importancia de planificar estrategias en torno a temas que los estudiantes conocen, el autor resalta la importancia de hacer una caracterización del grupo antes de hacer una intervención para así diseñar los talleres o cualquier material didáctico, recomendación que se tiene en cuenta en esta propuesta investigativa.

A su vez, Jiménez (2020) presentó un estudio sustentado en la Universidad de la Sabana, Bogotá, titulada: *Explorando las estrategias metacognitivas de los EFL estudiantes al hacer frente a las actividades orales en una clase de comunicación: un estudio de caso en el contexto colombiano*. El objetivo general fue de explorar y describir las estrategias metacognitivas cuando el grupo de nivel medio se enfrentan a actividades orales dentro de las clases. Este estudio tuvo un diseño de estudio de caso

con enfoque cualitativo con un análisis de datos de manera cualitativa, donde se aplicaron las diferentes técnicas de recolección: observación, entrevista y lista de verificación a un grupo de 10 estudiantes por dos meses.

Dentro de los hallazgos del investigador se encuentra que los participantes usaron diferentes estrategias metacognitivas al realizar actividades orales en el aula y se agruparon en tres grupos: (planificación, seguimiento y evaluación), pero la planificación fue la más observada y eso dependía mucho de la actividad propuesta por el docente quien a través de tareas llamadas presentaciones orales, les permitían a los estudiantes preparar información con días de antelación, hacer un mejor seguimiento y obtener un mejor resultado. Jiménez (2020) sugiere que sus hallazgos son importantes porque el uso de las estrategias metacognitivas tiende a mejorar la adquisición de una segunda lengua, los docentes son muy importantes en el aprestamiento en las estrategias metacognitivas, ya que sabiendo como enseñarlas se pueden incluir más actividades que desarrollen la competencia oral, por ultimo una vez más se relaciona que las estrategias metacognitivas y los beneficios en el aprendizaje de una L2, ya que van de la mano para brindarle a los estudiantes oportunidades de aprendizaje a través de nuevas propuestas pedagógicas como la que se piensa diseñar en este estudio.

También en la Universidad de la Salle, Borda y Angulo (2021) llevaron a cabo un estudio denominado *Estrategias Metacognitivas y Comprensión Lectora en inglés con Estudiantes del Grado Quinto de la EBP del Colegio La Enseñanza en Bogotá en 2020*. Cuyo objetivo fue Determinar la influencia de los procesos de conciencia metacognitiva en la comprensión lectora del inglés como Lengua Extranjera (ILE) en los estudiantes del grado quinto de la Educación Básica del Colegio la Enseñanza de Bogotá con el uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje Top Notch Readers.

Para este estudio, la instrucción de las estrategias metacognitivas se dio usando la plataforma MOODLE, diez estrategias del MARSÍ que se relacionan con el plan de estudio del grado quinto, son tomadas para crear un Ambiente Virtual de Aprendizaje AVA Top Notch Readers, arrojando resultados muy positivos en su evaluación final con mejor desempeño especialmente en las estrategias globales, en donde los participantes incorporaron estrategias metacognitivas en su práctica de lectura y mejoraron en los procesos de conciencia metacognitiva. Borda y Angulo (2021) expresa que motivación

de los alumnos aumentan cuando se usa un AVA, implicación pedagógica que puede ser aceptada en esta propuesta de investigación ante la cual, la tecnología puede ser una herramienta muy importante para que los estudiantes desarrollen su motivación y a la vez desarrollen su conciencia metacognitiva. Por último, una vez más se relaciona que las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora van de la mano para brindarle a los estudiantes oportunidades de aprendizaje a través de nuevas propuestas pedagógicas como la que se piensa diseñar en este estudio.

Cada uno de los antecedentes nacionales apoyan el propósito esta investigación, desde lo referencial y teórico aportando concepciones sobre la metacognición y el uso de diferentes estrategias metacognitivas en pro de fortalecer el proceso de comprensión lectora en lengua extranjera en estudiantes de secundaria de diferentes contextos del país. Desde lo metodológico, se pueden observar variedad de didácticas enfocadas a lo metacognitivo que se han ido desarrollando en las investigaciones referidas a la adquisición de un segundo idioma y a las propuestas metacognitivas desde lo cualitativo en su mayoría; encontrando una ausencia de estudios cuantitativos que trabajen desde las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. En todos estudios se evidencia la preocupación por mejorar procesos dentro del salón de clases, donde los estudiantes posean mejores herramientas para la adquisición de un amplio conocimiento del idioma inglés, después de la puesta en marcha de las instrucciones antes descritas, se obtuvieron resultados favorables en los estudiantes, demostrando que la inclusión de la metacognición al proceso de enseñanza de una segunda lengua es una manera efectiva de mejorar los aprendizajes

2.2. Marco teórico

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar conceptualmente las variables centrales que orientan esta investigación: la comprensión lectora, las estrategias didácticas y el enfoque metacognitivo; a partir de una revisión crítica de la literatura especializada, se abordan los aportes de diversos autores que han estudiado estos constructos, así como sus interrelaciones en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este marco busca esclarecer los fundamentos teóricos que sustentan la intervención educativa y ofrecer una base para el análisis e interpretación de

los resultados, enmarcando la comprensión lectora como un proceso complejo que puede ser potenciado mediante el uso intencional de estrategias pedagógicas centradas en el pensamiento reflexivo y autorregulado del estudiante.

2.2.1. Teorías Educativas

Las siguientes son las teorías educativas en las que se fundamenta esta propuesta investigativa.

2.2.1.2. Constructivismo Cognitivo de Piaget

Esta teoría afirma que el proceso de maduración biológica conduce al desarrollo de estructuras cognitivas cada vez más complejas. Proporciona una relación más estrecha con el entorno en el que opera el individuo, promoviendo así un mejor aprendizaje y, por tanto, una mejor adaptación (Ortiz, 2015). Así mismo, hace hincapié en el papel activo de los estudiantes en la construcción de su propia comprensión, en lugar de limitarse a asimilar información, los estudiantes reflexionan activamente sobre sus experiencias, crean imágenes mentales y añaden nueva información a sus esquemas. Esto fomenta un aprendizaje más profundo y con mayor conciencia. En sentido general, el constructivismo considera el conocimiento, como una construcción propia del sujeto que se crea cada día como resultado de la interacción de factores cognitivos y sociales dentro del entorno donde este interactúa (Saldarriaga et al., 2016).

De igual manera, la teoría del conocimiento constructivista, postula la necesidad de entregar a los estudiantes herramientas, que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. Esta conciencia de conflicto o dificultad, de inconsistencia con lo que uno sabe o cómo trabajar, es un ejemplo de lo que los psicólogos llaman metacompreensión: el estudiante está preparado para saber cuándo se le hace saber que no sabe (Patiño, 2018). Según Piaget, cada uno se desarrolla cognitivamente a su propio ritmo y dentro de su propio proceso cognitivo interno. En este enfoque, el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje y el profesor queda relegado a un segundo plano o no es relevante como sucedía anteriormente (Caramillo y Barboza, 2020).

Asimismo, los educadores a través de esta teoría, deben generar condiciones más favorables para el aprendizaje dentro del aula, a través de la adaptación de contenidos

curriculares, a partir de las características de los estudiantes como las actitudes, destrezas, valores y estrategias de conocimiento (Romero, 2009). En la perspectiva constructivista, el papel del docente se sitúa como guía y provocador en situaciones de aprendizaje donde los estudiantes duden de sus ideas y sientan la necesidad de buscar nuevas explicaciones, nuevas formas que vuelvan a satisfacer esos esquemas mentales, los cuales, han sido constituidos por la interacción con su entorno natural y social (Patiño, 2018).

2.2.1.3. Constructivismo Social de Vygotsky

Esta teoría afirma que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre el individuo y el entorno. Cada uno de ellos tiene claramente conciencia de quiénes son y aprende a utilizar los símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad a la que pertenecen (Ortiz, 2015). Para Vygotsky, se trata de un proceso mediante el cual el sujeto incorpora el plano externo, permitiéndole así participar en la construcción cognitiva. En este sentido, el individuo genera aprendizajes a través de su propia internalización en función del contexto social, cultural e histórico (Camarillo y Barboza, 2020). Si bien esta creación activa de conocimiento es una actividad interna del sujeto, no sólo se lleva a cabo de forma aislada y solitaria como cuando se expone a la lectura o al desarrollo de un producto particular, sino que también comprende actividades dirigidas por otro sujeto o un grupo de pares, mediados de forma presencial o externa utilizando algún tipo de tecnología (Guerra, 2020).

De igual manera, el concepto constructivista de educación escolar, heredada del modelo de Vygotsky, inserta la noción de atribución de sentido para decir que cuando los estudiantes aprenden, no sólo comprendan lo que aprenden, sino que también hacen suyo ese conocimiento como forma de ver la realidad. De esta manera, el aprendizaje cambia no sólo la comprensión de las cosas, sino que también cambia el significado que estas cosas tienen para los estudiantes (Valencia, 2016). Para Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo es crucial, es decir, la distancia entre lo que puede un estudiante aprender por sí mismo y lo que puede aprender con la ayuda de un experto en el tema. Es en esta área donde las personas aprenden nuevas habilidades y las ponen a prueba en diferentes entornos (Papalia et al., 2007).

De acuerdo a Araus, (2017) los principales principios de Vygotsky dentro del contexto educativo son:

- El aprendizaje y el desarrollo son actividades sociales y colaborativas que no puede ser enseñadas, cada estudiante debe construir su propia comprensión en su propia mente
- La Zona de Desarrollo Próximo se puede utilizar para elaborar situaciones apropiadas donde los estudiantes pueden recibir el apoyo adecuado para un aprendizaje idóneo.
- Los docentes deben considerar que el aprendizaje tiene lugar en contextos significativos, preferiblemente en contextos donde es necesario aplicar el conocimiento.

2.2.1.4. Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

Ausubel con su teoría (1983) declara que el aprendizaje significativo sucede cuando una nueva información se vincula con un concepto que ya existía en la estructura cognitiva del individuo, es decir que los nuevo datos o ideas pueden ser aprendidas de manera significativa en tanto que las otras de la misma naturaleza estén disponibles como anclaje a las primeras. Asimismo, este nexo se trata de un proceso donde los dos conocimientos se transforman, la información nueva logra significado y el anterior que sirvió de anclaje cognitivo alcanza nuevos significados, se vuelve un conocimiento más profundo, más elaborado y estable cognitivamente (Moreira, 2017). De igual manera, Ausubel (2002) sugiere tener presente dos circunstancias relevantes para que se produzca el aprendizaje significativo. La primera tiene que ver con los materiales educativos y su potencialidad significativa y significado lógico para ser asimilados por el aprendiz y segundo el interés del estudiante por aprender y su intención de cambiar cognitivamente el significado lógico de los materiales a los que se expone.

Igualmente, para que se produzca un aprendizaje significativo, el estudiante necesita tener un rol muy activo. Debe utilizar los significados que ya posee para que pueda comprender los significados que ofrecen los materiales de aprendizaje. A medida que diferencia gradualmente su estructura cognitiva en este proceso, simultáneamente adopta una reconciliación integradora para que pueda reconocer similitudes y diferencias a través de la reorganización de su conocimiento. En definitiva, esta teoría aborda el

proceso de construcción de significado por parte del estudiante, que es el eje esencial del aprendizaje, dando cuenta de todo aquello que un docente debe contemplar en su tarea de enseñar si lo que pretende es la significatividad de lo que su alumnado aprende. Su propósito es proporcionar todo lo que garantice que el contenido que la escuela ofrece a los estudiantes se adquiera, domine y retenga para que puedan hacer un uso significativo de ese contenido (Rodríguez, 2011).

2.3. Marco conceptual

2.3.1 Definiciones Conceptuales Sobre la Lectura

Se comienza este recorrido expresando que anteriormente la lectura se veía como un simple ejercicio de decodificación de ideas y de mensajes a través de los textos, dejando de lado procesos importantes que este acto contiene y que se llevan a cabo durante la lectura. Según Vásquez (2016), el paradigma conductista dominó el campo psicológico entre 1910 y 1950 y le dio a la lectura un sentido tecnológico, es decir, leer era el proceso de identificar palabras y juntarlas para crear un texto con significado. Sin embargo, la psicolingüística y la psicología cognitiva florecen para ofrecer una nueva perspectiva de la lectura como un proceso interactivo.

La lectura es un ejercicio interactivo que va más allá de la identificación y decodificación de las palabras de un texto, también es creativo al hacer posible comprender el lenguaje escrito, así como reconocer los puntos de vista del autor y, quizá lo más importante, generar un entendimiento del lector mismo. De acuerdo con Ortiz y Peña, (2019), es un proceso de interpretación simbólica en donde intervienen varios aspectos como el conocimiento, el manejo del idioma en el que se lee, los conocimientos sobre el tema, y el nivel cultural del lector, en donde se llega a convertir en un instrumento de gran relevancia para desarrollar lenguaje y procesos de pensamiento. De igual manera, la lectura se convierte en una actividad humana compleja que sirve como medio para aumentar la capacidad de aprendizaje, ampliar conocimientos sobre el universo y difundir información sobre temas de interés general.

2.3.1.1. Lectura en una Lengua Extranjera

En el proceso de adquisición de un nuevo idioma, distinto al de la lengua materna, los teóricos lo han llamado “segunda lengua” o “lengua extranjera” sin distinción, (Anderson, 2003; Garrote 2019; Grabe, 2004; Jiang y Grabe, 2011; Koda

2005; Martínez y Esquivel, 2017; Phakiti, 2006). No obstante, se hace necesario hacer dos aclaraciones entre los términos de acuerdo a Garrote (2019): (a) la primera es que la lengua materna L1 se adquiere de manera inconsciente y la segunda lengua o lengua extranjera L2 se aprende de manera consciente ya sea formal (dentro del aula) o informal (fuera del contexto académico) y (b) la segunda es de definición, ya que se llama “segunda lengua” a aquella que es aprendida después de la lengua materna en un contexto en el que el estudiante tiene la posibilidad de usarla fuera del aula y la “lengua extranjera” no suele usarse más allá del contexto académico ya que no se dan las circunstancias para ello. Se hace necesario aclarar que para esta investigación se usarán los dos términos sin diferenciación L2/LE a la hora de hablar de la adquisición del idioma inglés dentro del contexto colombiano, ya que los investigadores no marcan diferencia entre L2 y LE en los estudios realizados durante estos últimos años.

2.3.1.2. Proceso Lector en Lengua Extranjera

Aunque el avance de la tecnología, en particular el mayor acceso a Internet ha creado una aldea global para la exposición diversa al inglés y las oportunidades de estudio, el aprendizaje de idiomas como lengua extranjera depende, sobre todo en las primeras etapas, en gran medida de los materiales escritos en particular los libros de texto, que dan forma al repertorio lingüístico de los estudiantes (Dongbo, 2023). La adquisición lectora es una actividad que demanda de diversas habilidades y procesos cognitivos tanto en la lengua materna L1, como en una lengua extranjera LE o segunda lengua L2. De acuerdo con Bastidas (2016) quien expresa que las concepciones sobre los procesos de lectura en L1 y L2/LE cómo sus coincidencias y sus diferencias son tema de amplia discusión. Entender la lectura exige ver la diferencia entre el proceso mental que realiza el estudiante cuando lee en L1 o L2/LE, ambos tipos de lectura involucran decodificación, pero cuando se lee en L2/ LE se tiende a usar el primer idioma como base para comenzar a comprender Rojas (2019).

Para Phakiti (2006), se han realizado muchos estudios sobre la naturaleza de la lectura en un segundo idioma en las que se intentan comprender su naturaleza a través de la investigación del lector y sus factores, (por ejemplo: dominio de la L1, conocimientos previos, conocimiento de género y pragmática, conocimiento metalingüístico, metacognición, etc.) y los factores del contexto (como el tema y contenido del texto, tipo

y género del texto, legibilidad del texto, comunicación verbal y no verbal). En ese sentido, Fernández et al. (2016), expresan otros aspectos que se han investigado sobre la lectura en L2/LE, se intuye que, para transferir las capacidades de lectura e interpretación que ya posee en la lengua materna, el aprendiz de una LE/L2 debe alcanzar primero un determinado nivel de competencia en su L1, también, se piensa que la lectura eficaz en una LE/L2 depende fundamentalmente de las capacidades lectoras y cognitivas en la L1 del estudiante, aunque todavía no hay soluciones claras, este debate ha llevado al consenso de que es crucial desarrollar las capacidades lingüísticas además de las interpretativas y cognitivas (Fernández et al. 2016).

A pesar de lo complejo que rodea el proceso lector, la lectura es una habilidad primordial tanto para el primer idioma como para la adquisición de la segunda lengua; de acuerdo a Jiménez et. al (2017), existen variadas diferencias entre estos dos procesos, en las primeras fases de la lectura en L1 y L2, existen discrepancias en la cantidad de conocimientos léxicos, gramaticales y discursivos. En L2 hay un mayor nivel de conciencia metacognitiva y metalingüística. Además, los sujetos L2 están expuestos a la lectura a un ritmo diferente que los sujetos L1. Por último, es importante recordar que las dos lenguas difieren lingüísticamente y que la lectura en una lengua extranjera requiere distintos niveles de dominio de la L2. Ahora bien, Koda (2005) define la lectura como un proceso en el que el sujeto que lee, partiendo de sus experiencias previas, conocimiento lingüístico (de su L1 y de la L2/LE) y de sus habilidades de procesamiento, lleva a cabo la comprensión del significado del texto a través de la decodificación y procesos de orden superior.

Para Althewini (2016) leer en una lengua extranjera es una actividad compleja que demanda la integración de varios procesos mentales al mismo tiempo. En ese sentido Martínez y Esquivel (2017), aportan que la lectura en inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) implica tareas cognitivas complejas además de elementos externos relacionados con el contexto, especialmente si el objetivo es la comprensión del texto. La comprensión de textos se entiende como el proceso de interacción texto-lector, que comienza con la decodificación del texto para extraer información, generar significado y desarrollar conocimientos de nivel superior.

Así mismo, de acuerdo con Jiménez et al. (2017) los lectores también utilizan estrategias que les permiten definir la actividad, averiguar, localizar, sintetizar y evaluar información conveniente para identificar funciones textuales, inferencias implicaciones y relaciones. Para Koda (2004) los aprendices usan conocimientos previos y la experiencia previa para el proceso lector en LE, los lectores de L2/LE pueden transferir palabras, frases u oraciones de L1 a L2/LE o viceversa, pero cualquier traducción es innecesaria en la lectura de L1; el uso de conocimientos preliminares al leer en L2/LE es una ventaja para los estudiantes de otra lengua. En ese sentido, Gu, (2020), señala otras estrategias como el uso de información contextual y el análisis morfológico, para deducir el significado de palabras desconocidas y, de este modo, ampliar el vocabulario. información contextual y el análisis morfológico, para inferir significados de palabras desconocidas y así ampliar su repertorio léxico. Todos estos factores influyen en un proceso lector eficiente en L2, además del conocimiento en vocabulario (Koda, 2007), el conocimiento previo (Steffensen y Joag-Dev, 1984) y las competencias lingüísticas (Singhal,1998).

Gibbons (2002) expresa que hay cuatro componentes o roles que hacen a los lectores en LE exitosos: (a) ser descifrador de códigos, este tipo de conocimiento permite a los lectores interpretar y conectarse con el texto. (b) ser participante del texto desde sus conocimientos culturales previos, la comprensión lectora de una segunda lengua está relacionada con el conocimiento cultural de donde forma parte. (c) ser usuario del texto, es decir, un lector puede participar en las actividades sociales en las que el texto escrito juega un papel importante y reconocer lo que se considera una lectura exitosa en una variedad de contextos sociales y (d) ser analista del texto, se debe asumir una actitud crítica ante el texto que le permita realizar razonamientos mentales más allá de la traducción literal. Cada rol se enfoca en un aspecto particular de la lectura en L2, haciendo que de manera integral hagan parte de un proceso lector eficaz y exitoso.

2.3.1.3. Componentes de las Habilidades Lectoras en Lengua Extranjera

Se ha demostrado que el proceso lector en un segundo idioma es una actividad compleja y una manera de reconocerlo es describiendo algunos componentes importantes de las habilidades de lectura reconocidas por los investigadores desde hace

tiempo atrás dentro de un contexto de LE. Jiang y Grabe (2011) describen varias habilidades de lectura con ciertas implicaciones educativas fundamentadas en estudios que apoyan el vínculo entre la comprensión y las habilidades lectoras:

2.3.3.1 Reconocimiento de Palabras. El reconocimiento de palabras se considera el factor más relevante para una lectura exitosa, ya que no es posible que los lectores comprendan sin ser capaces de reconocer las palabras de forma rápida y precisa y sin ser sensibles a los usos ortográficos, fonológicos y semánticos (Grabe, 2009). Este método constituye una interacción de procesos ortográficos, fonológicos, semánticos y sintácticos y de igual forma, envuelve el reconocimiento automático y rápido de palabras con acceso activado al léxico mental del lector (Althewini, 2016). Los estudios han demostrado que en los contextos L1 en muchos idiomas el aprendizaje de la conciencia fonológica y la correspondencia entre letras y sonidos predice el desarrollo de los futuros lectores.

En inglés este reconocimiento se vuelve preciso a medida que se adquiere automatismo en la correspondencia de letras y sonidos y la lectura a primera vista de palabras muy comunes. Un ejemplo de este proceso dentro de un entorno académico se hace a través de un ejercicio de escaneo (scanning), el docente pide que se enfoquen en la lectura de un párrafo del texto, en un tiempo determinado los estudiantes deben encontrar una palabra escrita en el tablero y contar las veces que aparece en el texto. Una vez que se haya contado, se les pide que busquen el sustantivo que precede y el que sigue para establecer un patrón de uso (Alco, 2010).

2.3.3.2 Conocimiento de Morfología, Sintaxis y Discurso. Los investigadores como Chung (2000), Carrell (1985) y Carlisle (2010), han demostrado que los estudiantes de LE, en general, mejoraron su comprensión de lectura cuando se apoyaron en palabras de señalización léxica y en la estructura del discurso, dichas investigaciones apuntan a la importancia de señalización del discurso, los patrones de organización, las estructuras del discurso en los textos y las relaciones señaladas léxicamente tanto dentro como a través de las oraciones mejoran la comprensión textual. De dichos resultados pueden extraerse varias consecuencias para la enseñanza: (a) el conocimiento de la morfología puede abordarse más fácilmente como parte de la enseñanza del vocabulario y no debe pasarse por alto ni tampoco debe ignorarse; (b) el conocimiento morfológico se utiliza

cada vez más a medida que el estudiante desarrolla una mayor competencia lectora; (c) un profesor con cierto conocimiento de la organización del texto y de los marcadores de señalización del discurso puede ayudar a los estudiantes a construir su conocimiento de la organización del discurso.

Al igual que ocurre con otros tipos de conocimientos y destrezas que deben aprenderse, existen algunos principios para la enseñanza de la organización del discurso. En primer lugar, este tipo de enseñanza debe ser coherente y continua. En segundo lugar, los profesores también deben utilizar los textos que leen con otros fines para que los estudiantes vean la omnipresencia de los patrones del discurso. Los estudiantes no deben disponer de textos especiales para mostrar los patrones de organización del discurso. Por último, los deben explicar a docentes y compañeros cómo se estructuran los textos y cómo se señala la organización del discurso.

2.3.3.3 Procesamiento de Comprensión. Se origina cuando el lector elabora una red de ideas extraídas de la lectura para crear un modelo de comprensión del texto, el cual necesita que la información semántica del procesamiento a nivel de cláusula se mezcle en una red de ideas centrales que se repiten en el texto y al final es lo que produce la esencia de este. Este modelo basado en el texto se une a un segundo llamado modelo de situación de comprensión que está fundamentado en los usos de los conocimientos previos del lector junto con las inferencias y actitudes de los lectores hacia la información recibida (Kintsch y Rawson 2005). Durante la lectura que demanda un aprendizaje (incluye tanto el contenido como el aprendizaje del idioma) se necesita una lectura estratégica, de prestar atención a cierta información y de responder estratégicamente a ella, y un procesamiento estratégico que influya positivamente en la comprensión lectora en LE.

Los investigadores que estudian la comprensión del discurso han descubierto que la inferencia resultante de "leer para aprender" afecta a la comprensión de manera significativa (Perfetti, et al. 2005). La capacidad de controlar la comprensión también parece ser un indicador fiable de las habilidades de comprensión (Cain, et al. 2004). Sin embargo, al ser de naturaleza metacognitiva, estas habilidades no son técnicas de lectura directas. Por el contrario, reflejan una variedad de capacidades y destrezas, así como una serie de soluciones tácticas a los problemas textuales.

2.2.3.4 Conocimiento del Vocabulario. Las investigaciones sobre el conocimiento del vocabulario de la lengua inglesa como primera lengua han demostrado que los lectores que leen con fluidez disponen de recursos muy amplios de conocimiento del vocabulario, (con una media de 40.000 palabras), y que este conocimiento del vocabulario está estrechamente relacionado con la capacidad lectora de los estudiantes (Stahl y Nagy 2006). Asimismo, Stanovich (2000) ha manifestado que la exposición prolongada a la lectura extensiva durante años conlleva a grandes diferencias tanto en el conocimiento del vocabulario como en las habilidades de comprensión. Así mismo, los estudios en L2 han demostrado que el vocabulario está correlacionado con la comprensión de lectura en L2. Qian (2002) reportó correlaciones de .73 a .82, de igual manera, Droop y Verhoeven (2003) reportaron una fuerte relación entre el conocimiento del vocabulario de los estudiantes de L2 en primaria.

Para que los estudiantes se vuelvan buenos lectores deben reconocer al menos el 95 por ciento de las palabras que encuentran en un texto, este es un gran número de palabras para aprender. El número de palabras que se necesitarían para una cobertura del 95 por ciento de la mayoría de los textos parece estar entre 10.000 y 15.000 palabras. La mayoría de los estudios apuntan que muchas de estas se aprenden al exponerlos a nuevas palabras a través de la práctica incesante de lectura.

2.3.3.5 Exposición Prolongada a la Lectura. Las investigaciones en L1 han demostrado que hay una sólida correlación entre la comprensión lectora y la cantidad de lectura (Guthrie et al. 2004; Stanovich 2000), así mismo, en LE existen algunos estudios que muestran los efectos positivos donde se mejora la comprensión lectora tras una amplia lectura (Elley 2000; Lightbown et al. 2002). En estos estudios se ha evidenciado que hacer que los aprendices lean extensamente durante un largo período de tiempo mejora las habilidades de comprensión de lectura, así como una serie de otras habilidades del lenguaje. Si se desea que la lectura extensa tenga éxito, se necesita que los estudiantes estén motivados y conscientes de los objetivos a trabajar en una lectura extensa.

De igual manera, estudios realizados en L2 han indicado los efectos positivos de la lectura extensiva en la comprensión lectora, se ha demostrado que hacer que los estudiantes lean de forma extensamente durante un largo periodo de tiempo, mejora

notablemente la comprensión lectora al igual que otras habilidades lingüísticas. La exposición prolongada a la lectura dentro del contexto escolar requiere de un gran esfuerzo para lograr motivar a los estudiantes a trabajar la lectura constantemente, también es importante mostrarle los beneficios de este proceso en el aprendizaje de otro idioma y es necesario brindarles oportunidades razonables para leer que incluyan recursos excelentes con una buena planificación curricular.

2.3.3.6 Fluidez. La fluidez lectora se ha relacionado con la comprensión lectora, sobre todo en lectores jóvenes, según las investigaciones de L1 sobre el tema (Klauda y Guthrie, 2008). Así mismo, numerosos estudios han demostrado que, si el entrenamiento es suficientemente intensivo, la mejora de la velocidad de reconocimiento de palabras también puede mejorar la velocidad de reconocimiento de otros términos dentro del texto, lo que trae beneficios directos en la comprensión lectora. Varios estudios, (Sawaki y Sabatini, 2007 y Gorsuch y Taguchi, 2008) han demostrado que existe una relación entre la fluidez en la lectura de pasajes orales y la comprensión lectora en contextos de L2, cuando se realiza el entrenamiento en fluidez de lectura los estudiantes experimentan un mejor control de la comprensión lectora. También, la práctica de la relectura oral en contextos de L2 plantea importantes avances. Hay una gran necesidad de que los estudiantes tengan fluidez en la lectura en L2 argumentan que la instrucción de lectura en L2 debe incorporar la práctica de la fluidez de forma regular.

2.3.3.7 Motivación. Se han realizado relativamente pocos estudios que aborden específicamente la capacidad lectora en el campo de la motivación lectora L1. No obstante, algunos estudios han revelado que los lectores más motivados leen más libros y comprenden mejor lo que leen. Según Guthrie et al., (1999), los lectores motivados de tercero y quinto curso leen más, mientras que los lectores motivados de octavo y décimo curso obtienen mejores resultados en las pruebas de comprensión lectora. Además, un estudio de Guthrie et al., (2004) han demostrado cómo determinados entornos educativos pueden aumentar la motivación lectora de los alumnos, lo que a su vez aumenta su comprensión lectora.

Los profesores de L2 suelen creer que tienen poca influencia en el deseo de leer de los alumnos, siendo esta perspectiva es completamente falsa. La mayoría de los estudiantes tienen una visión pesimista sobre el desarrollo de una capacidad lectora

sólida y fluida en L2, ya que son conscientes de que aprender a leer es difícil y necesitan que los profesores y el propio plan de estudios les motiven de forma eficaz. De acuerdo con Llano (2009), es importante motivar a los sujetos desde la persuasión y ofrecerles motivos para quererlo. Los docentes deben buscar razones convincentes, mostrando ángulos atractivos para incidir fundamentalmente en la satisfacción de la actividad lectora, con el fin de tener estudiantes persuadidos y movidos hacia el alcance de los objetivos lectores propuestos.

Además, existen formas eficaces para que los profesores fomenten la motivación de los estudiantes dentro del aula, (a) para la motivación intrínseca la cual surge de los reforzadores e intereses de cada individuo, siendo inherentes a la actividad en sí, se pueden desarrollar actividades donde participen activamente, que estas tareas sean apreciadas por otros y permitirles que trabajen de manera autónoma; (b) para la motivación extrínseca las cuales son las recompensas que proceden del exterior como resultado de la tarea realizada, se pueden llevar a cabo premios al buen desarrollo de las actividades realizadas elogios, medallas, privilegios, incitarlos para el buen desarrollo de las tareas y por el aprendizaje y (c) para la motivación trascendente en donde son las acciones que realiza el individuo para el beneficio de los demás, se pueden llevar a cabo actividades grupales de forma cooperativa (Sandoval, 2017). En ese sentido, también los docentes son actores importantes para incentivar la lectura en el aula, por ejemplo, los profesores pueden animar a los estudiantes a compartir sus intereses, crear comunidades de aprendizaje que se apoyen mutuamente a través de tareas desafiantes y adecuar las capacidades de los alumnos a los retos. El objetivo general de desarrollar estas habilidades es mejorar la comprensión lectora y desarrollar la capacidad de los estudiantes para entender el contenido de los textos escritos en lengua extranjera, propósito fundamental de esta propuesta investigativa.

Tabla 3.

Las características primordiales del procesamiento lector en L1 y L2

Lectores nativos (LN)	Lectores no nativos (LNN)
Alto grado de automatización en la integración y descodificación simultánea de significados.	Un nivel inferior de descodificación automatizada que impide la integración simultánea del significado.
Prestar mucha atención al significado del texto	Enfocarse en la interpretación de estructura y significado (sobrecarga de la MCP).

En general, se prefiere el proceso interactivo con predilección por el descendente(top-down)	Necesitan más del proceso ascendente (botton-up).
Pueden utilizar diversas técnicas de lectura.	Deben utilizar las técnicas de lectura aprendidas en la L1 en la L2.
Adaptan sus métodos de lectura a los requisitos de la tarea	Adaptar las estrategias de lectura es más difícil.
Capacidad de inferir la información implícita en el texto.	Existen trabas para interpretar la información implícita en el texto.
Un conocimiento práctico del entorno sociocultural en el que se utiliza su lengua materna.	Interpretación idiosincrática del texto errónea, debido a la modificación de algunos elementos a su propia cultura.

Nota: Tomado de Acquaroni (2004).

Así que, la descripción de los diferentes planteamientos anteriores, son la base para asumir el concepto de lectura adaptada al contexto donde se desarrolla la presente investigación:

- La lectura en una actividad que pretende buscar la comprensión del texto, a través de varios procesos cognitivos como: extracción de la información organización de ideas y la generación de significados, que le permitirán a los estudiantes comprender los diferentes contenidos de los textos a los que se enfrenta. Cajiao (2013) opina que a través de la lectura se pueden ver muchas cosas que existen en el mundo ya que se pueden descubrir significados ocultos más que aquellos que no dominan esta habilidad.
- El proceso lector tiende ser una práctica social que empodera y transforma a los sujetos en su realidad, es un método emancipador y un ritual que posibilita la construcción del sujeto a través de la comprensión del mundo e incluso de la invención de otros (Pérez, 2015).

2.3.2. *Comprensión Lectora en Lengua Extranjera*

Para definir el propósito de esta propuesta investigativa es necesario incluir la competencia lectora encaminada a la comprensión de textos en un segundo idioma, pero al hablar sobre comprensión lectora cabe mencionar las diferentes definiciones que existen de los distintos teóricos, al respecto Grabe y Stoller (2002) agregan que las investigaciones sobre la lectura han desarrollado imágenes del proceso lector global

donde agregan avances que evalúan lo propuesto en las nuevas declaraciones. En ese sentido, Al-Khateeb (2010) define que, dentro del proceso lector, la comprensión lectora es el eje principal y en torno a ella se centran los demás procesos. Es relevante recalcar que la comprensión es una habilidad fundamental importante para el proceso de lectura porque desarrolla las habilidades del estudiante como la recopilación de información, la absorción de conocimientos, el compromiso y la motivación con prácticas sociales complejas y, en consecuencia, una comprensión profunda del texto (Nunan, 1999).

Además de las ideas mencionadas anteriormente, la interacción entre el lector, el texto y la actividad para facilitar el acto de leer y su comprensión es otra parte importante de la comprensión lectora. En la comprensión participan tres dimensiones: el texto, el lector, y la actividad. Estos tres elementos funcionan paralelamente, no de forma aislada, El lector es aquel que tiene las habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para afrontar un texto, el texto es cualquier material impreso o digital del que se requiera información y la actividad se refiere a tres dimensiones asociadas al lector: (a) es el propósito o motivación del lector, (b) son procesos lingüísticos semánticos y de seguimiento y (c) las consecuencias que son los aprendizajes del lector con los contenidos del texto (Snow y Sweet, 2003). A la luz de esto, se puede afirmar que la comprensión lectora es el proceso mediante el cual el lector desarrolla una relación con el texto, interactuando con él en todos los niveles, desde el micro al macro, en un esfuerzo por crear significado basado en el conocimiento previo, la experiencia lectora y las características del contexto comunicativo (Bacca, 2018).

Por otro lado, Grabe y Stoller (2002) diferencian la complejidad de la comprensión lectora en L2/LE y la vinculan a una notable capacidad para coordinar rápidamente muchas habilidades y rutinas desafiantes, que implican la coordinación de procesos de nivel más bajo y alto. Oxford (2011) ha demostrado que la competencia lectora de L2/LE está fuertemente relacionada con las estrategias que utilizan los lectores de L2/LE cuando interpretan textos de L2/LE. De igual forma, otros estudios dentro del ámbito de la comprensión lectora en L2/LE (Fraser, 2004; Nassaji, 2003) han declarado que los lectores de L2/LE menos hábiles son más lentos en el reconocimiento de palabras y generalmente débiles en el procesamiento sintáctico rápido y automático. Del mismo modo, varios autores entre ellos (Cohen, 2007; Grabe, 2004; Paris, 2002; y

Zhang, 2003) han descubierto que, aunque las estrategias no son intrínsecamente buenas o malas, sí tienen la capacidad de aplicarse de forma eficaz o ineficaz en determinados entornos.

Así mismo, existen otros factores que dificultan la comprensión lectora en los aprendices que estudian una segunda lengua, por ejemplo: si el texto tiene un nivel de lenguaje complejo, la falta de conocimiento del vocabulario, problemas con las estructuras de las oraciones, el escaneado las ideas principales y el significado que el autor intenta transmitir (Alsofyani 2019). Así mismo, (Barnett, 1989 y Wilson 2006) sustentan también que muchas de las fallas en la comprensión de un texto en L2/LE se debe a la ausencia de claves lingüísticas, al manejo de las estructuras gramaticales, que desde luego ayudarían en la relación entre el texto y el lector. El desconocimiento de la lengua es un factor que afecta la comprensión de textos en inglés (Goodman 1971; Casas 2018). En ese mismo sentido, se puede afirmar que las destrezas de reconocimiento de palabras son esenciales para la comprensión lectora. Antes y durante la lectura, los alumnos deben esforzarse por comprender cualquier palabra o concepto desconocido del libro para entender mejor el material del texto (Amaya, 2013).

En ese mismo sentido, los problemas de comprensión lectora pueden estar relacionados con la motivación de los estudiantes para leer en L1 y L2/LE (Takase, 2007), la dependencia desmedida del profesor o la falta de autonomía del alumno (Chomchaiya y Dunworth, 2008) y que los estudiantes pueden desconocer cuáles son sus debilidades y fortalezas en la lectura, o pueden no saber cómo monitorear su proceso de lectura (Zhang, 2010). Otros investigadores enfatizan que los estudiantes pueden tener dificultades para comprender los textos por factores cognitivos junto con las dificultades con la conciencia fonológica (Anderson, 2009) y la fluidez -reconocimiento rápido de palabras y velocidad de lectura- (Grabe, 2009; Nation, 2005). Luego de revisar los diferentes conceptos sobre la comprensión lectora, las habilidades y los modelos que la permiten, así como las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de afrontar un texto en L1 y L2/LE, McLaughlin (2012) presenta diez principios de enseñanza para la comprensión lectora que se pueden emplear dentro del salón de clases para que los estudiantes se conviertan en lectores estratégicos y activos. Ellas, son:

- Comprender los roles de los estudiantes en el proceso de comprensión lectora.

- Ser un maestro influyente.
- Motivar e involucrar a los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo y uso del vocabulario.
- Proporcionar a los estudiantes una variedad de tipos y niveles de texto.
- Basar el entendimiento de la comprensión en la naturaleza social constructivista de la lectura.
- Animar a los estudiantes a usar múltiples modos de pensamiento representativo.
- Incorporar evaluaciones formativas en su enseñanza diaria.
- Enseñar estrategias de comprensión lectora.
- Enseñar a los estudiantes a comprender los niveles más profundos.

2.3.2.1 Lectura y Comprensión Lectora: Nociones Teóricas.

Desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, la comprensión lectora y la lectura han sido objeto de teorías sobre la adquisición del lenguaje conocidas como ambientalistas, innatistas e interaccionistas (Ruiz de Zarobe, 2011).

2.3.3. La comprensión Lectora y sus Niveles

Los niveles de comprensión son las etapas del pensamiento que se dan en el proceso de lectura, a medida que el lector va haciendo uso de sus propias estrategias, saberes previos y habilidades van apareciendo y aumentando en complejidad. Un aprendiz de una L2/LE puede adquirir con mayor éxito otras competencias a través de la comprensión de textos, el cual es un proceso complejo que implica la formación de significados y conduce al dominio independiente de destrezas, conocimientos y habilidades (Flores, 2019). De acuerdo con las diferentes características, se han clasificado en tres los niveles de comprensión lectora, ellos son: literal, inferencial y crítico (Catalá et al. 2008; Gordillo y Flores, 2009; Jenkinson, 1976; Pinzas, 2001; Sánchez, 2010 y Smith 1989). Ahora bien, tomando la comprensión lectora como un proceso interactivo entre el que lee y el texto, se toma como referencia a Gordillo y Flores, (2009) para describirlas, así:

2.3.3.1. Nivel de Comprensión Literal.

Es el nivel más básico en el grado de comprensión textual, en la comprensión literal el lector decodifica los significados inmediatos sin ahondar ni establecer profundas relaciones con el texto, reproduciendo lo leído de manera exacta de acuerdo con la

información encontrada sin que haya una actividad interpretativa (Del Toro, 2013). El lector en este nivel entiende lo que el texto expresa sin una participación de la estructura intelectual ni cognoscitiva, además identifica las palabras claves y frases y centrándose en la información explícita que da el texto a través del reconocimiento y la remembranza de los hechos. Así mismo, en la comprensión literal el docente evidencia si el estudiante puede expresar lo leído usando palabras distintas, si puede retener la información para luego explicarla. De igual forma, Ngoueko (2018) añade que se puede chequear la información a través de preguntas con pronombres interrogativos (¿qué, quién, dónde, cuándo, cómo, para qué), preguntas con espacios en blanco, falsas o verdaderas, preguntas múltiples y completado de oraciones.

En este nivel se identifican de los siguientes elementos del texto de acuerdo a Catalá et al. (2008), tales como:

1. Las ideas principales o las ideas importantes de un párrafo o del texto.
2. Las secuencias (identificación del orden de los eventos).
3. La identificación de personajes, tiempos y lugares explícitos, hacer comparaciones y analogías.
4. La identificación de razones explícitas de ciertas acciones (causa o efecto) y el seguimiento de instrucciones.
5. La identificación de sinónimos, antónimos y homófonos, así como darles sentido a las palabras polisémicas.
6. Darle sentido a los prefijos y sufijos más usados.
7. El reconocimiento del vocabulario elemental, para luego describirlo con palabras propias.

2.3.3.2. Nivel de Comprensión Inferencial.

En este nivel hay una elaboración de ideas que van más allá de lo que está expresamente en el texto, el lector hace relaciones y asociaciones que le conceden deducir, presuponer, leer entre líneas, explicar el texto más ampliamente, aportando experiencias, informaciones significativas, conocimiento previo para indicar nuevas ideas e hipótesis sobre mismo. El objetivo de esta parte es la elaboración de conclusiones, es hacer inferencias relacionando lo que el lector ya posee con partes del texto, ya que en un texto no todo está explícito, hay gran cantidad de implícitos que el

lector debe reconocer a través de la actividad inferencial, favoreciendo en el lector la integración de nuevos saberes en una integralidad. El término de inferencia incluye conjeturas, suposiciones, deducciones lógicas que pueden realizarse a partir de algunos datos para permitir presuponer otros. Para indagar en este nivel, Ngoueko (2018) también propone hacer cierto tipo de preguntas usando partículas como: (¿Qué significa, Por qué, cómo así, qué semejanzas, qué conclusiones puedes extraer, qué relación hay, ¿etc.?), permitiendo al docente hacer una lectura más vivida, sacando conclusiones o previendo los comportamientos de los personajes.

De igual manera, Catalá et al. (2008) enseña las siguientes operaciones que se incluyen en este nivel:

1. Inferir las ideas principales del texto.
2. Predecir resultados y acontecimientos
3. Pronosticar finales diferentes
4. Descifrar el lenguaje figurativo
5. Deducir detalles extras, conjeturas y palabras desconocidas.
6. Entrever la causa de determinados efectos
7. Inferir posibles efectos previsibles a partir de determinadas causas
8. Variar algún hecho, personaje o situación.

2.3.3.3. Nivel de Comprensión Crítica.

En este último nivel, en donde el lector toma una postura y establece su propia opinión con lo leído, hasta crear algo propio tomado como base la información recibida, así que es la máxima capacidad analítica que hace un lector de un texto (Del Toro, 2013). Tras la lectura, el lector evalúa el material comparando su significado con sus experiencias y conocimientos previos, lo que requiere un procesamiento cognitivo más profundo de la información. El proceso de evaluación que acompaña a la lectura crítica implica los criterios, los antecedentes y la comprensión del material leído por parte del lector. Para comprender un texto, según Sánchez (2010), hay que ser capaz de criticarlo y evaluarlo para articular si la información está ordenada o si existen algunas o incoherencias o rupturas. Las preguntas en este nivel están apoyadas en las experiencias del lector, se formulan para que se reflexione sobre los contenidos del texto, vinculando sus experiencias con las ideas encontradas, algunos ejemplos son: (¿Cómo creen que?,

¿qué piensan de?, en su opinión, si estuvieran en su lugar, ¿cómo calificarías, etc.?) (Ngoueko,2018).

Las siguientes operaciones están incluidas en este nivel de acuerdo con Catalá et al. (2008):

1. Diferencia entre un hecho de una opinión
3. Manifiesta reacciones ante un texto determinado.
4. Analiza la intención del autor
5. Formula juicios valorativos sobre el contenido de un texto y frente a un determinado comportamiento.

Estos juicios consideran cualidades de probabilidad, exactitud, aceptabilidad y pueden ser: (1) de realidad o fantasía; (2) de adecuación y validez; (3) de apropiación y (4) de rechazo o aceptación. (Catalá et al. 2008).

2.3.3.4. Estrategias de Comprensión Lectora en Lengua Extranjera

Muchos teóricos han tratado de proporcionar una definición sólida para las estrategias de lectura (Anderson 2009; Carrell et al.1998; Garner 1987; Koda 2005; Mokhtari y Sheorey 2002; Paris et al. 1991), pero la literatura ha mostrado que hay una gran variedad de definiciones, de las cuales para esta investigación se traerán algunas de esas conceptualizaciones. En ese mismo sentido, Del mismo modo, Afflerbach et al. (2008) definen las estrategias de lectura como esfuerzos dirigidos a un objetivo para gestionar o ajustar el esfuerzo del lector al intentar decodificar el texto, así como para comprender sus palabras y construir significados a partir del mismo. De igual manera Grabe y Stoller (2002) afirman que la estrategia ofrece un propósito a todas las acciones emprendidas para lograr un objetivo.

En cuanto a las variadas definiciones encontradas en la literatura sobre las estrategias de lectura, Battigelli, (2015) extrae algunas coincidencias sobre el término, tales como: (a) involucran una secuencia de actividades u operaciones que tienen como fin la consecución de metas de aprendizaje; (b) son de carácter consciente e intencional en la que están involucradas las decisiones por parte del aprendiz enfocadas en la meta a conseguir, implicando un plan de acción y (c) son operaciones mentales que efectúa el alumno para mejorar su aprendizaje. En ese mismo sentido, se han reconocido tres elementos importantes para identificar una estrategia de lectura: (a) son deliberadas, (b)

están orientadas a unas metas, y (c) son iniciadas y controladas por el lector (Koda, 2005).

Así que para que un lector sea eficiente debe contar con una amplia compilación de estrategias y, al mismo tiempo, de muchas habilidades para saber usarlas (Cassany et al. 1994). Se evidencia que cuando un estudiante aprende a utilizar estrategias de lectura, el proceso de significado, negociación y comprensión se vuelve más sencillo que cuando lee un texto sin saber cómo interactuar con él. En ese sentido, las estrategias de lectura son herramientas cruciales que ayudan a los aprendices a leer de manera exitosa. En ese sentido, el lector estratégico es aquel que emplea de forma coherente y automática combinaciones de métodos de lectura eficientes y apropiados de acuerdo con los objetivos de lectura, las tareas de lectura y las capacidades de procesamiento estratégico. El lector estratégico emplea un conjunto de tácticas para mejorar la comprensión de textos difíciles y es consciente de la eficacia de su comprensión en relación con los objetivos de lectura (Grabe, 2009).

Acerca del comportamiento estratégico en L2/LE han sido muchos los investigadores que recomiendan el beneficio didáctico de incorporar la enseñanza de estrategias de lectura de forma directa si se desea perfeccionar las competencias de comprensión lectora (Acquaroni, 2004). Uno de ellos es Palincsar y Brown (1984), quienes ilustran seis métodos de lectura que pueden aumentar la comprensión lectora y añaden que el éxito de las estrategias de enseñanza depende de factores relacionados con el contexto del alumno, ellas son: (a) aclarar el objetivo de la lectura con el fin de establecer la estrategia más adecuada a usar; (b) fomentar el uso de los conocimientos previos pertinentes para conectarlos con el texto; (c) ponerle atención a partes significativas del escrito; (d) evaluar la coherencia interna del contenido y su conformidad con los conocimientos previos; (e) automonitoreo y autorregulación de la información del texto y (f) a partir de los datos del libro, generar y comprobar inferencias.

Otro autor que trata el uso de las estrategias para la comprensión lectora es Grabe (2009) quien enuncia que los buenos lectores coordinan un repertorio de estrategias de comprensión individual antes, durante y después de la lectura de un documento. Algunas de estas son: (a) leer de forma selectiva de acuerdo a los objetivos trazados; (b) leer

detenidamente en lugares claves; (c) releer si es necesario; (d) Controlar su lectura de forma continua y estar consciente de si comprende o no el texto; (e) intentar de completar los faltantes del texto con inferencias y conocimientos previos (f) adivinar palabras desconocidas; (g) usar la estructura-información del texto para guiar la comprensión; (h) intentar unir ideas de diferentes partes del texto; (i) hacer resúmenes de las ideas principales; (j) hacer pausas para intentar resolver algunas dificultades; (k) hacer inferencias sobre el autor, informaciones claves e ideas principales y (l) evaluar el texto y el autor y, como resultado, formar sentimientos sobre el texto.

Por otra parte, (Palincsar y Brown;1984; Miñano, 2000; Schmeck,1988) expresa que hay dos clases de estrategias que están muy vinculadas a la comprensión lectora: las estrategias cognitivas y metacognitivas. Sánchez y Maldonado (2008), expresan que las estrategias cognitivas se usan para alcanzar progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para examinar los progresos hechos. De forma similar, Sheorey y Mokhtari (2001) afirman que las estrategias cognitivas se refieren a las técnicas que emplea cada lector cuando interactúa con el texto y las clasifican de manera especial llamándolas de apoyo, algunas son: utilizar el diccionario, resaltar el texto para comprender mejor y tomar notas. Las estrategias metacognitivas, por su parte, permiten que el aprendiz tome conciencia del proceso de comprensión y sea capaz de monitorearlo, reflexionando sobre los distintos momentos de la comprensión lectora, tales como: planificar, monitorear y evaluar, con el único objetivo de mejorar su desempeño (Ngoueko, 2018).

Teniendo en cuenta la gran variedad de estrategias de comprensión lectora en L2/LE expuestos por varios teóricos, Rubin et al. (2007) menciona unos elementos que son comunes a todos ellos y que se deben tener presente a la hora de enseñarlas:

1. La utilización de las estrategias debe estar ligado claramente con los problemas que los aprendices desean resolver.
2. El uso de las estrategias debe posibilitar de forma inmediata el reconocimiento del éxito en la lectura y comprensión de textos.
3. Los docentes deben desarrollar conocimientos y habilidades que les permita tener presente las diferencias de los aprendices tanto individuales, grupales y de

contexto para poder llevar a cabo un buen proceso de enseñanza de las estrategias.

4. Para que un proceso de enseñanza de estrategias sea exitoso se deben tener buenas bases en modelación, práctica y evaluación.
5. Los docentes deben estar conscientes de que los estudiantes aprenden a su propio ritmo.

Por otra parte, Neufeld ((2006), determina que hay varias razones por las cuales la instrucción en comprensión debe llegar a ser una parte fundamental de los contenidos de un área, una es porque los textos son parte fundamental del aprendizaje, otra porque los estudiantes asimilan más cuando se mezcla el aprendizaje práctico con el aprendizaje basado en textos y la última que si los estudiantes son instruidos de manera efectiva en estrategias de comprensión lectora puede mejorar la comprensión de los textos que leen (Pressley, 2000; Duke y Pearson, 2002). Por lo tanto, y como regla de este proyecto, es el desarrollo de la comprensión lectora en LE la cual se caracteriza como un proceso interactivo donde el uso de las estrategias puede contribuir a que los estudiantes adquieran más conocimientos sobre lo que leen. En consecuencia, el tipo de instrucción que se define enseñar es el de la metacognición aplicada a un grupo de estrategias que tienen como propósito mejorar de la comprensión lectora y por ende el proceso lector de los estudiantes. Así que la comprensión de la metacognición y de las estrategias metacognitivas viene en forma de que los estudiantes adquieran mejores herramientas para afrontar textos en lengua extranjera de manera efectiva muy independientemente de sus debilidades o falencias.

2.3.4. La Metacognición y el Proceso Lector

La metacognición en la lectura tiene el mismo significado que la metacognición en términos generales (Zarrabi, 2015). Este término fue acuñado por John Flavell en 1976 y la define como: "El monitoreo activo y la consiguiente regulación y orquestación de los procesos (metacognitivos) en relación con los objetos o datos cognitivos en los que se llevan, generalmente al servicio de algún objetivo u objetivo concreto" (Flavell, 1976, p. 232). Esta es la definición más temprana dada por Flavell, que luego a partir de más recientes trabajos la mejoró incluyéndole también los aspectos reglamentarios de la cognición que involucran el monitoreo y el control del aprendizaje en forma de

estrategias. Debido a las interacciones de cuatro fenómenos interrelacionados, Flavell (1979) sugirió un modelo de supervisión cognitiva: (a) conocimiento metacognitivo; (b) experiencias metacognitivas; (c) tareas u objetivos, y (d) estrategias o actividades, cuyo fin es permitirle a cada individuo analizar, evaluar y tomar decisiones sobre cómo se alcanzan los objetivos de cada tarea (Lizcano, 2015).

De igual manera, Flavell (1979), describe a través de su modelo, que el conocimiento metacognitivo es como el conocimiento almacenado del mundo cognitivo que fue dividido en: (a) persona (creencias sobre la intraindividual, interindividual y universales de la cognición); (b) la tarea (refiriéndose a los objetos de las experiencias cognitivas) y (c) la estrategia (que describe las cogniciones o comportamientos usados para completar la tarea).

También, Flavell (1979), declara que hay dos componentes claves que ocurren simultáneamente: el conocimiento y la regulación metacognitivos (Seedanont y Pookcharoen, 2019). El conocimiento metacognitivo engloba las creencias sobre las capacidades naturales para procesar cognitivamente la información que se recibe, el conocimiento de una tarea a realizar, las condiciones en las que se debe completar la tarea y las estrategias que se deben usar para llevarla a cabo (Hacker, et al. 1998). El conocimiento metacognitivo atañe al conocimiento cognitivo, los cuales se llevan a cabo usando habilidades muy distintas, algunas diferencias son:

Tabla 4.

Cuadro comparativo entre los procesos cognitivos y los procesos metacognitivos

Procesos Cognitivos	Procesos Metacognitivos
Son las capacidades mentales que se llevan a cabo para procesar la información, a través de habilidades como la memoria, el aprendizaje, la resolución de problemas, el razonamiento y la toma de decisiones.	Es la capacidad que se tiene para regular los procesos de aprendizaje, a través de la planificación, el seguimiento, la evaluación y la comprensión, también es definido como el pensar en pensar.
La cognición contribuye a la generación de nuevos conocimientos a través de los procesos mentales (la imaginación, la voluntad, la percepción, la inteligencia) y coopera en la utilización de dichos conocimientos en la cotidianidad.	La metacognición es llevar a otro nivel los procesos cognitivos, a través de la planificación, regulación, monitoreo y evaluación, generando un aprendizaje con significado, con autoconciencia y autónomo.
El aprendizaje cognitivo se hace a través de la repetición, elaboración, la experiencia y organización.	El aprendizaje metacognitivo se lleva a cabo a través de pensar sobre el pensamiento, es supervisar si un objetivo cognitivo se ha alcanzado.

Existen las estrategias de aprendizaje cognitivas que favorecen la motivación, la adquisición, la atención, la codificación y la recuperación	Existen estrategias metacognitivas que optimizan el aprendizaje, las cuales se llevan a cabo antes, durante y después de dichos procesos.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Elaboración propia

Con respecto al conocimiento metacognitivo, este hace referencia al conocimiento de los propios procesos de aprendizaje, son las diferentes técnicas de aprendizaje y resolución de problemas que usan los individuos para resolver determinadas tareas. Este conocimiento se divide en tres componentes y ellos son: (a) conocimiento condicional: es saber por qué usar una estrategia por parte del aprendiz; (b) conocimiento declarativo: es saber qué es una determinada estrategia y (c) conocimiento procedimental: es saber cómo aplicar una estrategia en particular (Paris, Lipson y Wixson, 1983). A medida que los individuos ajustan sus procesos mentales, en realidad controlan su propio aprendizaje. Otros conceptos dados a la metacognición los aportan estudiosos desde la investigación educativa. Uno de ellos, es brindado por Gredler (2008), quien expresa que la metacognición es pensar en pensar. Pretorius y Lephalal (2011) declaran que la metacognición se lleva a cabo cuando los aprendices reflexionan sobre sus acciones dándose cuenta de las dificultades que pudieron interferir en la realización de sus actividades. O'Malley y Chamot (1990) la definen como una habilidad de orden superior asociada con los procesos interactivos de planificación, seguimiento y evaluación con el objetivo de tener aprendizaje exitoso.

En las décadas de los ochenta y noventa además de Flavell varios teóricos como (Brown, 1982; Jacob y Paris, 1987; Schraw y Moshman, 1995) brindaron sus contribuciones a la teorización de la metacognición, siempre vista como una actividad reflexiva que va dirigida al propio pensamiento, es decir, ir más allá en los procesos mentales para alcanzar la comprensión del conocimiento (Vallin, 2019). Así mismo, la metacognición también se aplica al contexto de aprendizaje de idiomas denominándola una habilidad esencial que puede enseñarse a los estudiantes, especialmente enfocada a la lectura (Anderson, 2002). El conocimiento metacognitivo es importante para la comprensión lectora, es un componente muy relevante de la lectura que facilita la comprensión lectora de los estudiantes de lenguas extranjeras (Mokhtari y Sheorey, 2008; O'Malley y Chamot, 1990). Por lo tanto, la metacognición contribuye tanto a la adquisición de la lectura L2 como a las estrategias de lectura (Hong-Nam y Page, 2014).

Como se ha mencionado, la actividad lectora en una lengua extranjera es el resultado de un intrincado sistema de procesamiento de la información que involucra un sinnúmero de operaciones que están muy relacionadas entre sí, cumpliendo cada una función de manera distinta, identificable y empíricamente separable (Koda, 2005). Dentro de dicho proceso lector la metacognición juega un papel importante para que los estudiantes de L2/LE seleccionen las estrategias correctas para reparar la comprensión y que entre más funciones metacognitivas usen en la lectura, más comprensión del texto en inglés adquirirán (Degennaro, 2018). Por lo tanto, la metacognición en la lectura se distingue como la capacidad que tiene el aprendiz para reflexionar sobre su propia lectura con la intención de comprender y regular su proceso lector (Pinninti, 2016). Es importante señalar que Grabe y Stoller (2002) la precisan dentro del proceso lector como la conciencia de variadas habilidades cognitivas de un individuo y el control que tiene de estas competencias al enfrentarse a una actividad de lectura.

Es decir, que la metacognición hace parte del proceso de lectura, puesto que se refiere a la conciencia que posee el lector en el uso de estrategias y el constante seguimiento que hace con el fin de mejorar su comprensión (Ellis, 2008; Handsfield, 2015). De igual manera, se describe como el conocimiento que los lectores tienen sobre sí mismos como lectores, así como del proceso de lectura y como la comprensión que tienen los lectores de que cada actividad debe afrontarse de distinta manera para lograr una comprensión (Sheorey y Mokhtari, 2008). A su vez, la metacognición es relevante para la comprensión lectora ya que los lectores deben caer en la cuenta cuando un texto no es comprendido, durante esto, los lectores deben tomar estrategias para reparar dicha comprensión (Degennaro, 2018). Se ha demostrado que los lectores con dificultades carecen de habilidades metacognitivas y la principal razón es que no es una habilidad heredada sino una aprendida (Mahdavi, 2014). Además, múltiples investigaciones han demostrado que la instrucción explícita de las estrategias de lectura promueve la conciencia metacognitiva (Pretorius y Lephalala, 2011).

2.3.4.1. Estrategias Metacognitivas de Lectura en Lengua Extranjera

Las estrategias metacognitivas de lectura son uno de los muchos métodos o estrategias que se han utilizado para ayudar a mejorar a los estudiantes en sus habilidades de comprensión lectora. El entendimiento de estas estrategias rememora el

concepto del conocimiento metacognitivo, que es considerado el factor más importante para mejorar con éxito la comprensión lectora de los estudiantes de una L2/LE (Ahmadi et al. 2013; Rojas, 2019). Fundamentalmente, las estrategias metacognitivas son herramientas muy efectivas que apoyan a los estudiantes a ser más conscientes de lo que están aprendiendo y a identificar situaciones en las que estas serían muy útiles, además de encender su pensamiento para conducirlos hacia un aprendizaje más profundo y así lograr mejores desempeños (Wichadee, 2011). Así que, muchos autores las han descrito e intentado crear taxonomías de estas estrategias para facilitar la comprensión lectora (Muhid et al. 2020).

Las estrategias metacognitivas de lectura se refieren a procesos mentales específicos dirigidos a objetivos que se ajustan y controlan a los intentos de los lectores de construir significado para comprender un texto (Afflerbach et al. 2008). Así mismo, se definen las estrategias metacognitivas como el pensamiento sobre qué, cómo y por qué aprende cada individuo al considerar las ideas de planificación, seguimiento y evaluación (Baker y Beall, 2009). A su vez, Zhang y Seepho (2013) las describen como acciones de autocontrol y autorregulación que se enfocan tanto en el proceso como en el producto de la lectura. Según Alderson (2000), la relación entre la metacognición y la comprensión lectora es la capacidad de utilizar con éxito las habilidades metacognitivas para controlar la lectura, todos ellos elementos cruciales de una lectura eficaz. Igualmente, los lectores que son metacognitivamente conscientes saben qué hacer cuando no comprenden porque tienen estrategias para descubrir lo que necesitan hacer (Wichadee, 2011).

Además, las estrategias metacognitivas de lectura se consideran habilidades ejecutivas de alto nivel que se basan en el conocimiento de los procesos cognitivos y representan un esfuerzo por controlar el propio aprendizaje mediante la planificación, el seguimiento y la evaluación (Hartman, 2001; Oxford, 1990). Por otra parte, Sheorey y Mokhtari (2001) aportan que las estrategias metacognitivas de lectura son unas técnicas intencionadas a través de las cuales el lector le hace seguimiento a su propia lectura y dan algunos ejemplos de ellas, entre las cuales se encuentran: (a) prever características del texto (longitud, organización, tablas y figuras) y (b) tener una meta en mente cuando se lee. Estudiosos han investigado que las estrategias metacognitivas son empleadas por

lectores tanto en su L1 como en su L2 y se han evidenciado relaciones fuertemente positivas entre la lectura de L1 y L2 cuando los aprendices leyeron en su lengua materna y en el segundo idioma (Fitzgerald, 1995; Pritchard, 1990).

Con respecto al papel significativo que tienen las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de inglés como lengua extranjera ha sido ampliamente evidenciado, sin embargo, también hay estudios que han revelado que los estudiantes de una LE presentan muchas dificultades a la hora de usar las diferentes estrategias. Según la revisión de la literatura, hay poco conocimiento por parte de los estudiantes de inglés como LE por la insuficiencia de los métodos de enseñanza y las escasas oportunidades de práctica de las estrategias de lectura (Alsofyani, 2019). Por lo tanto, la enseñanza de estrategias metacognitivas de calidad requiere que los docentes estén preparados en el conocimiento pedagógico relacionado tanto con el contenido de la materia enseñada como con las estrategias metacognitivas que ayudarán a los estudiantes a comprender la información que se encuentra en su texto (Askell-Williams, et al. 2012). De acuerdo con Alcas et al. (2019) la obligación de educar a estudiantes más autónomos en su propio aprendizaje motiva a que se siga enfatizando teóricamente en el campo del conocimiento metacognitivo.

Más aún, sabiendo que los lectores pueden ser empoderados como lectores estratégicos a través de la utilización de las estrategias metacognitivas y que la lectura puede ser impactada de manera positiva y eficaz, poniendo en práctica algunas características que poseen los buenos lectores cuando leen, como: (a) obtener una vista previa de lectura, (b) predecir lo que sucederá a continuación y (c) evaluar y cuestionar los significados que hacen a medida que leen (Duke y Pearson, 2002). De modo que, leer con las estrategias metacognitivas de lectura es aprender e imitar de los comportamientos de lectura de los buenos lectores, es impulsar a los estudiantes a hacerlo de manera natural y automática (Thongwichit y Buripakdi, 2021). Así que, si lo docentes desean tener estudiantes equipados metacognitivamente que sepan cómo enfrentar cualquier texto de lectura, debe haber una seria implementación para incluir en el plan de estudios de educación básica actual o capacitar a los profesores sobre cómo utilizar las estrategias metacognitivas en cada salón de clases (Gatcho y Hajan, 2019).

2.7.1.1 Tipos de Estrategias Metacognitivas en Lengua Extranjera. La investigación de las estrategias metacognitivas de lectura con respecto al contexto del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera ha sido examinada por varios teóricos. Las diferentes taxonomías propuestas por los autores cada día son más nutridas derivadas de las nuevas investigaciones que las transforman y las adaptan a los nuevos descubrimientos. Estas clasificaciones propuestas muestran la amplitud de la labor investigativa, que no han buscado un conocimiento único, sino que involucran ciertos tipos de estrategias a usos particulares en una L2/LE (Bastidas, 2016). Varios investigadores plantean que los lectores competentes ponen en práctica siete estrategias de lectura metacognitivas que usadas de manera aislada o no apoyan el proceso lector, ellas son: (a) dar seguimiento al significado; (b) inferencias; (c) elaborar esquemas; (d) resumir; (e) el uso de imágenes emocionales; (f) determinar relevancias y (g) hacerse preguntas (Dole et al. 1991; Harvey y Goudvis, 2007; Pressley y Allington, 2015). De igual manera, Cohen (2011) dispuso tres formas de clasificar las estrategias de aprendizaje de una lengua. Primera división, separar entre las que se utilizan para el aprendizaje y aquellas del uso de la lengua (las utilizadas para aprender algo nuevo y las empleadas para usar el conocimiento alcanzado), segunda división, clasificarlas de acuerdo a la habilidad (estrategias de lectura, de escritura, de habla o de escucha) y la tercera división la hizo tomando el ejemplo de otros teóricos y las dividió entre cognitivas, metacognitivas de acuerdo a su función.

Según Oxford (1990), las estrategias son pasos que los lectores realizan para que su proceso sea más ameno, eficaz y adaptable a diversos contextos, del mismo modo, son movimientos que realizan los estudiantes para consolidar su aprendizaje. Ya en el contexto de lenguas extranjeras la autora añade que las estrategias son técnicas que se usan de manera intencional para mejorar las habilidades en L2/LE, estas ayudan al almacenamiento, uso y la internalización de la lengua que se aprende. A su vez, Oxford (1991) declara que las estrategias son muy necesarias para el aprendizaje de las lenguas, ya que, permite a los aprendices a autodirigirse, generan mayor confianza y contribuye al afianzamiento de la competencia comunicativa. El modelo de estrategias las divide Oxford en: estrategias directas (vinculadas con la lengua) y estrategias indirectas (vinculadas con el manejo del aprendizaje) donde están las estrategias metacognitivas

que incluyen: centrarse en el aprendizaje (revisión general, prestar atención, vinculación con material ya conocido), planificación de aprendizaje (organizar, establecer metas, identificar propósito) y la evaluación del aprendizaje (autocontrol y autoevaluación).

Así mismo, las estrategias de lectura metacognitivas L2/LE, según Sheorey y Mokhtari (2001), son acciones deliberadas que llevan a cabo los lectores para aumentar la comprensión lectora, estas estrategias tienen en cuenta la conciencia que tienen los lectores de su cognición en relación con la lectura, así como las técnicas de autocontrol que emplean para regular y mejorar la comprensión del texto. Igualmente, las utilizan con mayor frecuencia y de una forma más creativa, contrario a aquellos estudiantes que no son entrenados tienden a usar unas pocas estrategias y de manera incorrecta (Sheorey, 2002). Además, Mokhtari y Sheorey (2002) clasifican las estrategias metacognitivas de lectura en tres: (a) estrategias de lectura global (planes de lectura, propósitos, revisiones y tipos de técnicas a usar); (b) estrategias de resolución de problemas (ajustar la velocidad de lectura, releer, adivinar el significado de las nuevas palabras) y (c) estrategias de apoyo usar diccionario, tomar notas, resaltar el texto).

Por otra parte, Brown (1997) explica que la conciencia metacognitiva brinda la posibilidad al lector de seleccionar, utilizar, monitorear y evaluar el uso de las estrategias de lectura, a través de una constante regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información. Además, vincula la metacognición a la conciencia que tiene un individuo de sus propios procesos cognitivos cuando se aplican a la creación de una actividad, donde se incluyen tres procesos fundamentales para realizar un seguimiento de la tarea cognitiva: planificación, control y evaluación del rendimiento. Además, Brown (1980) también reconoce ejemplos reveladores de estrategias metacognitivas involucradas en la comprensión lectora: (a) dejar claro el propósito de la lectura; (b) identificar los puntos clave del mensaje; (c) estar atento a las actividades en curso; (d) autocuestionarse para asegurarse de que se están cumpliendo los objetivos; y (e) tomar medidas correctivas cuando se advierta un fallo de comprensión.

Al igual que muchos otros, O'Malley y Chamot (1990) han argumentado ampliamente a favor del entrenamiento estratégico y han ofrecido pruebas de su éxito (Aghaie y Zhang, 2012). Describen las estrategias metacognitivas como aquellas que permiten al aprendiz pensar sobre su propio proceso de aprendizaje, planearlo,

monitorearlo y evaluarlo durante y después de que este se da. Así mismo, O'Malley y Chamot (1990) consideran las estrategias como herramientas extremadamente poderosas de aprendizaje para autorregular sus conocimientos y promover la participación y autodirigida necesaria para desarrollar la capacidad comunicativa en una L2/LE, identificando tres categorías que incluyen las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales. Las estrategias de aprendizaje metacognitivo descritas por O'Malley y Chamot (1990) son planificación, atención dirigida, planificación funcional, atención selectiva, autogestión, seguimiento, autoevaluación.

Anderson (2003) aplica la metacognición al contexto de aprendizaje de idiomas y la define como una habilidad esencial que podría enseñarse a los estudiantes, además declara que adquirir el lenguaje parece más efectivo cuando se está equipado con estrategias. Si los estudiantes se convierten en aprendices estratégicos, podrán utilizar estrategias que les permitan satisfacer las demandas de sus tareas y estarán mejores preparados para tomar decisiones consientes sobre lo que pueden hacer para mejorar su aprendizaje. Igualmente, Anderson (2003) declara que la lectura implica la interacción de cuatro cosas: (1) el lector; (2) el texto; (3) la lectura fluida o la capacidad de leer a un ritmo apropiado con una comprensión adecuada; y (4) la lectura estratégica o la habilidad del lector para usar una variedad de estrategias de lectura para lograr los propósitos de lectura.

Anderson (2002) proporciona un modelo de metacognición para estudiantes de un segundo idioma basado en cinco componentes: preparación para el aprendizaje, selección y uso de estrategias de aprendizaje, control del uso de estrategias, coordinación del uso de diversas estrategias y evaluación del uso y aprendizaje de estrategias. Estos componentes de acuerdo con Lizcano (2015) los describe de la siguiente manera:

1. Preparación y planificación para el aprendizaje: los estudiantes establecen sus propios objetivos y la forma de alcanzarlos con la ayuda del profesor. El propósito es motivar a los estudiantes a que sean conscientes de su progreso; por tanto, aumentaría la motivación de los estudiantes para aprender.

2. Selección y uso de estrategias de aprendizaje: en esta etapa, los estudiantes deben aprender no sólo sobre estrategias de aprendizaje, sino también cuándo y cómo utilizarlas.
3. Monitoreo del uso de estrategias: examinando y monitoreando su uso de estrategias de aprendizaje, los estudiantes tienen más posibilidades de éxito en el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje.
4. Orquestar varias estrategias: los estudiantes tienen la posibilidad de combinar estrategias y tomar decisiones sobre las acciones que consideran importantes para desarrollar una tarea.
5. Evaluar el uso y el aprendizaje de la estrategia: En esta etapa, los estudiantes pueden observar su progreso y cómo implementaron de manera eficiente las estrategias para lograr las metas.

Muchas investigaciones han evidenciado que el uso de las estrategias produce resultados positivos, ya que los aprendices comienzan a conocer su propio pensamiento, son capaces de tomar decisiones y poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre la metacognición, haciendo que ellos puedan monitorear y reflexionar sobre su propio proceso lector. Así mismo, en los nuevos modelos de lectura, las estrategias metacognitivas cobran un valor muy importante para llevar a cabo una lectura exitosa, desarrollar la comprensión, ya aumentar la metacompreensión lectora es sólo un paso en el desarrollo del proceso lector (Paris, 1991). Para obtener resultados confiables en esta investigación, la capacitación estratégica debe llevarse a cabo en un modelo bien construido. Una revisión de los distintos autores de entrenamiento estratégico llevó a la decisión de que el modelo de Anderson (2002) encajaría mejor en este estudio porque los componentes de este modelo bien podrían prestarse al entrenamiento estratégico de los estudiantes de inglés del grado décimo de la institución.

2.7.1.2 Medición de las Estrategias Metacognitivas en Lengua Extranjera. Para desarrollar una conciencia metacognitiva es necesario enseñar a los estudiantes a utilizar las estrategias metacognitivas, este conocimiento es fundamental para instruirlos en el pensamiento estratégico y para aprender a aprender (Jiménez-Rodríguez, 2004). Al igual que otros procesos cognitivos, la metacognición puede ser medida mediante la consulta a los propios individuos o a través de observaciones a los propios sujetos cuando realizan

una tarea (Moreno et al. 2008). El uso de estrategias metacognitivas en la lectura de lenguas extranjeras se ha estudiado utilizando una amplia gama de instrumentos, como cuestionarios, protocolos de informe de pensamiento en voz alta, entrevistas prospectivas y retrospectivas, y diarios (Bastidas, 2015). Según Chamot (2004), los cuestionarios son la técnica más eficaz para determinar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma, Bastidas (2015) expresa que varios de esos cuestionarios utilizados tienen renombre y se han usado en muchas investigaciones en el campo, entre ellos están: el Índice de Conciencia Lectora (Index of Reading Awareness) de Jacobs y Paris (1987), el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MARSÍ) de Mokhtari y Reichard (2002), , el Cuestionario de Estrategias Metacognitivas (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire, MRSQ) de Taraban, Kerr y Rynearson (2004). Para Bonilla y Díaz (2018) hay dos recomendaciones que se deben tener en cuenta cuando se utilizan estos instrumentos, entre ellas están: (a) el tiempo para la recolección de los datos debe ser lo más cercano al suceso, con la intención de recopilar esté en la memoria de corto plazo del estudiante y (b) se debe tener un entrenamiento previo antes de la recolección de datos, donde se les den instrucciones sencillas y se hagan las preguntas que ayuden a incitar lo que se quiere buscar.

Es importante resaltar que últimamente se ha prestado mayor atención a medir el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas de los estudiantes de lenguas extranjeras en áreas de habilidades específicas, incluida la lectura. Ante ese requerimiento, se decide en esta investigación trabajar la prueba diseñada y validada por Mokhtari y Reichard (2002) llamada la Encuesta de Estrategias Lectoras (Survey of Reading Strategies, SORS), para su uso con estudiantes adolescentes y / o adultos de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. la cual nació del Inventario de Estrategias de Conciencia Metacognitiva de Lectura (MARSÍ) creada también por por Mokhtari y Sheorey (2002). El (MARSÍ) es un cuestionario de 30 ítems, el cual desarrolló para medir la conciencia metacognitiva de los lectores adolescentes y adultos sobre el uso de técnicas de lectura al leer textos académicos o escolares y se validó con una población nativa de habla inglesa (Battigelli, 2015).

El SORS identifica tres categorías distintas de estrategias de lectura: estrategias globales, estrategias de resolución de problemas y estrategias de apoyo. Mokhtari y Sheorey (2002) las describen de la siguiente manera: (a) Las estrategias globales son técnicas intencionadas y planificadas a través de las cuales los estudiantes gestionan su propia lectura; (b) Las estrategias de resolución de problemas son acciones que los lectores utilizan cuando trabajan directamente con un texto, usándose especialmente cuando se presentan problemas en la comprensión de los textos y (c) las estrategias de apoyo son mecanismos de apoyo destinados a ayudar al lector a comprender el texto. Además, el objetivo del SORS es determinar que estrategias y la frecuencia con que son usadas por los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Hubo tres cambios sustanciales comparados con el MARSÍ: (a) se revisó la redacción de ciertos ítems para hacerlas más comprensibles; (b) incluyeron dos estrategias que sólo usan los estudiantes de una L2/LE y (c) eliminaron un ítem que no se acomodaba a las circunstancias (Battigelli, 2015).

Es importante tener en cuenta que la metacognición es una parte esencial en el aprendizaje de nuevas habilidades en el segundo idioma, permite que los estudiantes adquieran técnicas que les ayudan a entender mejor las actividades lectoras permitiendo que hay una mayor conciencia de dicho proceso y por ende un mayor aprendizaje. Del mismo modo, la enseñanza de métodos metacognitivos es un paso crucial para ayudar a los aprendices a ser más conscientes de su rendimiento y del grado de competencia comunicativa que han alcanzado, también les da la oportunidad de considerar cómo han llevado a cabo cognitivamente las actividades de lectura (Bonilla y Díaz, 2018). Por último, enseñar estrategias metacognitivas dentro del aula de clases permite que los estudiantes comprendan sus propios procesos de aprendizaje dentro del contexto escolar, evaluando sus capacidades y competencias, además de generar mejores hábitos de lectura que a medida que se ponen en práctica van realizándose con menor esfuerzo, obteniendo mejores resultados en sus competencias comunicativas en una lengua extranjera como en la competencia lectora, tanto en lengua materna como en la que están aprendiendo.

En el contexto actual de la educación secundaria, la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera representa un desafío para muchos estudiantes,

especialmente en regiones donde el acceso a estrategias pedagógicas innovadoras es limitado; esta problemática se torna relevante si se considera que la lectura comprensiva no solo es clave para el aprendizaje del idioma, sino también para el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias transversales.

Ante esta situación, se hace necesario explorar enfoques metodológicos que permitan mejorar el desempeño lector, destacándose entre ellos el uso de estrategias didácticas con enfoque metacognitivo. Este marco conceptual busca fundamentar teóricamente las tres variables centrales del estudio: comprensión lectora, estrategias didácticas y enfoque metacognitivo, con el fin de establecer las bases para una intervención pedagógica efectiva que fortalezca las habilidades lectoras en inglés de los estudiantes de secundaria.

La comprensión lectora constituye una de las habilidades fundamentales en el proceso educativo, especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés. Esta competencia no se limita a la simple decodificación de signos gráficos, sino que implica una construcción activa del significado a través de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. De acuerdo con Solé (1992), comprender un texto supone realizar inferencias, anticipaciones, verificaciones, valoraciones y síntesis, lo que requiere la activación de procesos cognitivos de alto nivel. En este sentido, la comprensión lectora es considerada una competencia compleja y multidimensional, que va desde la comprensión literal hasta el análisis crítico y reflexivo del contenido textual.

Los niveles de comprensión han sido clasificados por diversos autores, entre ellos Del Toro (2013), quien identifica tres niveles jerárquicos: literal, inferencial y crítico. El nivel literal se centra en la recuperación de información explícita del texto, como datos, hechos o secuencias. Es el nivel más básico y, aunque necesario, no suficiente para una comprensión profunda. El nivel inferencial implica deducir información implícita, establecer relaciones causales o temporales y prever consecuencias. Finalmente, el nivel crítico exige una valoración personal del contenido, la identificación de intenciones comunicativas, la detección de falacias o sesgos, y la elaboración de juicios sustentados en argumentos. Esta evolución en los niveles de comprensión se alinea con la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl

(2001), que plantea una progresión desde el recordar hasta el crear, pasando por comprender, aplicar, analizar y evaluar.

Cuando se trata de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, se deben considerar retos adicionales. Grabe y Stoller (2002) explican que leer en una segunda lengua implica un esfuerzo cognitivo mayor debido a la menor familiaridad con la estructura lingüística, el vocabulario y las convenciones culturales del texto. Fraser (2004) y Nassaji (2003) coinciden en que los lectores de inglés como lengua extranjera suelen presentar dificultades tanto en el reconocimiento rápido de palabras como en la construcción de sentido a nivel global, lo que repercute negativamente en la fluidez y la comprensión. En este contexto, el papel del docente cobra especial relevancia, ya que debe diseñar e implementar estrategias didácticas que medien el proceso de lectura y permitan superar las barreras propias del aprendizaje de una lengua extranjera.

Las estrategias didácticas son consideradas herramientas metodológicas orientadas a facilitar el aprendizaje y mejorar la calidad del proceso educativo. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), estas estrategias deben ser planificadas de forma intencional por el docente, considerando el tipo de contenido, las características del grupo y los objetivos de aprendizaje. En el caso específico de la comprensión lectora, las estrategias didácticas permiten guiar la atención del estudiante hacia elementos clave del texto, activar conocimientos previos, fomentar la autorregulación y promover el diálogo con el contenido. Ejemplos de estas estrategias incluyen la lectura compartida, los mapas conceptuales, las predicciones antes de leer, las preguntas durante y después de la lectura, el resumen y la reformulación de ideas principales. Cassany (2006) enfatiza que enseñar a leer no consiste en asignar textos, sino en mediar activamente para que el estudiante construya significados de forma autónoma y crítica.

Dentro del amplio abanico de estrategias didácticas, cobran especial importancia aquellas que se inscriben en el enfoque metacognitivo. La metacognición se refiere al conocimiento y control que el individuo tiene sobre sus propios procesos cognitivos. Según Flavell (1985), la metacognición incluye tanto el conocimiento metacognitivo (saber qué estrategias existen, cómo se usan y en qué situaciones) como la regulación metacognitiva (planificar, monitorear y evaluar la propia actividad mental). Paris et al. (1983) ampliaron esta visión al identificar tres tipos de conocimiento metacognitivo:

declarativo (saber qué se sabe), procedimental (saber cómo hacer algo) y condicional (saber cuándo y por qué usar una estrategia). En el ámbito de la lectura, estos conocimientos permiten al estudiante convertirse en un lector estratégico que adapta su comportamiento lector según la dificultad del texto, el propósito de lectura y su propio nivel de comprensión.

Integrar el enfoque metacognitivo en la enseñanza de la comprensión lectora en inglés ofrece múltiples beneficios. Anderson (2002) sostiene que enseñar estrategias metacognitivas explícitamente, como la autoevaluación, la formulación de preguntas o la verificación de hipótesis, mejora la comprensión del texto y promueve la autorregulación del aprendizaje. Por su parte, Mokhtari y Sheorey (2008) afirman que los lectores eficaces en lengua extranjera tienden a usar un repertorio más amplio de estrategias metacognitivas, lo que les permite monitorear activamente su comprensión y corregir errores de interpretación. Investigaciones como las de Hong-Nam y Page (2014) también muestran que existe una correlación positiva entre el uso de estrategias metacognitivas y el rendimiento en pruebas de comprensión lectora, lo que confirma su efectividad pedagógica.

En suma, las estrategias didácticas con enfoque metacognitivo representan una vía poderosa para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria que aprenden inglés como lengua extranjera. Su valor radica en que no solo enseñan a leer mejor, sino a pensar sobre la lectura, a desarrollar autonomía y a construir una actitud reflexiva frente al conocimiento. Este tipo de estrategias favorece el tránsito del estudiante desde un rol pasivo, centrado en la recepción de información, hacia un rol activo en el que se cuestiona, interpreta, reorganiza y transforma el contenido leído. La comprensión lectora deja de ser así un proceso mecánico para convertirse en una experiencia significativa, con implicaciones en todas las áreas del saber y en la vida cotidiana del estudiante.

La articulación de estas tres variables: comprensión lectora, estrategias didácticas y enfoque metacognitivo, constituye el eje central de este estudio, el cual busca no solo identificar los factores que inciden en el bajo rendimiento lector, sino también proponer rutas pedagógicas innovadoras que contribuyan a mejorar el proceso lector en lengua extranjera. De esta forma, se pretende aportar a la construcción de una didáctica más

reflexiva, inclusiva y transformadora, capaz de responder a los desafíos actuales de la educación y de preparar a los estudiantes para una ciudadanía crítica, multilingüe y global.

2.4. Marco Contextual.

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, establecimiento educativo de carácter oficial y mixto, ubicado en la zona urbana del municipio de Sincelejo, capital del departamento de Sucre, en la región Caribe colombiana. Su dirección física es carrera 24F N.º 2H-40, en el barrio Villa Ángela, y cuenta con el Código DANE 170001000244, de acuerdo con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES (2021), esta institución brinda servicios de educación formal en los niveles de básica y media, distribuidos en jornadas matinal y vespertina, además de un programa de educación para jóvenes y adultos que se desarrolla los días sábados.

Durante el periodo 2022-2023, la institución reportó una comunidad educativa conformada por aproximadamente 2.400 estudiantes, 68 docentes, 5 directivos y 7 funcionarios administrativos, según datos del Sistema Integrado de Matrícula – SIMAT (2021). El perfil sociodemográfico de los estudiantes refleja una realidad compleja: en su mayoría, provienen de sectores socialmente vulnerables y con altos niveles de pobreza, tales como Tierra Prometida, Ciudadela Universitaria, Tierra Grata, Bajo Alegre, Los Rosales y el propio Villa Ángela. Estos barrios presentan condiciones estructurales deficitarias en cuanto a servicios públicos, espacios recreativos, y oportunidades educativas y culturales para la población infantil y juvenil.

Muchos de los hogares de los estudiantes están marcados por situaciones de desintegración familiar, desempleo, trabajo informal y bajo nivel educativo de los cuidadores, quienes en muchos casos asumen simultáneamente los roles de padre, madre y proveedor económico; esta situación influye directamente en la disponibilidad de tiempo y recursos para acompañar el proceso formativo de los estudiantes, y genera una brecha en términos de apoyo escolar en el hogar.

Desde el punto de vista institucional, la escuela ha logrado avances importantes en términos de acceso a infraestructura tecnológica; actualmente, la conectividad a

internet en la institución es adecuada, lo cual representa una fortaleza para la implementación de estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías digitales, este acceso facilita el uso de recursos TIC por parte de los docentes y abre oportunidades para integrar metodologías innovadoras en el aula. No obstante, persisten desafíos relacionados con la disponibilidad de dispositivos individuales para todos los estudiantes, así como con el fortalecimiento de las competencias digitales necesarias para aprovechar plenamente estos recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

En este escenario, la enseñanza del inglés como lengua extranjera representa un desafío tanto para docentes como para estudiantes, especialmente en lo relacionado con la comprensión lectora, que requiere no solo el dominio de estructuras lingüísticas básicas, sino también habilidades cognitivas y metacognitivas que permitan interpretar, inferir, relacionar y reflexionar sobre los textos; sin embargo, los bajos niveles de comprensión lectora observados en los estudiantes de grado décimo evidencian la necesidad de replantear las estrategias didácticas empleadas y de incorporar enfoques que promuevan el aprendizaje autorregulado, significativo y contextualizado.

Por ello, esta investigación se visualiza en el diseño y aplicación de estrategias didácticas con enfoque metacognitivo, orientadas a mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo; con lo que se busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de comprensión, lo cual resulta especialmente pertinente en un contexto donde las condiciones externas limitan la posibilidad de un acompañamiento constante, y donde se requiere potenciar la autonomía y la conciencia sobre el propio aprendizaje como vía para superar barreras educativas y sociales.

2.5. Marco Legal y Normativo.

El estudio sobre estrategias metacognitivas para la comprensión lectora del inglés en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta se fundamenta en un marco normativo tanto internacional como nacional. Es esencial tener en cuenta las normativas y directrices internacionales que fomentan el desarrollo de competencias comunicativas y metacognitivas en la enseñanza del inglés como

lengua extranjera. También es crucial reconocer la relevancia de la comprensión lectora como un aspecto central del proceso de aprendizaje.

2.5.1 Normatividad Internacional

A nivel global, diversas convenciones han abordado la calidad de la educación, destacando la importancia de la lectura y la escritura como pilares fundamentales del aprendizaje.

En 1990, se firmó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, con el objetivo de garantizar que cada persona tenga acceso a oportunidades educativas que satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje. Este compromiso internacional enfatizó la importancia de la alfabetización y el desarrollo de competencias lectoras desde una edad temprana.

Posteriormente, en abril del 2000, se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, con el propósito de evaluar los avances logrados desde Jomtien y comprender las dificultades en la consecución de los objetivos planteados. Durante este foro, se establecieron seis metas fundamentales para mejorar la educación a nivel mundial, incluyendo:

- La atención y el desarrollo integral de la primera infancia.
- La educación primaria universal.
- El aprendizaje a lo largo de la vida para jóvenes y adultos.
- La alfabetización y la reducción del analfabetismo.
- La equidad de género en la educación.
- La mejora de la calidad educativa.

En febrero de 2003, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) lanzó el Decenio de la Alfabetización, con el propósito de fortalecer la alfabetización a nivel global y garantizar una educación inclusiva y de calidad. Este programa se enmarcó en la iniciativa mundial de Educación para Todos y promovió el acceso equitativo a la educación, desde la primera infancia hasta la formación de adultos.

Así mismo, en el año de 2001 se reúne el Consejo de Europa que organiza un programa de lenguas con currículo y exámenes en común para promover el plurilingüismo y el intercambio cultural e intelectual en Europa. Este documento es llamado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) e instaura los

estándares internacionales para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, resaltando la competencia comunicativa y la comprensión lectora con el uso de diferentes estrategias como una forma de avanzar en los niveles propuestos. Así mismo, crea los niveles de competencia lingüística en las lenguas extranjeras que se rigen ahora a nivel mundial.

En el año 2015 los países miembros de las Naciones Unidas como parte de su agenda para el Desarrollo Sostenible ODS, adoptan diecisiete objetivos globales con diferentes fines. El objetivo que reconoce la educación de calidad es el número cuatro, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Este ODS es importante para empoderar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades que les permitan acceder de manera más plena en la sociedad de hoy en día, señalada por ser fuente de constante cambio, de alta demanda, pensamiento crítico y habilidades comunicativas.

2.5.2 Normatividad Nacional

La presente investigación se basa en el marco legal que rige la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia que busca promover y fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas en el ámbito escolar. Este marco se contextualiza dentro de las normativas nacionales que guían la implementación de estrategias pedagógicas en las distintas instituciones educativas del territorio nacional para la enseñanza del segundo idioma.

Constitución Política de Colombia (1991)

A partir de la promulgación de la Carta Magna en el año 1991, la legislación educativa en Colombia se ha enriquecido con el desarrollo de principios, valores y derechos consagrados en ella. La Constitución consagra varios artículos a la educación, instituyendo su importancia como un derecho fundamental y como servicio de carácter esencial que puede ser prestado por particulares como el estado.

Artículo 67 - Derecho a la educación

La educación es un derecho fundamental de cada individuo y un servicio público con una importante función social. En el país, es obligatoria para los niños y niñas entre los 5 y los 15 años, lo que implica al menos un año de educación preescolar y la enseñanza básica. Se asegura el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en el

sistema educativo. Además, la educación tiene la responsabilidad de instruir a los colombianos en el respeto por los derechos humanos, la promoción de la paz, el fortalecimiento de la democracia, así como en la importancia del trabajo y la convivencia pacífica.

Las personas disfrutan de la libertad para enseñar, aprender, investigar y dedicarse a la cátedra. Asimismo, los padres tienen el derecho de elegir la educación que desean para sus hijos. La garantía de acceso a la educación también se extiende a aquellas personas que presentan discapacidades o capacidades excepcionales.

Por su parte, los centros educativos tienen la responsabilidad de ofrecer una formación ética, moral y cívica, promoviendo el respeto por los derechos humanos. Finalmente, el Estado se encarga de supervisar la calidad de la educación que se imparte

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

La Ley 115 de 1994 regula el sistema educativo en Colombia y tiene como propósito fundamental establecer los principios, la estructura y la organización de la educación en el país. Busca garantizar el derecho a una educación integral, de calidad y equitativa para todos. Esta ley define los diferentes niveles educativos, los objetivos de la educación, y establece las responsabilidades que corresponden al estado, a la comunidad educativa y a las instituciones. Además, proporciona lineamientos generales para los currículos educativos.

- **Artículo 14:** Señala la importancia de fortalecer las competencias lingüísticas en lengua materna y en un idioma extranjero.
- **Artículo 20:** Plantea que la enseñanza del lenguaje debe desarrollar habilidades comunicativas en lectura, escritura, expresión oral y escucha activa.
- **Artículo 21:** Determina que la educación media debe incluir la enseñanza de una lengua extranjera para mejorar la comunicación y la comprensión intercultural.
- **Artículo 23:** Establece la Tecnología e Informática como un área de aprendizaje obligatoria dentro del currículo escolar.

Decretos y Resoluciones Relacionadas con la Educación Bilingüe

Decreto 3870 de 2006. Programa Nacional de Bilingüismo (PNB): se implementa por el Ministerio de Educación Nacional entre los años 2004-2019, teniendo como un objetivo fundamental mejorar el nivel de inglés de los docentes y estudiantes

de las distintas instituciones educativas oficiales del país. Esta política aparece como respuesta a la necesidad de que cada ciudadano en el territorio colombiano adquiera competencias lingüísticas para afrontar los desafíos del mundo globalizado en el que se desenvuelve hoy en día. Este programa se fundamenta en el Marco Común Europeo (MCER) e impulsa la creación de los estándares de competencia, evaluaciones de diagnóstico y la formación docente.

Los Lineamientos Curriculares de inglés establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (1999): Tienen como objetivo principal guiar a los docentes en el diseño de propuestas pedagógicas que fomenten el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes en Colombia. Se centran en el uso del segundo idioma como herramienta comunicativa, guiando a los estudiantes a integrar las habilidades de escuchar, leer, escribir y hablar. Este documento constituye una parte necesaria e importante para la planificación didáctica y el currículo institucional.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (MEN, 2006): Proponen mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en Colombia, así como preparar a los estudiantes para que desarrollen las competencias lingüísticas en contextos reales, en donde haya un aprendizaje real para poder interactuar en un contexto globalizado. Los estándares establecidos por el MEN constituyen una herramienta importante para guiar la enseñanza del segundo idioma en todos los niveles de escolaridad. Además, se establecen como metas claras que posibilitan a los docentes planificar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera bajo los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Resolución 18583 de 2017: Establecidas por el MEN dentro de la política de fortalecimiento del bilingüismo en Colombia. Regula la enseñanza del inglés en el país, promoviendo estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo de competencias comunicativas.

El Plan Nacional de Inglés “Colombia Very Well” MEN (2015-2025): Es una propuesta que tiene como objetivo principal continuar con lo establecido en el Programa Nacional de Bilingüismo y es de fortalecer las competencias comunicativas en el segundo idioma para que los ciudadanos tengan más oportunidades de acceder a mejores

propuestas educativas, laborales y sociales. También está basado en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y en esta oportunidad se clasifican a las distintas instituciones para ofrecerle un acompañamiento único.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA) MEN (2015): Estos derechos de aprendizaje describen lo que se debe aprender en cada año escolar y se fundamentan en los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras y en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Brindan la oportunidad a los docentes de inglés de planear las clases de forma estructurada y de manera más clara, así mismo, promueven la igualdad al acceso de aprendizajes esenciales en las escuelas del país. Los DBA aseguran que los estudiantes de todos los contextos sociales o geográficos tengan acceso a una educación de calidad y alcancen un mejor desarrollo de sus competencias comunicativas en la segunda lengua.

Uso de Tecnologías en la Educación

Ley 1341 de 2009: Define el marco para la formulación de políticas públicas en el sector de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), asegurando el derecho de los ciudadanos a acceder a herramientas digitales para potenciar su educación.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

Este capítulo presenta el enfoque metodológico que orienta la presente investigación, así como el proceso desarrollado para la recolección, análisis y discusión de los datos obtenidos. Se inicia con la operacionalización de las variables que estructuran la propuesta investigativa, seguido de la descripción del enfoque, diseño y tipo de investigación adoptado. Asimismo, se detallan los métodos, técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos, junto con el desarrollo de los instrumentos aplicados. Se define también la muestra seleccionada y los criterios de inclusión utilizados. Posteriormente, se expone el trabajo de campo realizado y se describe el procedimiento de aplicación de los instrumentos, el procesamiento de la información y el análisis de los datos recolectados. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, acompañados de su respectiva discusión, con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados y aportar a la comprensión del fenómeno investigado.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Operacionalización de Variables

Tema: Estrategias didácticas con enfoque metacognitivo para el desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, Departamento de Sucre, Colombia, durante el período 2022-2023

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se puede contribuir a mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la institución educativa Policarpa Salavarrieta, departamento de Sucre, Colombia, durante el período 2022-2023?	Diseñar estrategias didácticas con enfoque metacognitivo para mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la institución educativa Policarpa Salavarrieta, departamento de Sucre, Colombia, durante el período 2022-2023.	<p>Objetivo específico 1 Analizar los fundamentos teóricos que sustentan las estrategias didácticas con enfoque metacognitivo y su relación con la comprensión lectora en inglés.</p> <p>Objetivo específico 2 Caracterizar el estado inicial de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Sincelejo.</p> <p>Objetivo específico 3 Diseñar un programa de intervención, considerando estrategias didácticas con enfoque metacognitivo, orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, durante el período 2022-2023.</p> <p>Objetivo específico 4 Examinar las diferencias en los procesos y resultados de aprendizaje entre estudiantes que reciben enseñanza mediante estrategias didácticas tradicionales y aquellos que son intervenidos con estrategias didácticas de enfoque metacognitivo, en relación con la comprensión lectora del inglés</p>	Las estrategias didácticas con enfoque metacognitivo contribuyen a mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la institución educativa Policarpa Salavarrieta, departamento de Sucre, Colombia, durante el período 2022-2023	Variable independiente: estrategias metacognitivas	Planificación	Identificación de objetivos de lectura, selección de estrategias previas a la lectura.
					Monitoreo	Autorregulación durante la lectura, ajustes en estrategias según comprensión.
					Evaluación	Reflexión sobre el proceso de lectura, autoevaluación del nivel de comprensión.
				Variable(s) dependiente(s): COMPRESIÓN LECTORA	Nivel literal	Identificación de ideas principales y secundarias, reconocimiento de detalles explícitos, secuencia de eventos.
					Nivel inferencial	Deducción de significados implícitos, establecimiento de relaciones entre ideas, formulación de hipótesis sobre el texto.
					Nivel crítico	Evaluación del contenido del texto, argumentación basada en evidencias, formulación de juicios y opiniones fundamentadas

3.2. Diseño metodológico.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

Enfoque

En cuanto al enfoque de esta investigación, es de tipo mixto, para Hernández et al. (2014), el propósito de la investigación mixta no es sustituir a la investigación cualitativa ni la cuantitativa, sino usar las fortalezas de los dos tipos de investigación, uniéndolas para minimizar sus debilidades potenciales; en ese sentido, Dornyei (2007) expresa que este necesariamente no involucra una igual distribución en la recolección de los datos cualitativos y cuantitativos, pero permiten una variedad en sus posibles combinaciones que van más allá de lo meramente secuencial. De este modo, en esta investigación se hizo la elección del método mixto, porque permite agrupar elementos tanto cualitativos como cuantitativos para resolver el problema investigativo expresado desde un punto de vista más preciso, permitiendo una apreciación del fenómeno estudiado desde una percepción más completa, amplia e integral.

Atendiendo a los objetivos y características de la investigación, el método mixto con preponderancia cuantitativa es el soporte teórico donde se apoya este proceso, ya que a través de la recolección y análisis de datos estadísticos se comprueba la efectividad del plan de intervención y se valida la estrategia como una forma de respuesta al problema expresado. Se plantea lo cuantitativo desde la variable dependiente, cuya evidencia de datos numéricos se registra a través de un Pretest y un Posttest los cuales medirán el nivel de comprensión lectora en el segundo idioma en los estudiantes de décimo grado.

Diseño de investigación

El diseño secuencial exploratorio es una estrategia metodológica propia del enfoque mixto de investigación, que combina etapas cualitativas y cuantitativas de manera secuencial; según Creswell y Plano Clark (2018), este diseño se caracteriza por iniciar con una fase cualitativa que permite explorar en profundidad un fenómeno poco conocido o comprendido, para luego desarrollar una fase cuantitativa que contraste, amplíe o generalice los hallazgos iniciales. En este sentido, el diseño secuencial exploratorio resulta pertinente cuando el investigador necesita comprender primero las

percepciones, experiencias o contextos específicos que rodean el objeto de estudio, antes de aplicar instrumentos estructurados a una muestra más amplia.

En el caso de esta investigación, centrada en el uso de estrategias didácticas con enfoque metacognitivo para el desarrollo de la comprensión lectora del inglés, el diseño secuencial exploratorio se justifica en la necesidad de indagar primero, mediante técnicas cualitativas como entrevistas o grupos focales, cómo perciben los docentes y estudiantes su proceso de aprendizaje y qué tipo de prácticas metacognitivas se aplican o no en el aula. Esta primera etapa permite construir una base sólida para la comprensión del contexto, identificar categorías emergentes y diseñar instrumentos más ajustados a la realidad educativa.

Posteriormente, en la fase cuantitativa, se recurre a encuestas, pruebas o análisis estadísticos que permiten medir el impacto de las estrategias propuestas y comprobar, con datos más amplios y generalizables, su efectividad en el desarrollo de la comprensión lectora. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que esta combinación secuencial permite fortalecer la validez de la investigación al integrar los hallazgos cualitativos con una verificación cuantitativa que los complementa y consolida.

Tabla 5.
Diseño Metodológico (Cuasi experimental)

Grupo	Pretest	Intervención	Posttest
Experimental A		x	O ₂
Control B	O ₁		O ₂
Experimental C	O ₁	x	O ₂
Control D			O ₂

Nota. Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014)

En ese sentido, el diseño usado de cuatro grupos de Solomon tiene las mismas características del diseño clásico, pero, incluye un set de grupos experimentales y de control que no son sometidos a un pretest, de tal manera que el efecto reactivo del pretest puede ser medido directamente a través de la comparación de los grupos experimentales y los grupos de control (Infesta, 1996). Dentro de las ventajas de usar este diseño es que el investigador tiene la oportunidad de constatar los efectos del pretest sobre la posttest, ya que a un grupo se le aplica el test previo y al otro no (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En cuanto a la parte cualitativa, esta investigación se fundamenta en la etnometodología, la cual es una herramienta que permite un análisis profundo y exhaustivo de diferentes dispositivos desarrollados en el trabajo de campo como las conversaciones, la observación participante, la observación directa y el análisis documental de grabaciones de audio y video con el propósito de conocer a fondo lo que en sí es la escuela y lo que sucede dentro de ella (Ocádiz, 2016). De acuerdo con Mendoza-Velazco et al. (2023), la etnometodología es un campo de investigación que brinda a los investigadores cualitativos descripciones experienciales del fenómeno que estudian, es decir, describen de forma detallada las diferentes formas cualitativas de comprensión, conceptualización, interpretación y percepción de un fenómeno determinado bajo investigación. El propósito de llevar a cabo este enfoque en la investigación es describir, analizar y comprender experiencias de maneras cualitativamente diferentes de manera empírica (Marton et al., 2013).

Desde una perspectiva etnometodológica, se deben tener en cuenta algunos principios en los que basan estos procesos investigativos: (1) Cada categoría se redacta a partir del material empírico tomado en el terreno; (2) el centro de atención está en los procesos de interacción entre los participantes, realzando la manera de construir el sentido en contextos sociales concretos; (3) las interacciones espontaneas están más reglamentadas de lo que se puede pensar, evidenciando la complejidad de las practicas cotidianas; (4) se examina la lengua hablada como un proceso interactivo y (5) el propósito es describir orden subyacente en las actividades sociales para revelar las regularidades de la comunicación en situaciones no planificadas (Vargas Barrantes, 2013). En este sentido, la descripción y comprensión de la vida cotidiana y las interacciones es central para el estudio de este enfoque, ya que considera que las personas influyen o crean cambios en su entorno, y el entorno influye o cambia a las personas (Campos, 2020).

Se resalta que, el diseño utilizado en el proceso investigativo, es el diseño mixto de integración, a través de este se entrelazan los dos diseños anteriormente descritos. Para llevarlo a cabo, se recogen los datos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea o en diferentes secuencias, con el propósito de transformarlos hacia nuevas variables y temas para futuros estudios (Avalos, 2015). Es importante tener una

mentalidad abierta para trabajar este diseño, ya que se necesita un manejo completo de los dos métodos, mucho dinamismo y fluctuar entre lo inductivo y deductivo para realizar un análisis cualitativo y cuantitativo, sobre los datos recabados, efectuando contrastes y complementariedad del objeto de estudio (Hernández et al., 2010).

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

Método

El método constituye una estructura lógica que guía el proceso investigativo para alcanzar el conocimiento científico. Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen el método como el conjunto de pasos sistemáticos que sigue la investigación para lograr sus objetivos y comprobar hipótesis. En este estudio, se adopta un enfoque mixto, lo cual permite articular métodos cuantitativos y cualitativos, proporcionando una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado (Creswell, 2014). En el nivel teórico se emplea el método analítico-sintético, que descompone el objeto de estudio, la comprensión lectora en inglés, en sus partes constitutivas para luego integrarlas en un todo coherente (Sierra Bravo, 2001). También se utiliza el método hipotético-deductivo, basado en la formulación y verificación de hipótesis, siguiendo el razonamiento lógico desde premisas generales hasta conclusiones específicas (Kerlinger & Lee, 2002). Asimismo, el enfoque sistémico permite entender al estudiante como parte de un sistema educativo más amplio, donde interactúan múltiples factores (Bertalanffy, 1986). A nivel empírico, se recurre a métodos como la observación participante, la entrevista semiestructurada y la aplicación de pruebas estandarizadas, lo cual permite triangular la información y aumentar la validez del estudio (Denzin & Lincoln, 2011).

Técnica

Por su parte, la técnica corresponde a los procedimientos específicos que permiten recolectar, procesar y analizar datos dentro del marco metodológico. Tamayo y Tamayo (2003) señalan que las técnicas son los medios operativos que viabilizan la aplicación del método. En esta investigación, se emplean técnicas cuantitativas como la aplicación de pruebas pretest y posttest para medir el nivel de comprensión lectora en inglés antes y después de la intervención, permitiendo establecer comparaciones objetivas (Hernández et al., 2014). A su vez, se aplican técnicas cualitativas como el

análisis de contenido de entrevistas y diarios de campo, las cuales permiten interpretar los significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias educativas (Krippendorff, 2004). Para el análisis estadístico, se utilizan pruebas no paramétricas como la prueba de signos, la prueba de Wilcoxon y la prueba U de Mann-Whitney, recomendadas por Siegel y Castellan (1988) cuando no se cumplen supuestos de normalidad, lo cual permite realizar comparaciones intra e intergrupo con rigor científico.

Instrumento

En cuanto al instrumento, este se entiende como el recurso material que concreta la técnica, permitiendo recoger datos pertinentes y válidos. Sampieri et al. (2014) lo definen como cualquier recurso diseñado para obtener información relevante al problema de investigación. En este estudio se emplea la prueba Key English Test (KET) versión 2020, avalada por la Universidad de Cambridge, instrumento estandarizado y reconocido internacionalmente por su confiabilidad y validez en la medición del nivel A2 del MCER (Common European Framework of Reference). Este instrumento fue aplicado como pretest y postest, adaptado al contexto educativo local. Adicionalmente, se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), adaptación del Survey of Reading Strategies (SORS) propuesto por Mokhtari y Sheorey (2002), útil para identificar las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes al enfrentar textos en inglés. Desde el enfoque cualitativo, se diseñó una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas orientadas a profundizar en las percepciones de los estudiantes, y se empleó un diario de campo como herramienta de observación participante, según lo propuesto por Taylor y Bogdan (1986), para registrar las dinámicas pedagógicas y comportamientos observados durante la intervención. Finalmente, se utilizó el software Atlas.ti para el análisis de los datos cualitativos, facilitando su organización, codificación e interpretación mediante un enfoque sistemático y transparente (Muhr, 2004).

3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

La población objeto de estudio está formada por 163 estudiantes del grado décimo de la I. E. Policarpa Salavarrieta del año 2022, quienes fueron divididos en cinco

grupos para la jornada matinal. Para la elección de los grupos experimentales y de control, fueron escogidos de manera aleatoria los siguientes: grupo 10°B (Control), el grupo 10° D (control) y el grupo 10°C (Experimental) y el grupo 10°A (Experimental). Es de resaltar, que el tamaño de la muestra mínimo recomendado para un nivel de significancia del 95% y un margen de error al 5% es de 134 estudiantes. Por ende, la muestra es representativa de la población. Asimismo, el diseño cuantitativo de la investigación se considera cuasiexperimental (diseño de Solomon), en tanto los sujetos participantes no fueron escogidos al azar.

Tabla 6.

Distribución de estudiantes de grado décimo

Grupo	Número de estudiantes
10° A	42
10° B	41
10° C	39
10° D	41
Total	163

Nota. Fuente: secretaria académica de la I.E. Policarpa Salavarrieta

Cada grupo quedó conformado de la siguiente forma:

- Grupo Experimental 1: Estudiantes del grado décimo C, a este grupo se llevó a cabo: el pretest, el programa de intervención y el postest
- Grupo Control 1: Estudiantes del grado décimo B, siguieron teniendo sus clases habituales. Se le aplicó el pretest y el postest.
- Grupo Experimental 2: Estudiantes del grado décimo A, a este grupo se le realizó el programa de intervención, únicamente se les aplicó el pretest.
- . Grupo Control 2: Estudiantes del grado décimo D, siguieron teniendo sus clases habituales y sólo se le aplicó el postest.

Así mismo, algunos datos demográficos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 7.

Diseño a partir de la significancia de los grupos.

Grupo	Grado	N°	Mujeres	Hombres	Edad promedio
Experimental 1	10°C	39	24	15	15 años
Control 1	10°B	41	23	18	15.46 años
Experimental 2	10°A	42	25	17	15.12 años
Control 2	10°D	41	21	21	15.32 años
Total		163			15.225

Nota. Fuente: Elaboración propia (2022).

Por otra parte, en lo concerniente al enfoque cualitativo para la recolección de la información se utiliza el procedimiento de selección de informantes claves. De acuerdo a Balcázar et al. (2013), estos ayudan al investigador en el escenario y son su principal fuente de información, porque brindan una comprensión profunda del mismo. Estos informantes están conformados por ocho estudiantes en total, siendo seleccionados cuatro del grupo experimental 1 y cuatro del grupo experimental 2, con los cuales se establece una relación de confianza y cordialidad que permite que cada estudiante manifieste sus sentimientos y expectativas a la docente investigadora, durante la implementación de la intervención de estrategias metacognitivas, a través de entrevistas semiestructuradas. De igual manera, la observación participante hace parte importante de la parte cualitativa de esta investigación, a través de los diarios de campo se reflexiona sobre la práctica pedagógica que se desarrolla en el aula durante la intervención, permitiendo analizar los detalles que suceden en los distintos momentos de cada fase. En ese sentido los diarios de campo contribuyen a definir el problema que se desea investigar y permiten ver lo que no está explícito en cada una de las experiencias dentro del aula (Blanco y López, 2022).

3.3. Aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en función de garantizar la recolección rigurosa, válida y confiable de los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación. El proceso incluyó una relatoría breve y precisa de los sucesos acaecidos durante su implementación, destacando tanto los aspectos positivos como las dificultades encontradas, así como las acciones ejecutadas para su viabilidad y aplicabilidad en el marco de la población y muestra seleccionada.

Previo a la aplicación definitiva de los instrumentos, se desarrolló una prueba piloto con un grupo de estudiantes con características similares a la muestra final; esta fase permitió identificar posibles dificultades logísticas y de comprensión en los instrumentos utilizados: la sección de lectura (parte 1) del Key English Test (KET), el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI) y la entrevista semiestructurada complementada con observaciones mediante diarios de campo. La prueba piloto se utilizó para ajustar detalles en la redacción de las preguntas, los tiempos de aplicación y

las instrucciones dadas a los participantes, lo que contribuyó a mejorar su comprensión y motivación frente al proceso evaluativo.

Durante la aplicación oficial, los estudiantes de grado décimo participaron mostrando disposición y compromiso. El KET fue utilizado como pre y post test, evidenciando la evolución en la comprensión lectora tras la implementación pedagógica; su formato estandarizado facilitó la sistematización de los datos y la comparación de resultados entre los momentos inicial y final.

En cuanto al Cuestionario CELI, su carácter autoadministrado y la escala tipo Likert facilitaron la recolección de información sobre las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes al enfrentarse a textos en inglés; sin embargo, se identificaron algunas dificultades iniciales en la interpretación de ciertos ítems, especialmente por el nivel de familiaridad de los participantes con términos metacognitivos, lo cual se resolvió mediante una inducción previa con ejemplos claros y contextualizados.

La aplicación de las entrevistas semiestructuradas permitió profundizar en las percepciones de los estudiantes sobre su proceso lector y las estrategias utilizadas, este instrumento se utilizó para triangular los datos obtenidos mediante los cuestionarios y las pruebas, enriqueciendo el análisis desde una perspectiva cualitativa. Asimismo, las observaciones participantes registradas en los diarios de campo aportaron información contextual valiosa sobre el ambiente de aprendizaje, la actitud de los estudiantes y los factores que pudieron influir en el desempeño durante las pruebas.

La aplicación de los instrumentos se desarrolló de forma satisfactoria, permitiendo recopilar información pertinente y confiable. Las estrategias de adaptación, el pilotaje inicial y la articulación entre los instrumentos garantizaron su viabilidad y aplicabilidad en la población estudiada, este proceso confirma la importancia de planificar rigurosamente la fase de recolección de datos, así como de anticipar y resolver de manera oportuna los imprevistos metodológicos.

3.4. Procesamiento de la información.

El proceso de recopilación y procesamiento de la información en esta investigación se llevó a cabo integrando fuentes tanto cuantitativas como cualitativas para garantizar una comprensión holística del fenómeno estudiado. La estrategia

metodológica inició con la validación del instrumento principal: el pretest A2 Key KET (lectura y escritura), cuya selección se fundamentó en su correspondencia con las competencias del MEN, los estándares nacionales de inglés y las características del examen SABER 11. Para asegurar su aplicabilidad, se realizó una prueba piloto con 12 estudiantes del grado décimo B (como se mencionó anteriormente), cuyos resultados fueron procesados mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, arrojando una fiabilidad moderada que justificó su implementación en los grupos de estudio.

Posteriormente, se aplicó el pretest a dos grupos (control y experimental), así como el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI) mediante Google Forms, esta recolección se complementó con la ejecución del plan de acción metacognitivo, durante el cual se recopilaron datos cualitativos mediante entrevistas, observación y autoevaluaciones. Finalizada la intervención, se aplicó el postest, y los datos de ambos instrumentos fueron sistematizados en matrices específicas, lo que facilitó su análisis comparativo.

En el tratamiento estadístico, se emplearon herramientas como SPSS y pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis, Wilcoxon, prueba de signos, U de Mann-Whitney) que permitieron establecer variaciones intra e intergrupo con relación al impacto del programa. De igual manera, para la información cualitativa, se utilizó el software ATLAS.ti, que permitió clasificar, agrupar y codificar las categorías emergentes a partir de los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas.

Este proceso de análisis no sólo permitió validar la estrategia aplicada, sino que facilitó la transformación de los datos en información útil para múltiples partes interesadas, especialmente en el contexto educativo local. El enfoque mixto adoptado propició una lectura integral del problema, ofreciendo no solo indicadores cuantitativos sobre la efectividad del plan, sino también interpretaciones significativas desde la experiencia y la voz de los estudiantes. Las evidencias recopiladas —incluidas en los anexos— respaldan tanto los logros como las dificultades encontradas durante el proceso, permitiendo así una evaluación crítica del estado actual del problema en su contexto real de aplicación.

3.5. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

El siguiente apartado se adentra en el análisis de los datos obtenidos durante la implementación de la propuesta, estableciendo una conexión directa con los indicadores, criterios de evaluación e instrumentación previamente definidos para cada fase, etapa, actividad, tarea o paso del diseño instrumental. Se examinaron los resultados y productos obtenidos a la luz de los objetivos planteados, considerando los recursos que fueron necesarios para la aplicación de la propuesta en el contexto territorial específico y los criterios de evaluación asumidos. Al concluir este análisis, se presentará una valoración del nivel de cumplimiento de los requisitos de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización, novedad y originalidad que caracterizan la propuesta de transformación confeccionada. A través de la interpretación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, este capítulo culminará evidenciando de manera clara y precisa el cambio en el estado del problema de comprensión lectora en inglés en la muestra seleccionada, como resultado directo de la aplicación de la intervención diseñada.

3.5.1. Análisis Cuantitativo

3.5.1.1. Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés - CELI

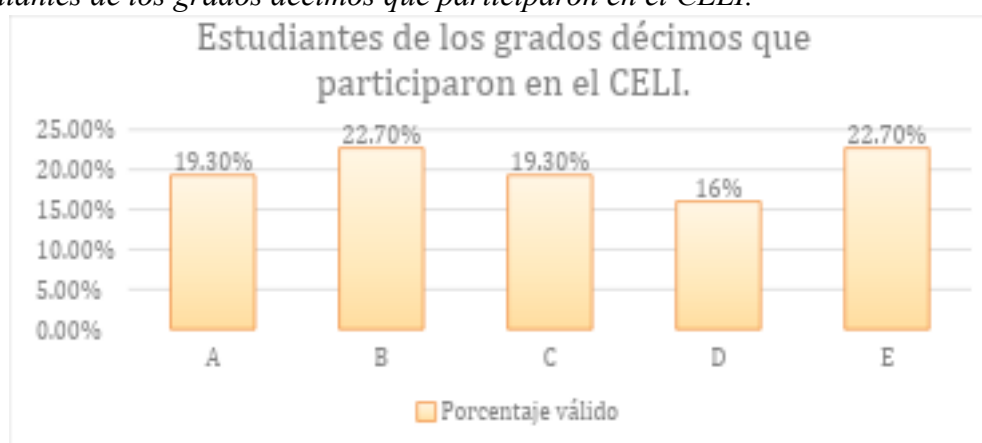
La primera parte se define lo que resultó de la aplicación del “Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés”, o prueba CELI por Ramírez y Pereira (2006), el cual fue aplicado a los 5 grupos de décimo grado existentes en la Institución Educativa. Esto con el fin de estimar la conciencia metacognitiva de los estudiantes y el uso de estrategias de lectura cuando leen materiales en el idioma inglés. Este cuestionario se realiza antes de la exposición de los estudiantes al plan de acción metacognitivo en la comprensión lectora, con el fin de tener en cuenta los resultados obtenidos para desarrollar la intervención de acuerdo a las tendencias mostradas por el instrumento en cuanto al uso de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes, con el objetivo de hacerlos más conscientes de su uso, afianzar las más utilizadas y promover las que menos se usan en el proceso lector en inglés. La tabla N° 17 muestra el total de estudiantes que participaron en la encuesta CELI (181) realizada a través de un formulario de Google a los estudiantes del grado décimo.

Tabla 8.

Estudiantes de los grados décimos que participaron en el CELI.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	35	19,3	19,3
	B	41	22,7	42,0
	C	35	19,3	61,3
	D	29	16,0	77,3
	E	41	22,7	100,0
	Total	181	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

*Gráfica 1.**Estudiantes de los grados décimos que participaron en el CELI.*

Los estadísticos descriptivos, respecto a cada categoría que el CELI mide, son los siguientes: (a) estrategias de lectura globales: es la primera subescala del cuestionario, representa el conjunto de técnicas intencionales y cuidadosamente planificadas en donde los estudiantes hacen un análisis global del texto, controlando y gestionando la lectura (13 ítems); (b) estrategias de resolución de problemas: son las técnicas que usan los lectores al trabajar directamente en el texto y resolver problemas cuando el texto se torna difícil al leer (8 ítems) y (c) estrategias de apoyo: son técnicas de apoyo dirigidas a ayudar al lector a tener una mejor comprensión del texto, donde se incluyen el uso de materiales de referencia externos (9 ítems). El cuestionario CELI incluye 24 afirmaciones sobre lo que realizan los estudiantes cuando leen en un segundo idioma, el cual es respondido a través de una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (nunca/ casi nunca) a 5 (siempre/ casi siempre).

Así mismo, la tabla N° 18 muestra el resultado general del análisis de las estrategias más usadas por los 181 estudiantes del grado décimo mientras leen en LE/L2.

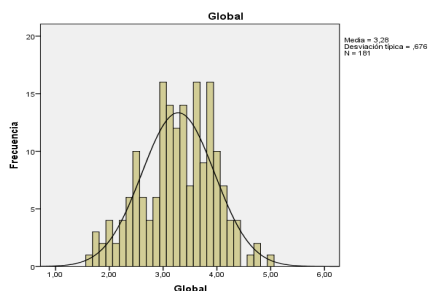
Se puede decir que, con respecto a la media, se percibe con mayor fortaleza las estrategias de resolución de problemas con un promedio de 3,86, atendiendo a la escala de puntuación brindada por el cuestionario CELI, esto denota que los estudiantes se encuentran en un nivel alto, significando que en la mayoría de los casos ellos identifican las estrategias convenientes para superar las dificultades que se les presentan cuando se enfrentan a un texto en inglés. En segundo lugar, se encuentran las estrategias globales con un promedio de 3.2 y las que presentan menos puntuación son las estrategias de apoyo, con un promedio de 3,16, de acuerdo a la tabla clave para interpretar resultados expuesta por el mismo instrumento, están ubicadas en el nivel medio. Lo que quiere decir que los estudiantes deben mejorar en aquellas técnicas que le permiten comprender con mayor facilidad el texto a través de la utilización de estrategias prácticas y funcionales o de apoyo.

Tabla 9.
Estadísticos del grado décimo.

		Estadísticos			
		Grupo Grado Décimo	Globales	Resolución de Problemas	Apoyo
N	Válidos	181	181	181	181
	Perdidos	0	0	0	0
Media			3,2811	3,8650	3,1664
Mediana			3,3750	4,0000	3,1111
Moda			3,00 ^a	4,29	2,78 ^a
Desv. típ.			,67622	,74440	,69632
Mínimo			1,63	1,86	1,44
Máximo			5,00	5,00	5,00

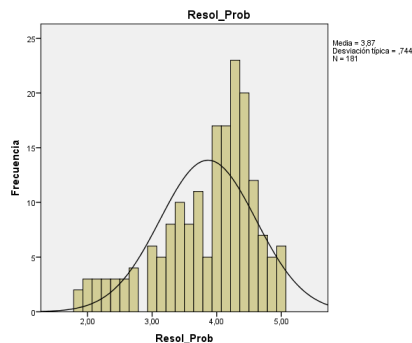
Nota: Clave para interpretar datos: 3,5 o más= Alto, 2,5-3,4=Medio, 2,4 o menor= Bajo.

Gráfica 2.
Frecuencia del uso de las estrategias globales



Nota: Resultados SPSS

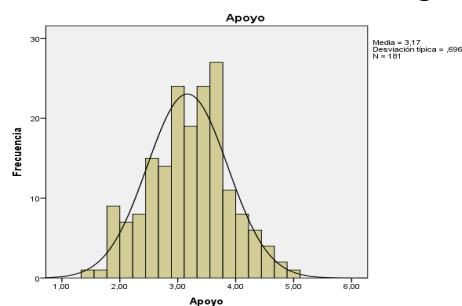
Gráfica 3.
Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas



Nota: Resultados SPSS

Gráfica 4.

Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo



Nota: Resultados SPSS

Ahora se realiza un análisis del CELI de manera particular para cada grupo iniciando con el A y culminando con el E. Al observar las tablas 19, 20 y 21 se pueden ver los resultados de 35 estudiantes de décimo A con respecto al uso de las estrategias globales, sólo el 14,3% de los estudiantes tienen un nivel bajo, así mismo, se puede ver que 18 estudiantes con un promedio de 51,4% presentan un nivel medio y se finaliza con un 34,3% en un nivel alto. Con respecto a las estrategias de apoyo se puede decir que tuvieron un registro similar a las estrategias globales, teniendo estas últimas una mínima diferencia en el nivel bajo con un 8%. En cuanto a las estrategias de resolución de problemas los estudiantes muestran un mejor desempeño, sólo 3 estudiantes con un 8,6% se ubican en un nivel bajo, el 31,4% se ubica en el nivel medio y la mayor parte de los estudiantes con un total de 21 se ubican en un nivel alto. Esto sugiere que los estudiantes del A al inicio del programa de intervención poseían un buen manejo de las estrategias que les permitían resolver conflictos de comprensión con los textos en inglés y que las estrategias globales y de apoyo no tuvieron una diferencia significativa en cuanto a su uso por parte de los estudiantes donde presentaron resultados más bajos. Las Figuras 11, 12 y 13 muestran la frecuencia con la que los estudiantes del A usan las diferentes estrategias.

Tabla 10.

Estadísticos del grado décimo A en las estrategias globales.

Global (agrupado)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	5	14,3	14,3
	Medio	18	51,4	65,7
	Alto	12	34,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11.

Estadísticos del grado décimo A en las estrategias de resolución de problemas

		Resol_Prob (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	3	8,6	8,6	8,6
	Medio	11	31,4	31,4	40,0
	Alto	21	60,0	60,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12.

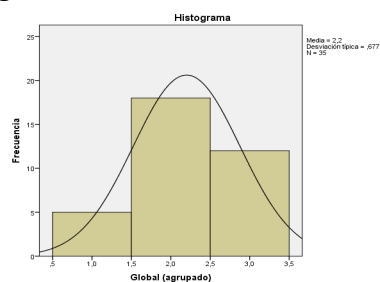
Estadísticos del grado décimo A en las estrategias de apoyo

		Apoyo (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	8	22,9	22,9	22,9
	Medio	15	42,9	42,9	65,7
	Alto	12	34,3	34,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 5.

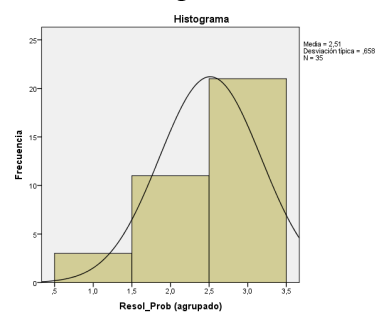
Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° A



Nota: Resultados SPSS

Gráfica 6.

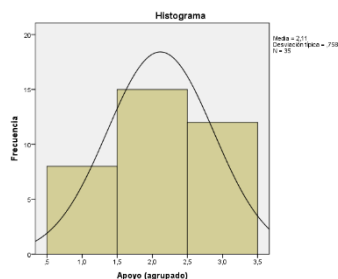
Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° A



Nota: Resultados SPSS

Gráfica 7.

Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° A



Nota: Resultados SPSS

De igual forma, los resultados del grado décimo B mostrados en las siguientes tablas describen como están los estudiantes del grupo en cuanto al uso de las estrategias. En la tabla 22 se evidencia que las estrategias globales son relativamente utilizadas por los participantes, agrupándose la mayor concentración de los porcentajes en el nivel alto y medio, las dos con un 43,9%, le sigue el nivel bajo con un nivel 12,2%. Seguidamente, se muestra en la tabla 23 que las estrategias de resolución de problemas son usadas de manera muy significativamente alta con un 82,9% en el nivel alto, demostrando que los estudiantes poseen técnicas enfocadas en reparar problemas cuando surgen en el texto. La tabla 24 muestra el bajo uso de las estrategias de apoyo dentro de los estudiantes del grupo en comparación con las otras categorías, con un 9,8% en nivel bajo y en un 63,4% en nivel medio y sólo un 26,8% en alto, demostrando que los estudiantes poco usan estrategias prácticas que les ayudan a entender mejor el texto. Las figuras 14, 15 y 16 incluyen los resultados de la frecuencia de uso de las estrategias en el curso décimo B.

Tabla 13.

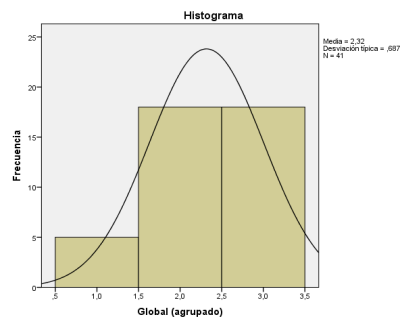
Estadísticos del grado décimo B en las estrategias globales.

Global (agrupado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	5	12,2	12,2	12,2
	Medio	18	43,9	43,9	56,1
	Alto	18	43,9	43,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 8.

Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° B



Nota: Resultados SPSS

Tabla 14.

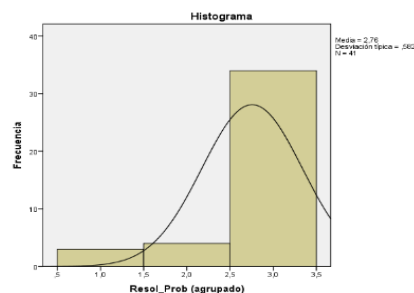
Estadísticos del grado décimo B en las estrategias de resolución de problemas

		Resol_Prob (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	3	7,3	7,3	7,3
	Medio	4	9,8	9,8	17,1
	Alto	34	82,9	82,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 9.

Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° B



Nota: Resultados SPSS

Tabla 15.

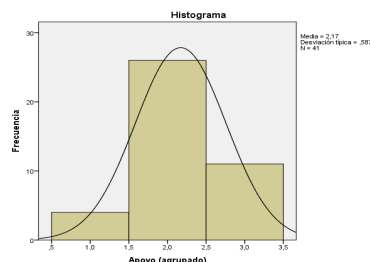
Estadísticos del grado décimo B en las estrategias de apoyo

		Apoyo (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	4	9,8	9,8	9,8
	Medio	26	63,4	63,4	73,2
	Alto	11	26,8	26,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 10.

Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° B



Nota: Resultados SPSS

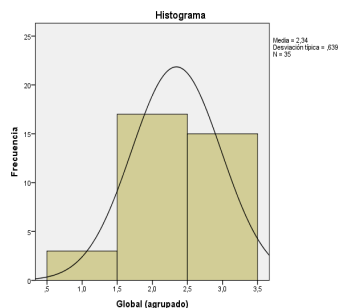
Seguidamente se describen los resultados del grupo décimo C, el cual continúa con la misma tendencia de los grupos anteriores. De nuevo las estrategias globales que se exponen en la tabla 25 tienen un promedio que se orienta al nivel medio con un 48,6% y al nivel alto con un 42,9% manifestando que la mayoría de los estudiantes usan de manera adecuada las técnicas que preparan el escenario para el proceso lector. Por otra parte, las estrategias de resolución de problemas muestran un mejor desempeño y dan cuenta de que los estudiantes manejan de forma competente las técnicas que les ayudan a resolver las dificultades en la comprensión de la información textual, para ello la tabla 26 describe los porcentajes, el cual el 77,1% se ubica en el nivel alto, el 14,3% en el nivel medio y tan sólo el 8,6% en el nivel bajo. Con el promedio más bajo se encuentran las estrategias de apoyo, las que le ayudan a los estudiantes a comprender mejor durante la lectura, la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel medio con un 54,3%, seguido por el alto con un 25,7% y se finaliza con el promedio bajo con un 20%. Las gráficas describen la frecuencia con las que los estudiantes usan las distintas estrategias descritas en el CELI.

Tabla 16.
Estadísticos del grado décimo C en las estrategias globales

Global (agrupado)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	3	8,6	8,6
	Medio	17	48,6	57,1
	Alto	15	42,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 11.
Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° C



Nota: Resultados SPSS

Tabla 17.

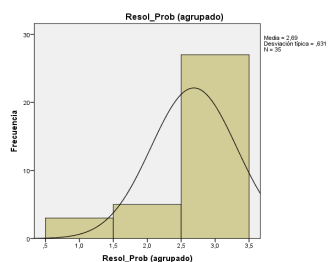
Estadísticos del grado décimo C en las estrategias de resolución de problemas

		Resol_Prob (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	3	8,6	8,6	8,6
	Medio	5	14,3	14,3	22,9
	Alto	27	77,1	77,1	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 12.

Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° C



Nota: Resultados SPSS

Tabla 18.

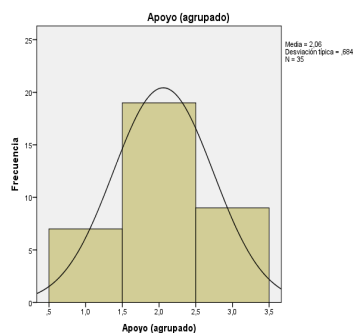
Estadísticos del grado décimo C en las estrategias de apoyo

		Apoyo (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	7	20,0	20,0	20,0
	Medio	19	54,3	54,3	74,3
	Alto	9	25,7	25,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 13.

Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° C



Nota: Resultados SPSS

Acerca de los resultados de los estudiantes de décimo D en la parte de las estrategias globales, se distribuyó de la siguiente forma como lo muestra la tabla 28, el nivel más bajo con un 6,9%, en el nivel medio con un 41,4% y en el más alto con un 51,7% dichos resultados siguen demostrando que los estudiantes usan de manera recurrente dichas estrategias que les ayudan a tener una mejor organización antes del proceso lector. Como lo muestra la tabla 29, una vez más las estrategias de resolución de problemas tienen los mejores promedios, demostrando que los estudiantes presentan mayores fortalezas en el uso de estas técnicas a la hora de afrontar los desafíos que se les presenta con las lecturas, el mayor puntaje es el nivel alto con un 69,0%, luego le sigue el nivel medio con 27,6% y finalmente con 3,4% en el nivel bajo. Una vez más las estrategias de apoyo son las que presentan menores promedios dentro de los estudiantes, mostrando que se presentan mayores dificultades en las técnicas que le apoyan a los estudiantes en su proceso lector. La tabla 30 muestra los resultados donde en nivel bajo se encuentran 7 estudiantes con el 24,1%, en el nivel medio 8 estudiantes con 28,6% y en el nivel alto 14 estudiantes con 48,3%. De igual manera, los gráficos 20, 21 y 22 muestran las frecuencias del uso de las estrategias en este grado.

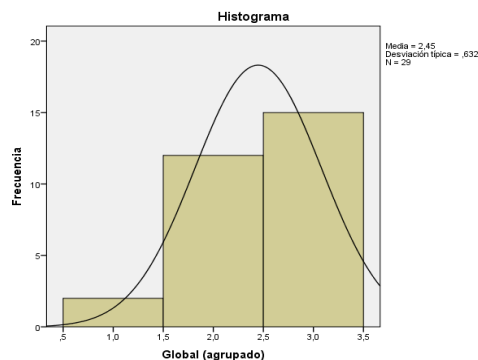
Tabla 19.

Estadísticos del grado décimo D en las estrategias globales

Global (agrupado)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	2	6,9	6,9
	Medio	12	41,4	48,3
	Alto	15	51,7	100,0
	Total	29	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 14.
Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° D



Nota: Resultados SPSS

Tabla 20.

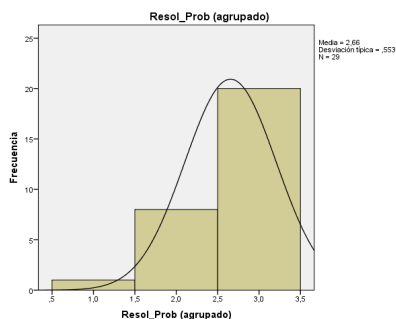
Estadísticos del grado décimo D en las estrategias de resolución de problemas

		Resol_Prob (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	1	3,4	3,4	3,4
	Medio	8	27,6	27,6	31,0
	Alto	20	69,0	69,0	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 15.

Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° D



Nota: Resultados SPSS

Tabla 21.

Estadísticos del grado décimo D en las estrategias de apoyo

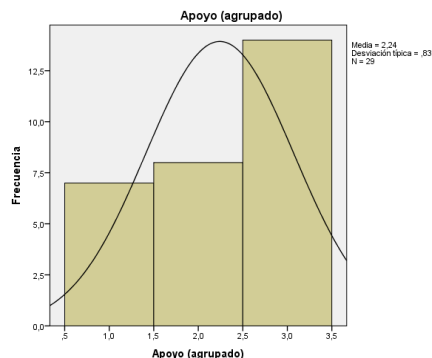
		Apoyo (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	7	24,1	24,1	24,1
	Medio	8	27,6	27,6	51,7

Alto	14	48,3	48,3	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 16.

Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° D



Nota: Resultados SPSS

Para finalizar este análisis se describen los resultados obtenidos por el grado décimo E después de haberles realizado el cuestionario CELI, estos reflejan los porcentajes obtenidos por los estudiantes en las estrategias globales en sus tres distintos niveles: bajo (17,1%), medio (41,5%) y el nivel alto con (41,5%), una vez más estas estrategias se mantienen en un uso frecuente al iniciar el proceso lector. En cuanto a las estrategias de resolución de problemas son las que mayor tienen aceptación por los estudiantes cuando se enfrentan a los textos en inglés y así lo reflejan los porcentajes obtenidos en los tres niveles: bajo (9,8%), medio (19,6%) y en el nivel alto (70,7%). Una vez más las estrategias de apoyo son las que presentan los menores promedios en el nivel alto (31,7%), el nivel medio (51,2%) y el nivel bajo (17,1%), mostrando las pocas competencias que tienen los estudiantes a la hora de poner en práctica las estrategias que les favorecen la comprensión textual. Las Figura 23, 24 y 25 describen las frecuencias del uso de las estrategias en el grado décimo E.

Tabla 22.

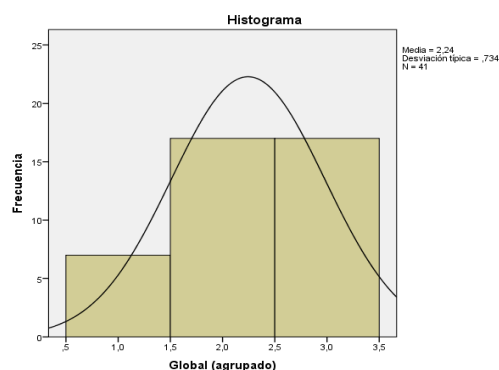
Estadísticos del grado décimo E en las estrategias globales

		Global (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	7	17,1	17,1	17,1
	Medio	17	41,5	41,5	58,5
	Alto	17	41,5	41,5	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 17.

Frecuencia del uso de las estrategias globales en 10° E



Nota: Resultados SPSS

Tabla 23.

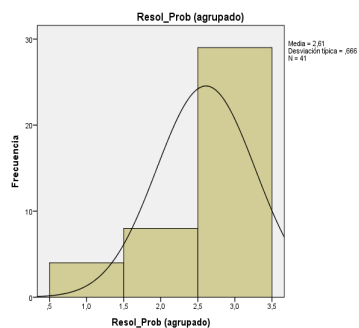
Estadísticos del grado décimo E en las estrategias de resolución de problemas

Resol_Prob (agrupado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	4	9,8	9,8	9,8
	Medio	8	19,5	19,5	29,3
	Alto	29	70,7	70,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 18.

Frecuencia del uso de las estrategias de resolución de problemas en 10° E



Nota: Resultados SPSS

Tabla 24.

Estadísticos del grado décimo E en las estrategias de apoyo

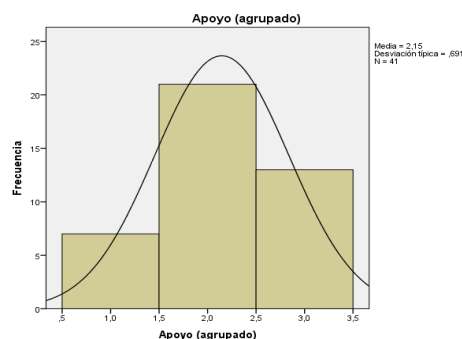
Apoyo (agrupado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	7	17,1	17,1	17,1

Medio	21	51,2	51,2	68,3
Alto	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 19.

Frecuencia del uso de las estrategias de apoyo en 10° E



Nota: Resultados SPSS

3.5.2 Análisis de Resultados Teniendo en Cuenta la Intervención.

Al llevar a cabo el plan de acción metacognitivo, se aplicó una prueba preliminar dentro de la ejecución de la primera fase, con el fin de determinar que no existían diferencias significativas entre los grupos de control y experimental, en los que fue testeado el pretest, continuando con el diseño metodológico planteado. Como resultado del pretest, se demuestra que, con respecto a la comprensión lectora en inglés, en los dos grupos hay una equivalencia inicial. Para ello, se ejecutó la prueba U de Mann-Whitney, en la que se constató que no hay diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,275$) en la puntuación obtenida en el pretest.

Tabla 25.

Comparación resultados del pretest, Grupos B Control y C experimental

Rangos				
	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest Total	10 B GRUPO CONTROL 1	37	35,66	1319,50
	10 C GRUPO EXPERIMENTAL 1	39	41,19	1606,50
	Total	76		

Estadísticos de contraste^a

	Pretest Total
U de Mann-Whitney	616,500
W de Wilcoxon	1319,500
Z	-1,091
Sig. asintót. (bilateral)	,275

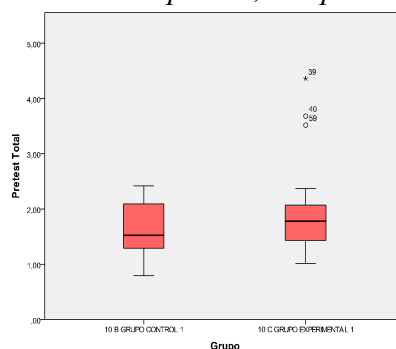
a. Variable de agrupación: Grupo

Nota: Fuente: Resultados Análisis SPSS.

Los resultados de la Tabla 34 apoyan lo dicho por los profesores sobre las deficiencias que presentan los estudiantes en cuanto a la comprensión de ideas principales en textos breves, en la extracción de información específica de un texto, así como las ideas generales del mismo. También, se demuestra que en estos grupos donde se testeó el pretest no existen diferencias significativas, lo que demuestra que son equivalentes en cuanto al desarrollo de la competencia metacognitiva centrada en la lectura de textos en una segunda lengua.

Figura 2.

Diagrama comparativo de resultados del pretest, Grupos B Control y C experimental.



El gráfico 26 indica lo referente a la prueba anteriormente realizada, donde los grupos comparados no presentan diferencias estadísticamente significativas. A su vez, en correspondencia de los indicadores de desempeño establecidos en la prueba, según los cinco componentes del examen KET versión (2020): (1) lectura de seis textos auténticos breves para comprender la idea principal; (2) lectura de tres textos cortos sobre el mismo tema para luego hacer coincidir siete preguntas con los textos; (3) lectura de un texto largo para una comprensión de los detalles y de las ideas principales; (4) lectura de un texto basado en la vida real para elegir los elementos de vocabulario correctos para completar los espacios en blanco; y (5) la lectura una carta para escoger los elementos de vocabulario correctos y completar los espacios en blanco. Se establece que los estudiantes presentan dificultades en cuanto a los siguientes indicadores: los dos grupos obtuvieron el más bajo rendimiento en comprender la idea principal de textos cortos basados en el mundo real (parte 1), y en seleccionar el vocabulario correcto cuando se hace lectura de textos (parte 4 y 5).

En ese orden de ideas, se realizan los respectivos análisis de los resultados obtenidos en el postest, inmediatamente después de la finalización del programa de intervención basado en estrategias metacognitivas. Para evaluar los efectos del plan ejecutado, se han efectuado una sucesión de pruebas estadísticas no paramétricas, así como la prueba de signos para el análisis intra-grupo, la prueba de Mann-Whitney para el análisis inter-grupos, se han sometido a prueba los efectos principales del momento de la evaluación y de las variables grupo.

Considerando el diseño investigativo de los cuatro grupos, dentro de los análisis que pueden efectuarse se tiene:

- En una primera parte se establecen si hay o no diferencias estadísticamente significativas en el puntaje del pretest y el postest, intra-grupo de los grupos C (experimental) y B (control) del diseño, para observar si tuvo algún impacto el programa ejecutado, se llevó a cabo una prueba de signos. A sí mismo, se analizan los efectos que se hayan alcanzado en cada parte de la prueba.
- Posteriormente, se establece si existen o no diferencias estadísticamente significativas en el puntaje del postest inter-grupos de los grupos C (experimental) y B (control) del diseño, para examinar si el programa usado tuvo impacto, para ello, se desarrolló una prueba de Mann-Whitney. Igualmente, se analizan los efectos que se hayan alcanzado en cada parte de la prueba.
- Después el grupo A, se compara con el grupo C con el fin de descartar el efecto de sensibilización de la prueba diagnóstica.
- El grupo D, se compara con el grupo B con el objetivo de descartar los efectos temporales que pueden haber sucedido a través del tiempo en que se realizó el programa de intervención.
- Igualmente se establece si existen o no diferencias estadísticamente significativas en el puntaje del postest inter-grupos de los grupos A (experimental) y D (control) del diseño, para observar si tuvo efecto el tratamiento empleado, se realizó una prueba de Mann-Whitney.

3.5.2.1. Prueba Intra-Grupo

Grupo control B. Para comprobar, la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas, en el grupo control se realizó una prueba de signos

bilateral. Donde se corroboró que a pesar de existir diferencias estadísticamente significativas ($p=0.02$), persisten problemas en los componentes del KET en la parte (2): correspondencia de textos ($p=0,441$); en la parte (3) texto largo con preguntas de comprensión ($p=0,845$); y en la parte (5): carta con espacios en blanco ($p=0,556$). Esto quiere decir que los estudiantes avanzaron en su conocimiento en cuanto a la comprensión de la idea principal de textos auténticos cortos y al elegir los elementos de vocabulario correctos para completar los espacios en blanco de un texto fáctico. Sin embargo, persisten en problemas tales como: en hacer coincidir la información específica y la comprensión de los detalles de textos con la misma información, así mismo en la comprensión de las ideas principales y algunos detalles de un texto largo a través de preguntas de comprensión y finalmente en comprender una carta para elegir los elementos de vocabulario correctos para completar los espacios en blanco. La siguiente tabla muestra los estadísticos de contraste del grupo de control de décimo B.

Tabla 26.

Estadísticas de Contraste, Grupo Control B, Comparación Pretest - Postest

		Estadísticos de contraste ^a					
		Postest Total - Pretest Total	Postest - Pretest Mensajes con preguntas de comprensión	Postest - Pretest Correspondenci a de textos	Postest – Pretest Texto largo con preguntas de comprensión	Postest - Pretest Texto con espacios en blanco.	Postest - Pretest Carta con espacios en blanco.
Z		-3,167	-3,359	-,770	-,196		-,588
Sig.	asintót.	,002	,001	,441	,845		,556
	(bilateral)						
Sig.	exacta					,015 ^b	
	(bilateral)						

a. Prueba de los signos

b. Se ha usado la distribución binomial.

Nota: Resultados SPSS

Grupo Experimental C. En cuanto al grupo experimental también mostró diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia, se llevó a cabo una prueba igual de signos bilateral ($p= 0,000$). Confirmando que hubo diferencias estadísticamente significativas después de poner en marcha el programa de intervención metacognitivo. Ahora bien, persisten problemas en los componentes del KET en cuanto a la parte (3): texto largo con preguntas de comprensión ($p=0,441$); y en la parte (5): carta con espacios en blanco ($p=0,296$). Esto quiere decir que los estudiantes avanzaron en su conocimiento en cuanto a la comprensión de la idea principal de textos auténticos breves, la localización de información específica a través de la lectura rápida y la comprensión de los detalles mediante la lectura atenta de tres textos con la misma información y finalmente, en elegir los elementos de vocabulario correctos para completar los espacios en blanco de un texto fáctico. Sin embargo, persisten en problemas tales como: la comprensión de las ideas principales y algunos detalles de un texto largo a través de preguntas de comprensión y finalmente en comprender una carta para elegir los elementos de vocabulario correctos para completar los espacios en blanco. La siguiente tabla muestra los estadísticos de contraste del grupo del grupo experimental C (décimo C).

Tabla 27.
Estadísticas de Contraste, Grupo Experimental C, Comparación Pretest - Postest

		Estadísticos de contraste ^a					
		Postest Total - Pretest Total	Postest - Pretest Mensajes con preguntas de comprensión	Postest - Pretest Correspondenci a de textos	Postest – Pretest Texto largo con preguntas de comprensión	Postest - Pretest Texto con espacios en blanco.	Postest - Pretest Carta con espacios en blanco.
Z		-3,843	-3,591	-3,830	-,770	-2,437	-1,044
Sig.	asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,441	,015	,296

a. Prueba de los signos

Nota: Resultados SPSS

3.5.2.2. Prueba Inter-Grupo para el Postest

Grupos Experimental C y Grupo Control B: Con el fin de plantear si existe o no algunas diferencias significativas entre los grupos contrastados, se ha llevado a cabo la prueba U de Mann-Whitney, esta prueba se realiza de forma paralela a la prueba paramétrica de contraste t de student para muestras independientes, con el fin de constatar si dos poblaciones muestreadas son equivalentes en su posición, de igual manera, evalúa si hubo o no efectos sobre la variable dependiente. Los efectos han resultado estadísticamente significativos para estos grupos ($p=0,015$), Como $p < 0,05$ se acepta la hipótesis alternativa de que el programa de intervención si impactó en el desarrollo de la competencia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en inglés. La tabla 37 describe las estadísticas de contraste del postest de grupo experimental C y el grupo de control B.

Tabla 28. Estadísticas de Contraste, Grupo Experimental C, Grupo control B Comparación Postest

		Estadísticos de contraste ^a					
		Postest Total	Postest - Mensajes con preguntas de comprensión	Postest - Correspondenci a de textos	Postest - Texto largo con preguntas de comprensión	Postest - Texto con espacios en blanco.	Postest - Carta con espacios en blanco.
U	de	487,500	688,500	360,000	530,500	625,500	563,500
Mann-Whitney							
W	de	1190,500	1468,500	1063,000	1233,500	1328,500	1266,500
Wilcoxon							
Z		-2,432	-,353	-3,837	-2,080	-1,036	-1,678
Sig.	asintót. (bilateral)	,015	,724	,000	,037	,300	,093

a. Variable de agrupación: Grupo

Nota: Resultados SPSS

Ahora bien, tal como se presenta en los resultados analizados, no hubo diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los componentes relacionados con la parte (1): mensajes con preguntas de comprensión ($p=0,724$); la parte (4) texto con espacios en blanco ($p=0,300$); y la parte (5): texto con espacios en blanco ($p=0,093$), sugiriendo entonces que se debe profundizar más en estos componentes con el fin de obtener mejores resultados en el desarrollo de la comprensión lectora a través de una propuesta metacognitiva. Los contenidos que se desarrollan son: en la primera parte del test llamado mensajes con preguntas de comprensión, los estudiantes deben leer seis breves textos auténticos, es decir, textos usados en la vida real como: breves correos electrónicos, avisos, letreros o mensajes de texto y elegir una oración de las tres opciones dadas que coincide con el significado del correo electrónico, aviso, letrero o mensaje de texto. La parte cuatro se llama completado de un texto con espacios en blanco, los estudiantes leen un texto breve con seis espacios enumerados para decidir cuál de las tres palabras provistas pertenece a cada espacio y la parte cinco es similar a la anterior, esta es llamada carta con espacios en blanco y consiste en completar seis espacios de una carta con una de las de las tres opciones dadas.

Asimismo, con el fin de descartar el efecto de sensibilización de la prueba diagnóstica se compara el grupo A con el grupo C. De acuerdo a los resultados de la prueba U de Mann-Whitney no existen diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,713$) entre los resultados del postest de los dos grupos experimentales, con lo que se descarta el efecto de sensibilización del pretest en el Grupo experimental A, como lo reporta la siguiente tabla.

Tabla 29.

Estadísticas de Contraste, Grupo Experimental A, Grupo Experimental C comparación Postest

		Estadísticos de contraste ^a					
		Postest Total	Postest - Mensajes con preguntas de comprensión	Postest - Correspondencia de textos	Postest - Texto largo con preguntas de comprensión	Postest - Texto con espacios en blanco.	Postest - Carta con espacios en blanco.
U de Mann-Whitney		648,500	566,000	478,000	641,500	626,000	412,500

W de Wilcoxon	1278,500	1196,000	1108,000	1271,500	1406,000	1192,500
Z	-,368	-1,297	-2,249	-,463	-,628	-2,992
Sig. asintót. (bilateral)	,713	,195	,025	,643	,530	,003

a. Variable de agrupación: Grupo

Nota: Resultados SPSS

Como se puede analizar, el test en general no presenta diferencias estadísticamente significativas; sin embargo, en lo que respecta a los componentes de los mensajes con preguntas de comprensión (parte 1) y la correspondencia de textos (parte 2) el grupo experimental C obtuvo mejores resultados; En cambio, en el componente de la carta con espacios en blanco (parte 5), el grupo experimental A, le fue mejor como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 30.

Rangos y Estadísticos de Contraste Grupos Experimentales C y A

Rangos				
	Grupo	N	Rango promedia	Suma de rangos
Postest Total	10 C GRUPO EXPERIMENTAL 1	39	38,37	1496,5
	10 A GRUPO EXPERIMENTAL 2	35	36,53	1278,5
Postest - Mensajes con preguntas de comprensión.	10 C GRUPO EXPERIMENTAL 1	39	40,49	1579
	10 A GRUPO EXPERIMENTAL 2	35	34,17	1196
Postest - Correspondencia de textos	10 C GRUPO EXPERIMENTAL 1	39	42,74	1667
	10 A GRUPO EXPERIMENTAL 2	35	31,66	1108
Postest- Texto largo con preguntas de comprensión.	10 C GRUPO EXPERIMENTAL 1	39	38,55	1503,5
	10 A GRUPO EXPERIMENTAL 2	35	36,33	1271,5
Postest - Texto con espacios en blanco.	10 C GRUPO EXPERIMENTAL 1	39	36,05	1406
	10 A GRUPO EXPERIMENTAL 2	35	39,11	1369
Postest – Carta con espacios en blanco.	10 C GRUPO EXPERIMENTAL 1	39	30,58	1192,5
	10 A GRUPO EXPERIMENTAL 2	35	45,21	1582,5

Nota: Resultados SPSS

Con el propósito de descartar los efectos temporales que pueden haber ocurrido en el tiempo que se realizó el programa de intervención, se realiza un comparativo entre

el grupo B y el grupo D a través de la prueba U de Mann-Whitney, dando como resultado que no se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,667$) entre los resultados del postest de los dos grupos controles. Esto se describe en la siguiente tabla.

Tabla 31.

Rangos y Estadísticos de Contraste Grupos controles B y D

		Estadísticos de contraste ^a					
		Postest Total	Postest - Mensajes con preguntas de comprensión	Postest - Correspondencia de textos	Postest - Texto largo con preguntas de comprensión	Postest - Texto con espacios en blanco.	Postest - Carta con espacios en blanco.
U de Mann-Whitney		627,000	490,500	651,000	541,500	540,000	531,000
W de Wilcoxon		1330,000	1156,500	1354,000	1244,500	1206,000	1234,000
Z		-,430	-2,004	-,172	-1,421	-1,457	-1,525
Sig. asintót. (bilateral)		,667	,045	,864	,155	,145	,127

a. Variable de agrupación: Grupo

Nota: Resultados SPSS

Para este caso, la mayoría de los componentes no representan diferencias estadísticamente significativas, sólo el relacionado con la parte (1) que son los mensajes con preguntas de comprensión ($p=0,045$) el que resultó con una mejora en el grupo control B.

Por último, para corroborar el cumplimiento de la hipótesis general alternativa de este estudio, donde se expresa que las estrategias didácticas con enfoque metacognitivo si inciden en el fortalecimiento de la comprensión lectora en el idioma inglés, se realiza un comparativo entre los resultados del postest de los grupos A (experimental) y D (control). A través de los resultados de la prueba U de Mann-Whitney se evidencian diferencias altamente significativas ($p = 0.025$) con respecto a la comparación de estos dos grupos. La siguiente tabla muestra el resultado de los dos grupos 10°A y 10° D.

Tabla 32.

Estadísticas de Contraste, Grupo Experimental A, Grupo control D Comparación Postest

		Estadísticos de contraste ^a					
		Postest Total	Postest - Mensajes con preguntas de comprensión	Postest - Correspondencia de textos	Postest - Texto largo con preguntas de comprensión	Postest - Texto con espacios en blanco.	Postest - Carta con espacios en blanco.
U de Mann-Whitney		435,000	622,000	544,500	628,500	400,000	344,500

W de Wilcoxon	1101,000	1252,000	1210,500	1258,500	1066,000	1010,500
Z	-2,243	-,096	-1,002	-,018	-2,720	-3,345
Sig. asintót. (bilateral)	,025	,923	,316	,986	,007	,001

a. Variable de agrupación: Grupo

Nota: Resultados SPSS

Ahora bien, tal como se presenta en los resultados analizados, no hubo diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los componentes relacionados con la parte (1) mensajes con preguntas de comprensión ($p=0,923$); con la parte (2) correspondencia de textos ($p=0,316$); y la parte (3) texto largo con preguntas de comprensión ($p=0,986$), para fortalecer la comprensión lectora en L2 mediante el uso de estrategias metacognitivas, se sugiere profundizar en la investigación de estos elementos para lograr mejores resultados en el desarrollo de competencias centradas en la identificación de la idea principal de textos cortos y la comprensión de detalles e ideas principales en textos largos.

Realizando la comparación de los grupos, ver tabla 42, se visibiliza que en el componente de la parte (2) mensajes de preguntas de comprensión, al grupo experimental le fue mejor, por casi 5 puntos, lo que incide en el resultado general del test.

Tabla 33.

Rangos y Estadísticos de Contraste Experimental A, Grupo de Control D.

Rangos				
	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest Total	10 A Grupo Experimental 2	35	41,57	1455
	10 D Grupo Control 2	36	30,58	1101
Postest - Mensajes con preguntas de comprensión	10 A Grupo Experimental 2	35	35,77	1252
Postest - Correspondencia de textos	10 A Grupo Experimental 2	35	38,44	1345,5
	10 D Grupo Control 2	36	33,63	1210,5
Postest - Texto largo con preguntas de comprensión	10 A Grupo Experimental 2	35	35,96	1258,5
	10 D Grupo Control 2	36	36,04	1297,5
Postest - Texto con espacios en blanco.	10 A Grupo Experimental 2	35	42,57	1490
	10 D Grupo Control 2	36	29,61	1066
Postest - Carta con espacios en blanco.	10 A Grupo Experimental 2	35	44,16	1545,5
	10 D Grupo Control 2	36	28,07	1010,5

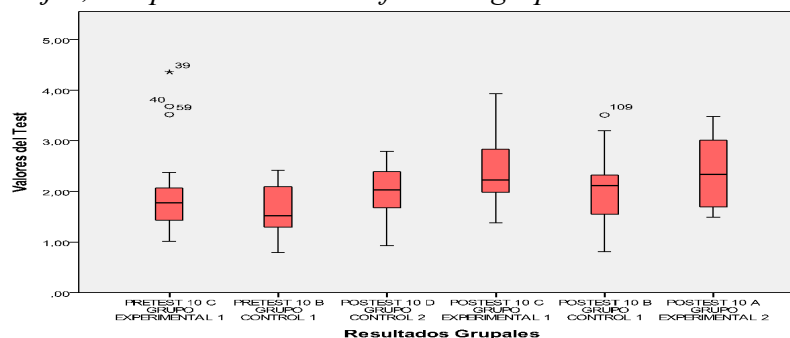
Nota: Resultados SPSS

Finalmente, el gráfico 27, expone el comparativo entre los distintos momentos de los cuatro grupos, evidenciando la equivalencia del C (experimental) y el grupo B

(control) en los resultados obtenidos en el pretest (primeros dos gráficos de izquierda a derecha). De la misma manera, se advierten a través de los resultados del postest las diferencias de los grupos experimentales con respecto a los grupos controles, los grupos experimentales alcanzaron mayor puntaje en esta prueba comprobando el efecto positivo del programa de intervención.

Figura 3.

Diagrama de Cajas, comparación de los diferentes grupos



Nota: Resultados SPSS

Teniendo en cuenta los resultados anteriores se resalta en primera medida que los grupos control y experimentales iniciales, no presentaban diferencias estadísticamente significativas. De igual manera, los cuatro grupos participantes en la investigación tienen las mismas características cualitativas, controlando así algunas de las variables intervinientes del estudio. En segundo lugar, se comprueban las hipótesis sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora en inglés en su nivel literal, inferencial y crítico, antes y después de la implementación de un programa de intervención basado en estrategias didácticas con enfoque metacognitivo en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. Lo cual, es correspondiente con el alcance del objetivo general investigativo, el cual fue “analizar la influencia de estrategias didácticas con enfoque metacognitivo, en el mejoramiento de la comprensión lectora del inglés en estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Sincelejo”.

3.5.3. Análisis Cualitativo

La siguiente sección muestra el análisis cualitativo de la información recolectada a través de las entrevistas semiestructuradas, con varios actores focalizados durante la implementación del programa de intervención. El propósito de este proceso es

complementar el análisis cuantitativo arrojado por el Pretest y el Postest, que, con la recopilación, identificación, comprensión y la interpretación de las ideas y apreciaciones de los participantes frente al programa de intervención, permite mostrar de manera más holística y profunda de lo que significó para ellos la aplicación de las estrategias metacognitivas en los niveles literal e inferencial para mejorar la comprensión lectora en la segunda lengua.

Tabla 34.

Caracterización de estudiantes que presentaron la entrevista semiestructurada.

Género del estudiante	Edad	Nivel de desempeño en el área	Código
Masculino	15	Medio	EE1
Masculino	16	Bajo	EE2
Femenino	15	Medio	EE3
Masculino	15	Bajo	EE4
Femenino	16	Bajo	EE5
Femenino	16	Alto	EE6
Masculino	16	Medio	EE7
Femenino	15	Medio	EE8

Nota: Elaboración propia.

Tal como se observa, se les realizó entrevista a 8 estudiantes, donde su mayoría se encontraban en niveles medio y bajo de desempeño en el área de Inglés. La codificación significa E:Entrevista; E: Estudiante; numeración; EE#. Para identificar sus participaciones y poder salvaguardar su identidad.

El primer aspecto a analizar corresponde a la manera como los educandos llevaban a cabo sus procesos de comprensión lectora en un segundo idioma antes de ejecutar el plan de estrategias metacognitivas. Durante la implementación de la fase 1, la investigadora obtuvo a través de la comunicación verbal con los participantes una serie de opiniones que fueron compiladas en el Diario de Campo, mencionando que, *se me dificulta mucho por no llevar un plan durante la lectura, algunas cosas las entiendo, pero no todo, la lectura en inglés es complicada y por eso no me gusta, cuando no entiendo las palabras pierdo el hilo de la lectura, a veces contesto a la loca (EE5)*. Lo anterior demuestra los temores que sufren los estudiantes ante la falta de herramientas para llevar un buen proceso lector, donde ellos se enfrentan a las lecturas sin mayores estrategias ni organización mental.

Además, como complemento a lo anteriormente expresado, los resultados del cuestionario “CELI” realizado por Ramírez y Pereira (2006), aplicado también en la fase 1, muestra que la gran mayoría de los estudiantes no emplean un modelo de estrategias de manera estructurada para enfrentar lecturas en inglés, evidenciando sus pobres recursos estratégicos para enfrentarse a un proceso lector. Así mismo, a medida que se iba exponiendo la implementación con sus diferentes fases, las técnicas a desarrollar, los participantes expresaban sus inquietudes abiertamente hacia las actividades que se realizarían, las cuales poco a poco se les iba dando respuesta, clarificando sobre el tiempo, la metodología y recursos a utilizar y enfocándose en el propósito primordial de la misma. Asimismo, se les enfatiza que son los actores principales de este proceso y que para llegar a feliz término se necesita mucha participación, colaboración y buena actitud para el desarrollo de las mismas. Al culminar la primera fase, los estudiantes se sintieron más cómodos, tranquilos y optimistas.

Seguidamente, en la segunda fase con la guía de aprendizaje uno, se inicia el proceso lector con las lecturas literales e inferenciales enfocadas en el aprestamiento de las técnicas del CELI divididas en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En el curso de las actividades individuales, especialmente en el momento uno, antes de comenzar con la lectura, los participantes expresan sus opiniones acerca de cómo planeaban la actividad lectora después de haber leído el folleto con las primeras técnicas, algunas respuestas son: *miraré el título y los dibujos, antes de leer voy y miro el largo de los párrafos, cuando leo el título quiero hacerme a la idea de que ese tema lo conozco en castellano, quiero responder las preguntas de la mejor manera, me interesa saber que contesto bien (EE3)*. Además, se pudo apreciar que los estudiantes se ayudaban del cuestionario entregado con las técnicas para trabajar en la lectura y responder las preguntas, también, seguían las instrucciones de cada momento con mayor facilidad a medida que se trabajaba en la fase dos, evidenciando mayor confianza y tranquilidad. Lo anterior se evidenció por medio de la observación y el dialogo con los participantes durante la realización de los momentos de las guías.

De igual manera, en el momento tres de las guías de aprendizaje de la fase dos, llamado registro de pensamiento metacognitivo, se hace una evaluación del proceso a través de preguntas (tipo entrevista), los estudiantes suministraron las siguientes

respuestas ante las preguntas hechas, corroborando su agrado por el cambio de metodología, por adquirir nuevos conocimientos lectores y haciendo su propia autoevaluación metacognitiva a través del análisis de lo vivido y aprendido. Se obtuvo un resumen de respuestas a través los siguientes párrafos:

“Yo apliqué algunas técnicas, logré comprender algunas palabras. Creo que me fue bien y si puedo hacer un resumen del texto. Aprendí mucho y creo que esta fue una manera muy bacana para analizar el texto. Por mi cabeza pasaban las palabras que conocía y trataba de interpretar las palabras desconocidas y me pregunto por qué las respuestas de las preguntas no me salieron bien”. (EE1)

“Me sentí un poco mal porque no logré la mayor cantidad de respuestas buenas. A veces me pregunto si había una forma más fácil de comprender, pero si podría hacer un resumen de lo que entendí del texto ya que apliqué varias técnicas. Sólo espero que poco a poco pueda mejorar mucho más y responder de manera correcta”. (EE5)

“Querido diario en conclusión al texto siento que me fue regular, como podemos ver, tengo algunas respuestas malas. Mientras estaba leyendo me estuve imaginando todo lo que entendía mientras leía, además, me siento muy bien gracias al cuestionario de estrategias, también quiero agradecer a la teacher por ser muy buena profesora y hacer todo lo posible para poder aprender cada día más y ser muy buenas personas en nuestro futuro”. (EE8)

El siguiente aspecto por considerar está relacionado con la manera como se sintieron los estudiantes frente a la fase dos, sus impresiones y opiniones sobre lo llevado hasta ahora de la implementación lo expresan en las siguientes frases: *“hoy me sentí muy bien leyendo al lado de mi profesor, aunque me falta mucho por aprender. Cuando no entendía seguía los pasos hasta que daba con la palabra” (EE2)*, *“yo me sentí muy bien al momento de leer, ya que me gustaban la lectura sobre New York y estoy aprendiendo las técnicas para poder leer mucho mejor” (EE4)*. Estas respuestas positivas evidencian la favorabilidad de la implementación en la parte inicial, demostrando que emocionalmente los estudiantes se sienten motivados para seguir aprendiendo, más seguros en su estudio y dispuestos a seguir mejorando en sus procesos lectores.

Para la siguiente fase, las guías son llamadas plan de acción metacognitivo, se componen de cinco pasos donde los estudiantes de manera individual desarrollan la guía mientras responden preguntas sobre la planificación de la lectura, selección, uso, monitoreo y evaluación de las estrategias elegidas para el proceso lector. El objetivo de los nuevos pasos del plan de acción metacognitivo se estaba llevando a cabo, los estudiantes demostraron su clara intención de seguir participando y siendo parte fundamental del proceso lector.

En ese sentido, mientras se ejecutan los cinco pasos dentro del plan, se hacen varias preguntas a los estudiantes que tienen que ver con el proceso que está desarrollando. Ante la pregunta, ¿Cuáles pasos tú seguirías para comprender el texto? los educandos respondieron que: *“leer despacio y cuidadosamente para asegurar la comprensión del texto, algunas veces puedo detenerme y anotar ideas importantes de lo que estoy leyendo”* (EE6). *“Antes de leer trato primero de adivinar de que se trata el texto, cuando leo lo hago despacio y cuidadosamente para asegurar mi comprensión, cuando leo pienso en mis conocimientos del tema”* (EE7), *“ver las imágenes referentes (si tiene), leer y reconocer las palabras que conozco y leer despacio y hacerlo varias veces* (EE2). Con las respuestas anteriores, se rescata evolución en la resolución del proceso lector que han demostrado los estudiantes, cuentan con ciertas estrategias adquiridas que pueden poner nuevamente a prueba ante una lectura, demostrando una mejora en sus habilidades de comprensión lectora en el segundo idioma.

Así mismo, con respecto a la pregunta 4 y 5 del paso 5 encaminada a saber si ¿conocer y poner en práctica las diferentes técnicas te ayudaron a comprender mejor el texto? Al respecto, se referencian algunas de las respuestas destacadas. *“Si, gracias a eso podemos entender y leer con más claridad”* (EE3). *“Si, porque en una parte estaba haciendo mal la lectura texto, luego recordé que al inicio de esta guía estaban las técnicas y las tuve en cuenta”* (EE6). *“Si, cuando usaba las técnicas de comprensión podía distinguir cuando algo no concordaba con lo que había leído”* (EE8). Respecto a la pregunta 5 ¿Al usar las diferentes técnicas te ayudaron a responder las preguntas de comprensión del texto de mejor manera? Al respecto, los estudiantes manifestaron: *“Si, ya que con las técnicas pude tener una comprensión del texto y así responder las preguntas de una manera segura”* (EE1). *“Si, ya que son tips o pasos cuyo propósito es*

ayudarnos a entender mejor el texto y, por ende, responder bien las preguntas en inglés” (EE4). “Si, porque estas me daban las estrategias exactas para entender y responder mejor las preguntas” (EE7).

Las respuestas anteriores, demuestran un grado de autorreflexión con respecto al proceso lector. Refleja que, durante el desarrollo de los diferentes pasos del plan, los estudiantes se enfrentan a una autocrítica y autoevaluación de su propio proceso, haciéndolos alcanzar niveles metacognitivos a través de su propio cuestionamiento sobre la lectura y el desarrollo de la misma. Así mismo, las expresiones dadas por los participantes son muy significativas sobre el impacto positivo de las estrategias metacognitivas usadas, no sólo se demuestra un mayor grado de conciencia relacionada con su comprensión lectora, sino que además se testimonia la voluntad de seguir mejorando a medida que llevan a cabo las implementaciones.

Para la última fase, llamada experiencia colectiva metacognitiva de desarrolla de manera grupal y en forma cooperativa, en donde los estudiantes asumen cada uno un rol de acuerdo a los cinco pasos a través de unas cartas con instrucciones para cada miembro del grupo. Durante el desarrollo de las actividades de esta fase, los equipos de trabajo realizaron de manera responsable las actividades designadas. Evidenciando que también se pueden alcanzar un aprendizaje grupal a través del trabajo participativo de los estudiantes, permitiendo también que cada uno de los individuos alcance mejores aprendizajes metacognitivos reflexionando, analizando y controlando su propio proceso lector.

De igual modo, al finalizar el quinto paso se hacen unas preguntas para evaluar el proceso descrito en las diferentes guías. Ante la pregunta 6 *¿Lo que aprendiste hoy te puede ayudar a comprender mejor los textos en inglés? Algunos grupos contestaron: “si, nos puede ayudar lo que aprendimos hoy porque es una enseñanza para poner en práctica a la hora de leer en inglés” (EE7). “Si, porque nos está ayudando con el desarrollo mental e intelectual” (EE8). “Si, esto nos puede ayudar al momento de hacer las pruebas Icfes en el futuro” (EE4). “Si, ya que hoy aprendimos a manejar ese tipo de textos, y nos puede ayudar a la hora de responder preguntas en las pruebas de inglés” (EE1).* Las respuestas de los estudiantes expresan que las estrategias metacognitivas

favorecen a quienes las usan dentro del proceso lector en un segundo idioma, permitiendo hacer elecciones que mejor favorezcan al lector.

Igualmente, algunas respuestas de la entrevista semiestructurada hecha a algunos estudiantes permiten ver su opinión individual. Ante las preguntas como: ¿las técnicas te ayudaron o no te ayudaron a resolver las dudas que tenías sobre la lectura en inglés? El estudiante manifiesta que: *“Si, si me ayudaron por que con estas pude comprender mejor el texto con respecto a cosas que antes de conocer estas técnicas no sabía, como por ejemplo como extraer o como identificar el significado de una frase con respecto a los términos que ya conocía” (EE5)*. A la pregunta ¿de la guía que fue lo que más te agradó, que fue lo que más te pudo haber ayudado para resolver la lectura? El estudiante responde: *“Me agradó que pusieron las distintas técnicas en pasos distintos que podemos usar para leer o comprender mejor el texto” (EE1)*. A la pregunta: ¿hubo algo que no te gustó dentro del desarrollo de la guía, me puedes decir si hay algo para mejorar? El estudiante afirma: *“Pues la verdad todo me gustó y me pareció muy bien que hayan implementado el hecho de poder usar las técnicas que podemos utilizar en la guía, entonces eso nos ayuda mucho más a tener una mejor comprensión lectora” (EE4)*.

En conclusión, contar con los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) da la posibilidad de realizar un análisis tanto estadístico como de interpretación de lo vivido y sentido por los participantes durante la implementación de las estrategias metacognitivas. Se logró determinar que los cambios hechos en los grupos de control y experimental afectaron en su manera de comprender los textos en inglés que los que no fueron intervenidos.

3.6. Redacción de resultados y discusión.

La aplicación del Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), diseñado por Ramírez y Pereira (2006), permitió obtener una caracterización inicial del uso de estrategias metacognitivas de lectura en inglés por parte de los estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa. Este instrumento fue aplicado como línea base antes de la implementación del plan de acción metacognitivo, con el objetivo de

identificar tendencias en el uso de estrategias y orientar la intervención pedagógica de acuerdo con los hallazgos.

De manera general, el análisis de los resultados obtenidos a partir de los 181 estudiantes encuestados muestra una mayor recurrencia en el uso de estrategias de resolución de problemas (media = 3,86), seguidas de las estrategias globales (media = 3,2), y en menor medida, de las estrategias de apoyo (media = 3,16). Esta jerarquía evidencia un perfil lector que tiende a activar estrategias reactivas frente a dificultades específicas del texto, en lugar de planificar o monitorear el proceso lector de forma integral, como lo proponen los modelos metacognitivos de comprensión lectora (Flavell, 1979; Paris et al., 1984).

Al desglosar los resultados por grupo, se identificaron patrones similares en todos los grados. En el caso del grupo 10°A, el 60% de los estudiantes se ubicó en niveles medio y alto respecto a las estrategias globales, mientras que las de resolución de problemas alcanzaron un 60% en el nivel alto, consolidándose como la categoría con mejor desempeño. Las estrategias de apoyo, en contraste, se ubicaron mayoritariamente en los niveles medio y bajo, reflejando una necesidad formativa en cuanto al uso de recursos complementarios como diccionarios, anotaciones o esquemas visuales.

Este patrón se repite de forma consistente en los grupos 10°B, 10°C, 10°D y 10°E, con pequeñas variaciones en los porcentajes, pero con una tendencia constante: alta utilización de estrategias de resolución de problemas, uso moderado de estrategias globales, y baja frecuencia en el empleo de estrategias de apoyo. Tales hallazgos coinciden con lo planteado por Mokhtari y Reichard (2002), quienes afirman que los lectores menos competentes suelen utilizar estrategias de forma automática e inconsciente, sin una planificación estratégica del proceso lector.

Estos resultados permiten inferir que, si bien los estudiantes poseen herramientas básicas para enfrentar dificultades léxicas o sintácticas en el texto, requieren fortalecimiento en su capacidad para planificar, monitorear y evaluar su comprensión, elementos clave de la conciencia metacognitiva (Schraw y Dennison, 1994). Asimismo, la baja utilización de estrategias de apoyo sugiere que los estudiantes no han interiorizado el uso instrumental de ayudas externas o tecnológicas para potenciar su

comprensión lectora, lo cual representa una limitación dentro de los entornos digitales de aprendizaje actuales (Cassany, 2004).

En la primera fase del plan de acción, se aplicó un pretest a los grupos de control y experimental con el propósito de verificar su equivalencia inicial respecto a la comprensión lectora en inglés. La prueba estadística U de Mann-Whitney ($p= 0,275$) confirmó que no existían diferencias significativas entre ambos grupos, lo que valida la homogeneidad de la muestra antes de la intervención.

Los resultados del pretest, sintetizados en la Tabla 34, corroboran las observaciones realizadas por los docentes, quienes señalaron dificultades frecuentes en la identificación de ideas principales, la extracción de información específica y la comprensión general de textos breves. Estos resultados refuerzan el diagnóstico inicial obtenido mediante el CELI y justifican la pertinencia de una intervención centrada en el fortalecimiento de la conciencia metacognitiva lectora.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con los planteamientos de autores como Goodman (1996), quien sostiene que la lectura efectiva en lengua extranjera requiere no solo decodificación lingüística, sino también procesos de anticipación, verificación y reconstrucción del significado. En este sentido, la limitada variedad y profundidad en el uso de estrategias por parte de los estudiantes indica una comprensión aún literal, más que inferencial o crítica.

La identificación de estas tendencias permitió diseñar una propuesta de intervención ajustada a las necesidades del contexto educativo, en coherencia con el enfoque sociocognitivo de la lectura (Solé, 1992) y los principios de enseñanza estratégica propuestos por Chamot y O'Malley (1996). El siguiente capítulo presentará el impacto de dicha intervención sobre el desarrollo de las competencias lectoras en inglés como lengua extranjera.

En la parte cualitativa Los resultados evidencian que, previo a la implementación del programa, los estudiantes presentaban dificultades significativas en la comprensión de textos en inglés, asociadas principalmente a la ausencia de una planificación estratégica durante la lectura. La mayoría manifestó sentirse desorientada al momento de enfrentarse a un texto en lengua extranjera, lo cual derivaba en frustración y respuestas impulsivas o incorrectas. Esta situación coincide con lo planteado por Ramírez y Pereira

(2006) a través del cuestionario CELI, que mostró un bajo uso de estrategias lectoras estructuradas por parte de los participantes, lo que limitaba su capacidad para abordar de forma efectiva el proceso lector.

A medida que avanzó la implementación del programa, particularmente con el uso de guías estructuradas divididas en momentos estratégicos (antes, durante y después de la lectura), se evidenció una transformación progresiva en las prácticas lectoras de los estudiantes. En la fase dos, los participantes comenzaron a aplicar técnicas como la observación de títulos, imágenes y estructura del texto antes de leer, lo que permitió una mayor activación de conocimientos previos y una mejor predisposición cognitiva. Este comportamiento denota una apropiación inicial de la planificación metacognitiva, que según Flavell (1979), constituye un componente clave del conocimiento y regulación del propio proceso de aprendizaje.

Las respuestas obtenidas durante los registros de pensamiento metacognitivo revelaron una evolución en la capacidad autorreflexiva de los estudiantes. Expresiones como “me sentí muy bien leyendo al lado del profesor” o “traté de interpretar palabras desconocidas con base en las que ya conocía” muestran cómo el programa no solo favoreció la adquisición de estrategias, sino también fortaleció la confianza en el aprendizaje. Esta actitud positiva, evidenciada también en sus autoevaluaciones, es fundamental para el desarrollo de la autonomía lectora y está alineada con los planteamientos de autores como Paris y Winograd (1990), quienes destacan el papel de la metacognición en la motivación y autorregulación del aprendizaje.

La implementación del plan de acción metacognitivo permitió a los estudiantes interiorizar una secuencia lógica y coherente de pasos para abordar textos en inglés, lo que se tradujo en una mejora observable en su desempeño lector. Las respuestas ante preguntas como “¿cuáles pasos seguirías para comprender un texto?” muestran un dominio creciente de estrategias como la lectura cuidadosa, la predicción del contenido, el monitoreo de la comprensión y la relectura. Estas habilidades reflejan un avance en el uso consciente y regulado de estrategias lectoras, cumpliendo con los objetivos del programa y los fundamentos teóricos que lo sustentan.

Las respuestas a las preguntas 4 y 5 del paso 5 ratifican el impacto positivo de las estrategias enseñadas. Los estudiantes señalaron que el uso de técnicas específicas

facilitó tanto la comprensión como la resolución de las preguntas de los textos, lo que demuestra una relación directa entre la enseñanza de estrategias y el fortalecimiento de competencias lectoras. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas (Díaz Barriga, 2003; Cassany, 2004) que sostienen que la instrucción explícita de estrategias metacognitivas potencia el rendimiento académico, especialmente en contextos de segunda lengua.

Finalmente, la fase denominada “experiencia colectiva metacognitiva” evidenció que el aprendizaje cooperativo es también un recurso valioso para afianzar procesos de reflexión, análisis y control del aprendizaje lector. La asignación de roles y la ejecución colaborativa de las tareas promovieron la corresponsabilidad en el aprendizaje y permitieron que los estudiantes ejercieran funciones cognitivas y metacognitivas desde diferentes perspectivas. Las respuestas al cierre de esta fase reflejan la interiorización del aprendizaje como una herramienta transferible, que puede ser utilizada más allá del aula, fortaleciendo así la autonomía y sostenibilidad del proceso.

De acuerdo con los resultados descritos anteriormente, se corrobora lo expresado por Anderson (2002), con respecto a que comprender y controlar el proceso cognitivo, "pensar sobre el pensamiento", es una de las habilidades más esenciales que los maestros pueden ayudar a desarrollar en los estudiantes de un segundo idioma. Es decir, que para mover a los estudiantes hacia el desarrollo de las habilidades metacognitivas en el proceso lector del inglés es necesario que los docentes se interesen en conocer sobre qué tipo de estrategias son usadas por lectores exitosos y qué metodologías didácticas enfocadas en la metacognición mejoran la comprensión lectora y han dado resultados a lo largo del tiempo. En ese sentido, Anderson (2002) concluye que la enseñanza de habilidades metacognitivas para un docente es muy relevante dentro del aula, ya que el fortalecimiento de dichas habilidades empodera enormemente a los estudiantes de una segunda lengua.

Por otra parte, la presente investigación corrobora lo encontrado por Zohar y Barzilai (2013), quienes declaran que se ha demostrado que el entrenamiento y la instrucción metacognitiva tienen efectos positivos en el desempeño de los estudiantes en diversos campos, como la lectura, las matemáticas y la resolución de problemas. Así mismo, la instrucción metacognitiva se aplica para mejorar el pensamiento

metacognitivo y las habilidades de los estudiantes, entre ellas las habilidades de lectura y las habilidades de pensamiento de orden superior, así como para mejorar su conocimiento y su comprensión conceptual. La puesta en marcha de esta propuesta didáctica enfocada en el proceso metacognitivo aplicado a la lectura en L2, usando en su desarrollo algunas estrategias de aprendizaje metacognitivo basadas en la investigación de estas autoras como: los registros de pensamiento, discusiones metacognitivas de tipo grupal y por parejas y la estrategia de pensamiento en voz alta; les brinda la posibilidad a los estudiantes de ser más conscientes de su propio aprendizaje, observando, monitoreando y evaluando sus propias estrategias de pensamiento y así como a utilizar las estrategias que necesitan de forma más efectiva y de autoevaluarse para concluir las actividades con éxito.

Para Phakiti (2008), la metacognición en la investigación de las estrategias de lectura es significativa, porque permite definir la lectura estratégica como aquellas acciones intencionadas y procedimientos encaminados a objetivos específicos que precisan una intención, conciencia y la capacidad de realizar dicha acción acertadamente. Desde ese punto de vista, las estrategias didácticas de lectura en L2, con enfoque metacognitivo aplicadas a los estudiantes fueron procedimientos conscientes pensados en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en la lengua inglesa bajo los fundamentos teóricos de Flavell (1979) y el modelo de Anderson (2002) porque establecen principios que son útiles para examinar estrategias de lectura metacognitivas en una segunda lengua, apoyados en la bases de Mokhtari y Sheorey (2002) quienes desarrollaron la Encuesta de estrategias de lectura (SORS), la cual fue traducida al castellano, como “Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés”, o prueba CELI por Ramírez y Pereira (2006).

Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

A partir de la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación, contrastados con las conclusiones derivadas del análisis de la información empírica y los postulados del estudio teórico referencial, se devela y justifica la necesidad de la propuesta de transformación que se presenta a continuación; en función de contribuir a la solución del problema científico identificado en torno a las dificultades en la comprensión lectora en inglés, se articula una intervención que, en su naturaleza de resultado propositivo, se clasifica como teórico-práctica, esta propuesta, fundamentada en la integración de modelos metacognitivos y estrategias de aprendizaje, busca enriquecer la práctica pedagógica y ofrecer un sistema de conocimientos aplicables para el fortalecimiento de la comprensión lectora en una segunda lengua. A continuación, se detalla la estructura y los fundamentos de esta propuesta de transformación.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La intervención que se plantea en esta investigación se llevó a cabo de conformidad con las variables establecidas, las cuales son, la comprensión lectora en una segunda lengua teniendo en cuenta sus tres niveles: literal, inferencial y crítico, incluyendo sus tres momentos: antes, durante y después, junto con la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas de la “Encuesta de Estrategias de Lectura” SORS de Mokhtari y Sheorey (2002) traducidas al castellano por Ramírez y Pereira (2006) llamado el cuestionario CELI, aplicadas a través del modelo metacognitivo propuesto por Anderson (2002) y de algunas estrategias de aprendizaje de Zohar y Barzilai (2013). La unión de estos planteamientos de investigación dio como resultado el diseño de un programa interventivo, basado en la enseñanza adecuada de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en un segundo idioma a través de ambientes de aprendizaje contextualizados y controlados.

En este sentido, el modelo metacognitivo de Anderson (2002), desarrollado en este estudio amplía la teoría metacognitiva a un modelo de metacognición, el cual se divide en cinco componentes que interactúan entre sí y no se relacionan de manera lineal, los cuales relacionados con el proceso de lectura en un segundo idioma son: (a) preparación y planificación para una lectura efectiva, (b) selección de ciertas estrategias de lectura, (c) monitoreo la efectividad de las estrategias seleccionadas, (d) orquestando las

diferentes estrategias que fueron elegidas, y (e) evaluación de las estrategias. Anderson (2002) lleva a cabo la metacognición al contexto de aprendizaje de idiomas y llamó a la metacognición una habilidad esencial que podría enseñarse a los estudiantes.

Así mismo, en la propuesta se distinguen dos tipos de estrategias, las cognitivas y las metacognitivas agrupadas en el cuestionario CELI (Ramírez y Pereira, 2006). Según O'Malley et al. (1985), las estrategias cognitivas son aquellas que son específicas de una determinada actividad de aprendizaje e implican la manipulación o transformación directa de los materiales de aprendizaje. En términos más específicos, las estrategias cognitivas de lectura incluyen tomar notas, resumir, parafrasear, analizar, predecir y prestar atención a los aspectos formales del lenguaje (Singhal, 2001). También, dentro de la comprensión lectora se incluyen otras operaciones cognitivas como la repetición, la traducción y la agrupación de elementos (O'Malley et al. 1990). La capacidad de aplicar con flexibilidad diversas estrategias cognitivas al leer es un requisito previo para convertirse en un lector de éxito (Palincsar y Brown, 1984).

Por otra parte, las estrategias metacognitivas hacen hincapié en la autoconciencia del conocimiento cognitivo; ayudan a los alumnos a organizar, dirigir, regular y autoevaluar su propio aprendizaje (Oxford, 1994). Incluyen tres categorías principales: planificación, seguimiento y evaluación (Israel, 2007; Pressley y Afflerbach, 1995). Las estrategias de planificación o prelectura se utilizan antes de leer para activar el conocimiento previo de los estudiantes, por ejemplo, vista previa del título o una imagen para captar la descripción general del texto (Almasi, 2003). Otras estrategias de planificación incluyen establecer el propósito, verificar la estructura del texto y comparación y contraste (Pressley, 2002). En cuanto a las estrategias de seguimiento o durante la lectura son aquellas utilizadas con el fin de comprobar la comprensión del vocabulario y el contenido principal del texto (Israel, 2007; Pressley, 2002).

Además, pueden intentar determinar qué parte del pasaje debe enfatizarse o ignorarse según el propósito de la tarea de lectura (Hudson, 2007). Finalmente, Las estrategias de evaluación se emplean al finalizar la lectura; estas estrategias se ocupan del juicio de las propias habilidades cognitivas para realizar una actividad de lectura y lograr las metas deseadas (Iwai, 2011). En ese sentido, Brown (1980) ofrece más ejemplos significativos de estrategias metacognitivas involucradas en la comprensión

lectora: (a) aclarar el objetivo de la lectura; (b) identificar aspectos importantes del mensaje; (c) monitorear las actividades en curso para determinar si se estaba logrando la comprensión; (d) autorreflexión para evaluar si se estaban cumpliendo los objetivos; y (e) medidas correctoras cuando se detectaba un fallo de comprensión. Cuando se utilizan estas estrategias, se activa la capacidad del estudiante para autorregular sus procesos cognitivos, lo que le permite resolver problemas específicos de aprendizaje y cuestionar, organizar, gestionar y evaluar su propia acción de aprendizaje a medida que se produce. La siguiente tabla describe las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en plan de intervención, teniendo en cuenta los tres momentos del proceso lector.

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

La propuesta de intervención busca desarrollar un proceso de transformación en los estudiantes a través de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a mejorar su comprensión lectora en un segundo idioma, esto se fundamenta en los principios de la metacognición, entendida como la capacidad de los estudiantes para tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y para regularlos de manera efectiva (Flavell, 1979; Schoenfeld, 1987). Según Flavell (1979), la metacognición implica tanto el conocimiento de los propios procesos mentales como la habilidad para controlarlos, lo que resulta crucial en la mejora de la comprensión lectora. En este sentido, la metacognición no solo se refiere a la conciencia de los procesos cognitivos involucrados en la lectura, sino también a la capacidad de los estudiantes para monitorear y regular su comprensión mientras leen.

Los objetivos de la propuesta son los siguientes:

Objetivo General: Mejorar las habilidades de comprensión lectora en L2 (lengua extranjera) de los estudiantes del grado décimo (grupos de intervención) a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje metacognitivo.

Objetivos Específicos:

- Promover la conciencia metacognitiva en los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje aplicando el modelo de metacognición de Anderson (2002).
- Fomentar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas basadas en el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés CELI (Ramírez y Pereira, 2006).

- Incrementar la autonomía en el aprendizaje de la segunda lengua mediante la reflexión y el auto-monitoreo de los procesos lectores.

Figura 4.

Representación gráfica de la propuesta de Intervención .



Nota. Fuente: Elaboración propia (2022).

Tabla 35.

Estrategias del cuestionario CELI (Ramírez y Pereira, 2006).

Fases del proceso de Lectura	Estrategias cognitivas-metacognitivas a implementar
Antes de la lectura	<p>Estrategias globales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de comenzar a leer, hago una revisión del texto para ver de qué se trata. 5. Antes de comenzar a leer, reviso el texto para identificar sus características (tamaño y organización). 8. Ajusto mi velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto. 9. Cuando leo, decido qué partes voy a leer con más cuidado y cuáles voy a ignorar. 17. Reviso el texto de arriba abajo para encontrar la relación entre sus ideas. 18. Antes de comenzar a leer, trato primero adivinar de qué se trata el texto. 21. Reviso para ver si mis predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas. 22. Cuando leo, trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas tomando en cuenta el contenido del texto.
Durante la lectura	<p>Estrategias de resolución de problemas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Cuando leo, lo hago despacio y cuidadosamente para asegurar mi comprensión del texto. 6. Cuando leo y me desconcentro, trato de retomar el texto de nuevo. 11. Cuando leo y el texto se me pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo. 13. Cuando leo, consulto material de apoyo (ej. El diccionario) para entender mejor la lectura. 19. Cuando el texto se me hace difícil, lo releo para entenderlo mejor.

-
- 23. Cuando leo, traduzco palabras y frases del inglés a mi lengua materna (castellano) para comprender mejor el texto.
 - 24. Cuando leo, pienso en mis conocimientos del tema en ambas lenguas: castellano (mi lengua materna) -ingles.

Estrategias de apoyo

- 3. Mientras leo, hago anotaciones a fin de comprender mejor la lectura.
- 2. Hago uso de mi conocimiento previo sobre el tema para comprender mejor lo que leo.
- 7. Cuando leo, subrayo o remarco información en el texto para recordarla mejor.
- 10. Cuando leo, anoto palabras claves del contexto para entender mejor el texto.
- 12. Algunas veces me detengo y anoto ideas importantes de lo que estoy leyendo.
- 14. Cuando leo, parafraseo (repito las ideas con mis propias palabras) para comprender mejor el texto.
- 15. Cuando leo, analizo los dibujos y gráficos que aparecen en el texto para comprender mejor el texto.
- 16. Cuando leo, utilizo señales tipo Figura (signos, caracteres etc.) para identificar información relevante en el texto.
- 20. Me hago preguntas acerca del texto que me gustaría saber responder.

Después de la lectura Estrategias de resolución de problemas y Estrategias de apoyo

Nota: Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Metodología del Programa de Intervención.

La propuesta tuvo una duración de 24 sesiones de 2 horas cada una. Se desarrolló en cuatro fases, tal como se explica:

Fase de Diagnóstico y Sensibilización. Esta primera fase se realizó antes de la intervención. Se llevó a cabo durante dos semanas, correspondientes a cuatro horas de trabajo; se desarrollaron las siguientes actividades. La primera, donde hubo una explicación a los estudiantes de la intervención a desarrollar durante las clases, en ella se explicaron las estrategias que se utilizarían, los diferentes momentos, enfatizando en la importancia de la comprensión lectora en el idioma inglés y el uso de la metacognición, y se les entregó una carta de consentimiento informado a los padres para que los estudiantes pudieran participar de la estrategia. A su vez, se realizó el pretest KET a los estudiantes como prueba diagnóstica para mirar algunas falencias presentadas por ellos. Por último, se les entrega un folleto con las técnicas del cuestionario CELI donde se encuentran los tres momentos de la lectura con cada estrategia a desarrollar en cada momento de la lectura, este se socializa de manera magistral a los estudiantes, se aclaran dudas y se deja claro lo que se va a desarrollar de ahora en adelante.

Fase de Instrucción Metacognitiva. Esta parte de la implementación se hace a través de guías de aprendizaje teniendo en cuenta a Zohar y Barzilai (2013), quienes sugieren una serie de recomendaciones para la incorporación de las estrategias metacognitivas durante su enseñanza con el fin de permitir que los estudiantes jueguen un papel activo en su aprendizaje y en la construcción de su conocimiento (Kaskosh, Khateb, 2021). Dentro de esas sugerencias en esta propuesta se utilizaron los registros de pensamiento, discusiones metacognitivas de tipo grupal y por parejas y la estrategia de pensamiento en voz alta, para modelar las técnicas cognitivas y metacognitivas del cuestionario CELI, las cuales están divididas en tres momentos antes, durante y después de la lectura.

En total se desarrollaron cuatro guías de aprendizaje, dos de manera literal y dos de forma inferencial, en ocho sesiones, todas con la estrategia think-aloud. Cada una de las guías se dividieron en tres momentos: en el momento uno se modelaron las técnicas Globales del folleto junto con reflexiones que los estudiantes hacían de manera individual. En el momento dos se modelaron las técnicas resolución de problemas y apoyo, junto con unas instrucciones para elegir las estrategias que mejor le servían y luego compartir su experiencia con el compañero de al lado. Para finalizar, en el momento tres se resolvieron las preguntas de comprensión y se realiza una retroalimentación por parte de los estudiantes a través de registros de pensamiento donde responden ciertas preguntas sobre el desarrollo de la actividad.

3.12.1.4 Fase de Aprehensión Metacognitiva. Esta fase de la implementación es de manera individual y se desarrolla a través de guías que buscan ofrecer otra herramienta para reiterar los procesos de tipo cognitivo y metacognitivo del programa de intervención en una segunda lengua, para así elevar los niveles de trabajo autónomo en los estudiantes. Estas guías se llaman plan de acción metacognitivo y están planteadas a través del desarrollo del modelo metacognitivo de Anderson (2002) y usando incentivos metacognitivos a través de símbolos y preguntas o recordatorios de Zohar y Barzilai (2013), junto con las técnicas del cuestionario CELI. Estos planes de acción metacognitivo están divididos en cinco pasos que se detallarán a continuación.

- **Paso uno:** Preparación y planificación de la lectura. El objetivo principal de este paso es establecer los objetivos de la lectura con el fin de alcanzar una lectura exitosa al abordar el texto en inglés. En esta parte se desarrollan tres actividades: (1)

preguntas sobre el uso de algunas las técnicas Globales del cuestionario CELI que los estudiantes deberían tener en cuenta antes de enfrentar la lectura; (2) momento de reflexión sobre las respuestas dadas anteriormente y un recordatorio del propósito de la lectura y (3) preguntas predictivas sobre el texto a través de algunas ideas propias de la lectura. Teniendo en cuenta el proceso metacognitivo al estudiante se le da la posibilidad de analizar lo que va a hacer y como lo realizará, planificando y organizando las acciones que hará a través del uso de las técnicas, buscando tener mayor conciencia del aprendizaje que desarrollará en una segunda lengua.

- **Paso dos:** Selección y uso de estrategias para la lectura. El objetivo de este segundo paso es aprender cómo y cuándo aplicar estrategias particulares dentro de las lecturas dadas. Las actividades a desarrollar en esta parte son: (1) recordarles a los estudiantes cuál es el propósito de la lectura; (2) mostrar las técnicas del cuestionario CELI; (3) preguntarles cuales de ellas van a utilizar para leer el texto y (4) mostrarles el texto en inglés. Desde el proceso metacognitivo se lleva a cabo el proceso de regulación y desde allí hacer la exploración del texto, poniendo en práctica las técnicas que se desarrollan durante la lectura.
- **Paso tres:** Monitoreo del uso de las estrategias. El objetivo primordial de esta parte es hacer seguimiento a la efectividad del uso de las estrategias. Incluye preguntas donde se evalúa la utilización de las técnicas del cuestionario CELI usadas durante el proceso lector, además de pedirles que realicen un resumen del texto para validar su comprensión lectora. Es decir, los estudiantes realizan un ejercicio de reflexión metacognitiva sobre las diferentes estrategias usadas durante el proceso lector.
- **Paso cuatro:** Orquestrar varias estrategias. Cuyo objetivo es aprender a cómo implementar varias estrategias y tomar decisiones sobre las acciones que consideran importantes para desarrollar una tarea. En esta parte, la actividad principal es el planteamiento de un cuestionario de comprensión lectora, que incluyan varias estrategias que debían elegir para poder desarrollar cada pregunta. Se evalúa la actividad de comprensión lectora y de control metacognitivo, donde los estudiantes ponen a su servicio las habilidades y técnicas dadas para alcanzar resultados.
- **Paso cinco:** Evaluar el uso de las estrategias. El objetivo de esta parte es monitorear la efectividad del uso de las estrategias. Incluye preguntas como: ¿Para qué te sirve

lo aprendido?, ¿Cómo te sentiste con el desarrollo de las actividades?, ¿Al usar las diferentes técnicas te ayudaron a responder las preguntas de comprensión del texto?, ¿Evaluar el uso de las diferentes técnicas te permitieron revisar si lo estabas haciendo bien? A través de estas se promueve la autoevaluación, fomentando las habilidades metacognitivas de los estudiantes.

3.12.1.5 Fase de Práctica Metacognitiva Autónoma. Esta fase de la implementación es de forma grupal, el docente organiza grupos de 5 estudiantes de manera heterogénea, para trabajar la guía llamada experiencia colectiva metacognitiva, la cual tiene como propósito elevar aún más los niveles de autonomía a través del trabajo cooperativo. Cada estudiante del grupo cumple un rol y una responsabilidad, la cual deberá ser bien desarrollada por el beneficio del equipo. En esta parte se trabaja los cinco componentes del modelo metacognitivo de Anderson (2002) a través de cartas con instrucciones para cada estudiante, donde se llevan a cabo las mismas acciones de la guía anterior, pero ahora se le da a cada estudiante que sea el guía cada paso. Este aprendizaje facilita la discusión y permite que haya una seria negociación de sus opiniones, enfatizando en los aprendizajes metacognitivos trayendo consigo mejoras en la reflexión y autoevaluación. En la siguiente tabla se muestra el plan de intervención.

Tabla 36.

Plan de intervención.

PLAN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA SEGUNDA LENGUA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DÉCIMO
<p>OBJETIVOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar las habilidades de comprensión lectora en L2 de los estudiantes del grado décimo (grupos de intervención) a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje metacognitivo basadas en la investigación de (Zohar y Barzilai, 2013). 2. Promover la conciencia metacognitiva en los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje aplicando el modelo de metacognición de Anderson (2002). <p>DURACIÓN: Dos horas semanales por 12 semanas (total de 24 sesiones).</p> <p>GUIAS DE APRENDIZAJE: Los textos de comprensión lectora (con niveles literal, inferencial y critico) fueron seleccionados módulo 1: DEMOCRACY AND PEACE: DUTIES del Currículo Sugerido dado por el MEN. Este módulo se desarrolla en el primer periodo de clases de los grados décimos.</p> <p>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS GRUPOS DE INTERVENCIÓN Las 24 técnicas cognitivas y metacognitivas que se van a trabajar durante la intervención se desprenden del Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés, o prueba CELI por (Ramírez y Pereira, 2006), el cual es una adaptación al idioma castellano del Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés SORS de (Mokhtari y Sheorey, 2002). El CELI está compuesto por tres sub-escalas: globales, resolución de problemas y apoyo: Las técnicas descritas del cuestionario CELI se implementarán en los grados décimos a través de la combinación de una instrucción directa sugerida por Zohar y Barzilai (2013) y un trabajo independiente de manera individual y cooperativo basado en los cinco componentes de Anderson (2002).</p>

Seguidamente se presenta un cuadro que resume las estrategias didácticas con enfoque metacognitivo puesto en marcha.

Fases. Estrategias Didácticas Aplicadas	Resumen De La Fase	Objetivos De Las Estrategias Aplicadas	Ambientes De Aprendizajes Creados	Duración Y Manejo Dentro Del Grupo
<p>FASE 1</p> <p>DIAGNÓSTICO Y SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>En la primera parte, se define:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de la intervención, los objetivos de la misma, el tiempo, proceso y la metodología a desarrollar. 2. Entrega de cartas de consentimiento a los padres. 3. Aplicación del Pretest y del cuestionario CELI (Ramírez y Pereira, 2006) 4. Entrega de un folleto con las técnicas del cuestionario CELI. 5. Socialización de las técnicas de manera magistral. 	<p>Brindarles a los estudiantes las técnicas cognitivas y metacognitivas que se implementaran en esta intervención.</p>	<p>Se lleva a cabo el pretest KET y se les entrega el folleto guía con el cuestionario CELI</p>	<p>Esta primera fase tuvo una duración de dos semanas (cuatro sesiones) y tuvo un desarrollo individual en el salón de clases.</p>
<p>Fase 2</p> <p>Instrucción Metacognitiva</p>	<p>Se trabajan guías de aprendizaje que incluyen tres momentos (antes, durante y después) de la lectura con la intención de poner en práctica las técnicas de cuestionario CELI a través de la estrategia Think- aloud.</p>	<p>Modelar el uso de las diferentes técnicas del cuestionario CELI a través tres momentos: antes, durante y después de la lectura y de diferentes estrategias didácticas.</p>	<p>Se realizan cuatro guías de aprendizaje que incluyen cuatro lecturas en inglés del primer módulo de currículo sugerido.</p>	<p>Esta parte de la intervención se desarrolló en cuatro semanas (ocho sesiones) de manera individual</p>
<p>Fase 3</p> <p>Aprehensión Metacognitiva</p>	<p>Esta fase de la implementación es de manera individual y se desarrolla a través de una guía llamada plan de acción metacognitivo busca elevar los niveles de trabajo autónomo en los estudiantes a través del desarrollo de los cinco pasos donde los estudiantes ponen en práctica las diferentes técnicas para poder comprender mejor la lectura. La docente modela como se utiliza el plan de acción metacognitivo, luego los estudiantes resuelven solos siguiendo las indicaciones de la guía para que vayan tomando conciencia del proceso</p>	<p>Poner en práctica el procedimiento de Anderson (2002) a través de un plan de acción que incluye los pasos para desarrollar los cinco componentes diseñados para mejorar la comprensión lectora.</p>	<p>El plan de acción metacognitivo brinda la oportunidad de seguir los cinco pasos que facilitan la aplicación de las diferentes técnicas antes, durante y después de la lectura.</p>	<p>Esta fase tuvo una duración de tres semanas (6 sesiones) y se llevó a cabo de manera individual.</p>

	metacognitivo que se está llevando a cabo.			
Fase 4 Práctica Metacognitiva Autónoma	En esta fase, la docente facilita a los estudiantes la guía apropiada para ir alcanzando paulatinamente un nivel de autonomía más elevado a través de un trabajo grupal cooperativo, en un inicio la docente explica la utilización de la hoja guía, después la docente modela como se utiliza la hoja como instrumento de ayuda para resolver problemas de comprensión lectora. Luego, los estudiantes desarrollan solos de manera grupal la lectura dada. La estructura de la guía incluye unas cartas que le dan a cada integrante del grupo unas funciones dentro del mismo para trabajar los componentes vistos para resolver problemas en la comprensión lectora y generar mayor conciencia en los procesos que están realizando.	Fomentar la realización grupal de guía con los cinco componentes, tomando como base el trabajo cooperativo el cual mejora el aprendizaje individual y grupal	La guía llamada Experiencia Colectiva Metacognitiva permite el trabajo cooperativo para aplicar las técnicas junto con los componentes para desarrollar actividades de lectura de manera grupal	Esta fase tuvo una duración de tres semanas (6 sesiones) y se llevó a cabo de manera grupal

Nota: Elaboración propia 2022.

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La propuesta de transformación fue evaluada a través de un proceso sistemático que contempló indicadores específicos, criterios de evaluación e instrumentos vinculados con los objetivos del estudio y las fases del diseño metodológico. El proceso de validación se estructuró en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación, cada una con actividades delimitadas, metas observables y mecanismos de seguimiento que permitieron valorar el impacto de la propuesta en la mejora de la comprensión lectora en inglés mediante el fortalecimiento de estrategias metacognitivas.

Los indicadores principales estuvieron relacionados con la evolución en el uso de estrategias lectoras de tipo global, de apoyo y de resolución de problemas, así como el desarrollo de la conciencia metacognitiva. La aplicación del Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI) antes y después de la intervención permitió establecer comparaciones cuantitativas válidas. Se complementó el análisis con entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes de bajo y medio rendimiento, lo que

enriqueció los datos con información cualitativa sobre la experiencia vivida durante la intervención.

Entre los productos esperados y obtenidos se destacan el aumento en los niveles de comprensión lectora, una planificación más estratégica por parte de los estudiantes en sus procesos de lectura y una mejora en su disposición hacia la lectura en inglés. Para lograrlo, se destinaron recursos materiales (plataformas digitales, cuadernillos, bibliografía seleccionada), humanos (docentes capacitados y personal de apoyo) y de infraestructura (aulas dotadas con tecnología básica), adecuados al contexto de la institución educativa y su entorno territorial. Estos recursos fueron empleados con racionalidad, sin exigir inversiones adicionales que afectaran la factibilidad del proyecto.

La propuesta cumple con los requisitos esenciales de una intervención transformadora. En términos de pertinencia, se ajusta a las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial; en cuanto a validez, los instrumentos y resultados reflejan que cumple con el propósito de potenciar la comprensión lectora; su factibilidad quedó demostrada al implementarse de manera efectiva en cinco grupos con los recursos existentes; la aplicabilidad se sostiene en la posibilidad de replicación en otros cursos o instituciones similares; su capacidad de generalización se debe a que responde a una problemática común en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos escolares colombianos; y finalmente, su originalidad radica en la articulación de la conciencia metacognitiva con un proceso de acompañamiento pedagógico que promueve la autonomía lectora.

El testimonio de los estudiantes entrevistados respalda estos resultados. Sus respuestas revelan una evolución significativa en sus hábitos lectores: pasaron de una comprensión superficial y fragmentada a una lectura reflexiva, planificada y consciente. Este cambio implicó no solo mejoras en pruebas estandarizadas, sino también un crecimiento en la autoconfianza y en la percepción de la utilidad de las estrategias lectoras para contextos evaluativos futuros, como el examen Icfes.

Al concluir este capítulo, se constata que la aplicación de la propuesta metacognitiva generó una transformación sustancial en el estado inicial del problema. Los estudiantes pasaron de una dependencia excesiva de estrategias de resolución de problemas y una escasa planificación lectora, a un uso estratégico, autónomo y reflexivo

de diversas estrategias de comprensión. Esta transformación no solo mejoró sus niveles de comprensión literal e inferencial, sino que fortaleció su motivación, capacidad de autorregulación y disposición hacia la lectura en una segunda lengua. De este modo, se verifica que la propuesta no solo fue pertinente y factible, sino también efectiva y transferible, aportando una solución concreta, sustentada y transformadora al problema identificado.

CONCLUSIONES

La presente investigación se orientó a fortalecer las competencias lectoras en inglés de estudiantes de grado décimo mediante la implementación de un plan de acción basado en estrategias metacognitivas, su desarrollo permitió evidenciar, a partir de datos cuantitativos y cualitativos, que la aplicación sistemática de estrategias lectoras con enfoque metacognitivo impacta positivamente en la comprensión de textos en lengua extranjera. A través del análisis de resultados obtenidos en cada una de las fases, se logró responder a los objetivos propuestos y dar sustento empírico a las hipótesis planteadas.

En relación con el primer objetivo específico, que consistía en caracterizar el uso inicial de estrategias metacognitivas en lectura en inglés, los resultados obtenidos mediante el Cuestionario CELI revelaron un predominio de estrategias de resolución de problemas por parte de los estudiantes, seguido por el uso moderado de estrategias globales y un escaso uso de estrategias de apoyo. Este hallazgo permitió identificar un perfil lector centrado en la reacción ante dificultades puntuales del texto, más que en la planificación o monitoreo del proceso lector. La caracterización inicial, por tanto, confirmó la necesidad de una intervención pedagógica que promoviera un uso más estructurado y consciente de las estrategias lectoras.

Respecto al segundo objetivo, que planteaba diseñar una propuesta didáctica con enfoque metacognitivo, la investigación cumplió plenamente este propósito; dentro del desarrollo del mismo, se integraron guías lectoras divididas en tres momentos (antes, durante y después de la lectura), estrategias como el pensamiento en voz alta, los registros de reflexión y la lectura cooperativa, lo cual permitió generar un entorno propicio para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

En cuanto al tercer objetivo, que consistía en implementar la propuesta en contextos reales de aula y evaluar su impacto, los resultados evidencian mejoras significativas en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental. El análisis cualitativo mostró un cambio progresivo en sus prácticas lectoras, pasando de un abordaje superficial y desorganizado, a uno estructurado y reflexivo. Las actividades metacognitivas promovieron una mayor conciencia sobre el proceso lector, fortalecieron la confianza en el aprendizaje y fomentaron la autonomía. Asimismo, los registros

metacognitivos demostraron una interiorización de estrategias clave como la predicción, el monitoreo, la inferencia y la evaluación del texto.

Por último, el cuarto objetivo, relacionado con valorar el aporte de la metacognición al desarrollo de competencias lectoras en inglés como lengua extranjera, también fue alcanzado. Los resultados confirman que la instrucción explícita de estrategias metacognitivas no solo mejora la comprensión textual, sino que además potencia habilidades cognitivas de orden superior, como el análisis crítico, la autorregulación y la capacidad de transferir el conocimiento a nuevos contextos. Las respuestas de los estudiantes al cierre de la experiencia reflejan una apropiación de las estrategias enseñadas y su reconocimiento del valor de la reflexión sobre el propio pensamiento como herramienta para aprender mejor.

En síntesis, el procedimiento seguido permitió verificar el cumplimiento de los objetivos planteados, demostrando que una propuesta didáctica centrada en la metacognición puede transformar positivamente las prácticas lectoras de los estudiantes de secundaria en contextos de aprendizaje del inglés como segunda lengua. Cada etapa de la investigación aportó información clave para la comprensión del problema y la formulación de soluciones pedagógicas pertinentes. Así, se concluye que el fortalecimiento de las estrategias metacognitivas es una vía eficaz para mejorar la comprensión lectora y empoderar a los estudiantes como sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda que futuras investigaciones sigan utilizando herramientas como el Cuestionario de Estrategias de Lectura en inglés (CELI) para evaluar el conocimiento previo y el uso de estrategias metacognitivas; sin embargo, se sugiere la inclusión de más métodos de recolección de datos, como entrevistas individuales y grupos focales, para obtener una visión más profunda y detallada de la evolución del uso de estrategias por parte de los estudiantes a lo largo del proceso de intervención. Además, se podría implementar una evaluación longitudinal para observar el impacto a largo plazo de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

En cuanto al diseño metodológico, también sería útil ampliar el número de participantes en futuros estudios, incluyendo diferentes niveles educativos y contextos, la diversidad en los grupos de estudio permitiría generalizar mejor los resultados y evaluar la aplicabilidad de las estrategias metacognitivas en diversos entornos de aprendizaje.

Además, se sugiere la inclusión de un grupo de control en futuras investigaciones para poder comparar los resultados entre los estudiantes que reciben la intervención y aquellos que no, lo cual contribuiría a fortalecer la validez interna de los resultados obtenidos. Asimismo, se recomienda realizar un seguimiento más detallado de los estudiantes, con el fin de evaluar el impacto real de la intervención a lo largo del tiempo, especialmente en cuanto a la sostenibilidad de las mejoras en la comprensión lectora en L2.

Desde el punto de vista académico, es importante que futuras investigaciones continúen explorando las teorías y modelos de la metacognición aplicada al aprendizaje de L2, particularmente en relación con los diferentes tipos de textos y niveles de dificultad; la investigación podría enfocarse en los efectos de la metacognición en otras habilidades lingüísticas, como la comprensión auditiva o la producción escrita, además de la comprensión lectora. Se recomienda que los estudios futuros también aborden cómo adaptar las estrategias metacognitivas a las características individuales de los estudiantes, considerando factores como el estilo de aprendizaje y el nivel de

competencia en el idioma, con la personalización de estas estrategias se podría aumentar aún más su efectividad en la mejora de la comprensión lectora.

Otra recomendación importante es investigar la transferencia de las habilidades metacognitivas adquiridas en el proceso de lectura a otros contextos de aprendizaje, como la resolución de problemas en matemáticas o en la escritura en L2 la capacidad de transferir estas habilidades a otras áreas del conocimiento enriquecería la formación integral de los estudiantes y ampliaría los beneficios de las estrategias metacognitivas en su desarrollo académico.

Desde un enfoque práctico, los resultados del estudio destacan la necesidad de que los docentes reciban capacitación continua en la aplicación de estrategias metacognitivas en la enseñanza de lenguas extranjeras, esta formación debe incluir tanto la comprensión teórica de la metacognición como la implementación de prácticas pedagógicas que fomenten la reflexión activa y el monitoreo del aprendizaje por parte de los estudiantes. Además, es fundamental promover que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos

Para lo anterior, se recomienda que los docentes implementen actividades que permitan a los estudiantes ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, como la autoevaluación, el monitoreo de su progreso y la reflexión sobre su rendimiento, el uso de plataformas digitales también puede ser beneficioso, ya que facilita el empleo de estrategias metacognitivas de manera interactiva.

Otro aspecto importante es el fomento de la cooperación en el aprendizaje, la fase cooperativa observada en el estudio mostró ser efectiva, por lo que se recomienda implementar más actividades de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de L2. Las actividades grupales no solo ayudan a los estudiantes a mejorar la comprensión del material, sino que también favorecen la reflexión conjunta y el intercambio de estrategias de aprendizaje, creando un entorno más enriquecedor y colaborativo.

Finalmente, se sugiere que las evaluaciones de la comprensión lectora no se limiten a pruebas estandarizadas, sino que se incorporen evaluaciones más flexibles y dinámicas, como las evaluaciones formativas basadas en el monitoreo del uso de las

estrategias metacognitivas en tiempo real. Esto permitiría obtener una visión más precisa y útil del progreso de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdel Rahim, A. F. A., Irfan, K. M. M., & Ali, N. A. K. A. (2023). La efectividad de un programa propuesto basado en algunas estrategias metacognitivas para desarrollar las habilidades de escritura de cuentos y el pensamiento creativo de los estudiantes talentosos de secundaria. *Educación (Al-Azhar): Revista científica revisada por pares sobre investigaciones educativas, psicológicas y sociales*, 42(197), 393-418. <https://doi.org/10.21608/jsrep.2023.299085>
- Abi, M., y Kömür, Ş. (2018). Tracing the Changes in Reading Scores and Learning Style Preferences through Reading Strategy Training. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 213-237. <https://doi.org/10.32601/ejal.464121>
- Abraham, P., y Farias, M. (2017). Reading with eyes wide open: reflections on the impact of multimodal texts on second language reading. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 57-70. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a04>
- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. En Sánchez, J. y Santos, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* (pp. 943-967). Madrid: SGEL
- Adams, M., y Starr, J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin Psychologie*, 35, 695-704. www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1982_num_35_356_12011
- Afflerbach, P., Pearson, D., y Paris, S. (2008). Clarifying differences between Reading skills and Reading strategies. *The Reading Teacher*, 61 (5), 364–373. DOI:10.1598/RT.61.5.1
- Aghaie, R., y Zhang, L. J. (2012, Noviembre). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40(6), 1063-1081. DOI:10.1007/s11251-011-9202-5
- Ahmadi, M., Ismail, H., y Abdullah, M. (2013). The importance of metacognitive Reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235–244. DOI: 10.5539/elt.v6n10p235.
- Aiken, L. (1987). Testing with multiple-choice items. *Journal of Research and Development in Education*, 20, 44-58.

- Albazi, S. (2016). Evaluating the Effect of Metacognitive Strategy Training on Reading Comprehension of Female Students at KAU. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(3), 172-183. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.172
- Alcas, N., Alarcón, M., Alarcón, H., Gonzáles, R., y Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(1), 36-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6816596>
- Alco, B. (2010). An L2 Reader's Word-Recognition Strategies: Transferred or Developed. *The Catesol journal* 21(1) 66-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112273.pdf>
- Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En Alderson y Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-27). London: Longman.
- Alderson, R. C. (2000). Research foundations to support wide reading. In V. Greaney. (Ed.), *Promoting reading in developing countries* (55-77). Newark, DE: International Reading Association.
- Alderson, J. y Urquhart, S. (1984). *Reading in a foreign language*. New York, United Stated, Longman.
- Al-Khateeb, O. y Idrees, M. (2010). The Impact of Using KWL Strategy on Grade Ten Female Students' Reading Comprehension of Religious Concepts in Ma'an City. 12, 471-489. https://www.researchgate.net/publication/290531263_The_impact_of_using_KWL_strategy_on_grade_ten_female_students'_reading_comprehension_of_religious_concepts_in_Ma'an_City
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic process in reading*. New York, NY: The Guilford Press.
- Althewini, A. (2016). Saudi teachers' beliefs about reading instruction in english as a foreign language (EFL). [Tesis doctoral, Universidad Estatal de Pensilvania, Estados Unidos] <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/28773>

- Alsayed, M. (2003). Factors that contribute to success in learning English as a foreign language. *Damascus University Journal*, 19(1-2), 21-52. <http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/human/images/stories/03230.pdf>.
- Alsofyani, A. (2019). Examining EFL Learners' Reading Comprehension: The Impact of Metacognitive Strategies Discussion and Collaborative Learning within Multimedia E-book Dialogic Environments. [Tesis doctoral, Universidad del Sur de Florida]. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/7729/>
- Alvermann, D., (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2):189-208. https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/s15548430jlr3402_4
- Amaya, V. (2013). Developing Students' Reading Comprehension Skills through Active Reading Strategies in Agronomy Articles. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana, Bogotá]. Repositorio Universidad de la Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/9296?locale-attribute=en>
- Anderson, N. (1999). Exploring second language reading: Issues and strategies. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Anderson, N. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 3(3), 1-33. https://www.researchgate.net/publication/228600287_Scrolling_clicking_and_reading_English_Online_reading_strategies_in_a_secondforeign_language
- Anderson, N. (2009). Active reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom. In H. Zhao & N. Anderson (Eds.), *Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries* (pp.117-143). Michigan: University of Michigan Press.
- Anderson, C. (2011). CLIL for CALP in the multilingual, pluricultural, globalized knowledge society: Experiences and backgrounds to L2 English usage among Latin American L1 Spanish users. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 51-66. DOI: <https://doi.org/10.5294/laclil.2011.4.2.5>
- Anthony, H. M., Pearson, P. D. y Raphael, T.E. (1993). *Reading Comprehension: A*

- selected review. In L. M. Cleary y M. D. Linn (Eds.), *Linguistics for teachers* (pp. 250-298). New York: McGraw-Hill.
- Araus, M. (2017). Vygotsky principios y conceptos básicos de la teoría del constructivismo social. Educación para la solidaridad. <https://educacionparalasilidaria.com/2017/01/18/vygotsky-principios-y-conceptos-basicos-de-la-teoria-del-constructivismo-social/>
- Artz, A. y Newman, C. (1990). Implementing the standards: Cooperative learning. *The Mathematics Teacher*, 83(6), 448-452. DOI: <https://doi.org/10.5951/MT.83.6.0448>
- Askill-Williams, H., Lawson, M. J., y Skrzypiec, G. (2012). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instructional Science*, 40(2), 413-443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9182-5>
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (2nd ed.). Eds. K. W. Spence y J. T. Spence. New York: Academic Press.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona: Paidós
- Avalos, C. (2015). *Introducción a los Métodos Mixtos de Investigación*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/profile/CarolinaAvalos2/publication/289077030_Mixed_Methods_Part_2/links/5688e0fc08ae1975839a619c/Mixed-Methods-Part-2.pdf
- Bacca, E. (2018). *Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TIC*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana, Bogotá]. Repositorio Universidad de la Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34496>
- Baker, L., y Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research*, 1, 353-394. <https://eric.ed.gov/?id=ED195932>

- Baker, L., y Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. Israel y G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-387). New York, NY: Routledge Press
- Balaguera, E. y Garzón, M. (2019). Factores educativos y sociales del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) que inciden en la comunidad Bosanovista IED. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2490>
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barnett, A. (1989). *More than meets the eye. Foreign language. Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bastidas, R. (2016). Análisis comparativo de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en la comprensión de lectura en L1 y L2 por estudiantes de grado noveno de un colegio público distrital. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59658>
- Battigelli, C. (2015). *Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. [Tesis de doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/13794>
- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. DOI: 10.46743/2160-3715/2008.1573
- Blanco, M. y López, J. (2022). *Cuadro comparativo de herramientas y métodos en la investigación cualitativa2: diario de campo y observación participante*. (Tesis de grado). Fundación Universitaria Sanitas.
- Benavides, J. E. (2011). Las pruebas estandarizadas como forma de medición del nivel de inglés en la educación colombiana. En J. A. Bastidas y G. Muñoz (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de Inglés* (pp. 19-38). San Juan de Pasto: Graficolor
- Bernhardt, E. (1991). *Reading development in a second Language: Theoretical, research, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Pub.

- Bernhardt, E. y Kamil, M. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34.
<https://doi.org/10.1093/applin/16.1.15>
- Biazotto, A. (2018). Learning About And Becoming Aware Of Reading Strategies And Metacognition In English By Adult Second Language Learners. [Tesis doctoral, Universidad Estatal de Illinois].
<https://search.proquest.com/openview/bb5c673b6057230b838ddee6e0583795/1?pq-origsite=gscholar&cbl=187>
- Bonilla, E., y Rodriguez, P. (2005). Más allá del dilema de los metodos- La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Norma.
- Bonilla, M., y Díaz, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación* 42(2), 2215-2644.
 DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909>
- Boscán Adrianza, G. A. (2023). Estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos en lenguas extranjeras / Metacognitive strategies applied to the learning process of writing narrative texts in foreign language (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Programa de Doctorado en Lenguas y Culturas.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Borda, C. y Angulo, D. (2021). Estrategias Metacognitivas y Comprensión Lectora en inglés con Estudiantes del Grado Quinto de la EBP del Colegio La Enseñanza en Bogotá en 2020. [Tesis de Maestría, Universidad de la Salle]. Repositorio Universidad de la Salle <https://ciencia.lasalle.edu.co>
- Brown, A. y Palincsar, S. (1982). Inducing strategies learning from texts by means of informed self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.
https://www.researchgate.net/publication/49176154_Inducing_strategic_learning_from_texts_by_means_of_infor

- Brown, H. (1994). *Teaching by principles*. Prentice Hill Regents.
- Brown, A. (1982). *Learning, Remembering, and Understanding* (Report No. 244). Cambridge, MA: Bolt Beranek and Newman Inc.
- Brown, A. L. (1997). Development, schooling, and the acquisition of knowledge about knowledge. In R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale: N.J., Erlbaum
- Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology* 96: 31-42.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*.
<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Calvo, S. (1982). La enseñanza del inglés y las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista de bachillerato*, 23, 91-94.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73102/00820073007971.pdf?sequence=1>
- Cajiao, F. (2013). *¿Qué significa leer y escribir? Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren Nuevos caminos en la escuela*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Cambridge University ESL Examinations (2006) información para candidatos.
<https://www.cambridgeenglish.org/images/22107-ket-information-for-candidates-es-.pdf>
- Cambridge Assessment (2020). *A2 Key - Handbook for teachers for exams from 2020*.
<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/>

- Campos, S. (2020). Etnometodología. En D. Páramo, S. Campos y L. Maestre, *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones* (pp. 131-162).
- Canoles, J., y Cristancho, M. (2019). Mejorar la comprensión lectora del inglés con estrategias metacognitivas usando herramientas TIC: caso estudiantes de primer semestre de odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Revista Quaestiones Disputatae* 12(24), 84-96.
<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1813>
- Carlisle, J. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly* 45, 464-487.
<https://www.jstor.org/stable/20779541>
- Carrell, P. y Grabe, W. (2002). Reading. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistic* (pp. 233-250). London: Arnold.
- Carrell, P. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 727-752. <https://www.jstor.org/stable/3586673>
- Carrell, L., Gajdusek, L. y Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL Reading. *Instructional Science* 26, 97-112. <https://doi.org/10.1023/A:1003092114195>
- Cartaya, N. (2011). La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2. *Lingua Americana*, 15(28), 103-118.
https://www.researchgate.net/publication/52004137_LA_HIPOTESIS_DEL_UMBRALE_LEXICO_EN_LA_COMPRENSION_DE_LECTURA_EN_L2
- Casas, L. (2018), Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios. *Educere*, 22 (72), 375-386.
<https://www.redalyc.org/journal/356/35656041010/html/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, España: Editorial Anagrama
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua* (4ª ed.) Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.

- Caramillo, H., y Barboza, C. (2020). La enseñanza-aprendizaje del derecho a través de una plataforma virtual institucional: Hallazgos incipientes del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel conforme a las percepciones de los informantes. *REVISTA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO*, 7 (2). 143-165.
DOI 10.5354/0719-5885.2020.57035
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexica de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cautín-Epifanía, V., Arellano, R., Pezoa, R. y Gladic, J. (2020). Creencias docentes de profesores en formación sobre el aprendizaje de la lectura en L2: bases teóricas y una propuesta de investigación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 33-44.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100033>
- Cervera, M. (2014). *Literatura y TIC: recursos motivadores para la enseñanza del inglés*. [Tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja].
URI: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2239>
- Clarke, M. (1979). Reading in Spanish and English. Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29(1), 121-150.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01055.x>
- Clarke, M. (1988). The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance. In P.L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 114-124). Cambridge. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. Second Edition.
- Coello, Y. E. (2016). Aspectos éticos del investigador en la construcción del conocimiento científico. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación,*

- Ciencia y Tecnología, 3(3), 93-106.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7088691.pdf>
- Cohen, A. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. *Language learner strategies*, 30, 29-45. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D. (2011). Second language learner strategies. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 3, pp. 681- 698). New York, NY: Taylor & Francis Routledge.
- Corominas, F. (2014). *Educación hoy. Bases educativas eficaces y metodológicas de éxito para los padres de la sociedad actual*. Ediciones Palabra S.A.
<https://bibliotecaalfayomega.com/wp-content/uploads/2020/03/Educacion-hoy-Fernando-Corominas.pdf>
- Corpas, M. (2014). Análisis de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria. *Philologica Urcitana*. 11, 1-16.
<https://core.ac.uk/download/pdf/143455061.pdf>
- Corporación Británica de Radiodifusión (BBC). (2020, 8 de julio). *Curiosidades*.
<https://www.englishmobile.com/post/los-paises-que-hablan-ingles-y-su-porcentaje-en-el-mundo#:~:text=En%20total%20378%20millones%20de,60%20millones%20en%20Reino%20Unido.>
- Cortina A. (1998) *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial* Editorial Trotta. España.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
<https://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>
- Chango, J. (31 de julio 2009). *Importancia del inglés en la educación. El inglés en la educación*.
<http://jaime-chango.blogspot.com/2009/07/>
- Chávez, M., Saltos, M. y Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Revista científica*

- Dominio de la ciencia, 3. 759-771.
<http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.monol.ago.759-771>
- Chomchaiya, C., y Dunworth, K. (2008). Identification of learning barriers affecting English reading comprehension instruction, as perceived by ESL undergraduate in Thailand. Australia: Edith Cowan University
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton
- Chung, J. (2000). Signals and reading comprehension—theory and practice. *System* 28, 247-259.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00010-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00010-5)
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. (2^aed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Cziko, G. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of first- and second language oral reading errors. *Language Learning*, 30, 101-116.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00153.x>
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1–11.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=89F57646FF53299CB A64C7D6851E5674?doi=10.1.1.570.1145&rep=rep1&type=pdf>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-51.
<https://doi.org/10.2307/1169960>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>

- Currin, S. y Pretorius, E.,(2010). The culture of the sharp pencil: Can a literacy intervention lever school change? *Reading and Writing* 1 (1):23-46. DOI: <https://doi.org/10.4102/rw.v1i1.3>
- Daguay-James, H. y Bulusan, F (2020) Metacognitive Strategies on Reading English Texts of ESL Freshmen: A Sequential Explanatory Mixed Design. *TESOL International Journal*, 15(1), 20-30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257215>
- Degennaro, D. (2018). The relationship between Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Fifth Grade Students. [Tesis doctoral, Universidad de West Georgia].
<https://eric.ed.gov/?id=ED585643>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO
- Del Toro, Z. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas de lectura en la Institución Educativa José María Córdoba de Montería. [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba, Montería].
https://www.edunexos.edu.co/T_grado_Unicordoba/04_COHORTE/DEL_TORO_ZAILY.pdf
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. España. Gedisa Editorial.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., y Pearson, P. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
<https://doi.org/10.2307/1170536>
- Dongbo, Z. (2023). Reading in English as a Foreign Language. K. Koda & R. T. Miller (Eds.).
https://www.researchgate.net/publication/367253501_Reading_in_English_as_a_Foreign_Language
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

- Droop, M. y Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly* 38: 78-103. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.4>
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Duke, N. y Pearson, P. (2002). Effective strategies for developing Reading comprehension. In Farstrup, A. y Samuels J. (Eds.). *What research has to Say About Reading Instruction* (3rd Ed) (pp.205-242) Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N. K., & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3rd ed., 205-242). International Reading Association, Inc.
- Duke, N. (2006). *Reading comprehension instruction for students who are learning to read: Challenges in curricularizing comprehension in the primary grades*. Boston: Michigan State University & the Literacy Achievement Research Center.
- EF English Proficiency EPI. (2022). *Indice del Dominio del Inglés del EF. Una clasificación de 100 países y regiones por sus habilidades en el inglés*. <https://www.ef.com.co/epi/>
- El Diálogo Interamericano. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Elley, W. (2000). The potential of book floods for raising literacy levels. *International Review of Education* 46(3/4), 233-255. <https://www.jstor.org/stable/3445488>
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Esquivel Ocádiz, A. (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 6(12), 135 - 146. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/193>

- Fernández, J. (2020). El proceso lector: implicaciones y contribuciones de la neurociencia y la neuroeducación. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 92-103. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n1.6>
- Fernández, N. Mayora, C. y St. Louis, R. (2016), Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 21(1), 15-29. DOI: 1017533.udea.ikala.v21n01a02
- Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65, 145-190. <https://doi.org/10.2307/1170711>
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flores, S. (2019). Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 1(3), 288 – 299. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.003>
- Francis, N. (2000). Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: Resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del valle de Mezquital (México). *Lectura y vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n4/13_04_Francis.pdf
- Franco Roca Grace Geomar, Tigrero Figueroa Mercy Tomasa, Chiliquinga Burgos Diana Jacqueline, Intriago Alcívar Ramona Elizabeth. Plan de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior. *uct [Internet]*. 2024 Sep [citado 2025 Abr 18]; 28(especial): 27-37. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212024000500027&lng=es. Epub 30-Dic-2024. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.769>.
- Fraser, C. (2004). Reading fluency in a second language. *The Canadian Modern Language Journal*, 61, 135-160. Grabe, W
- Fresch, M. (2008). *An essential history of current reading practices*. Ohio, Newark, DE: International Reading Association

- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Gamboa, C. (2020). Metacognitive Strategies for Improving Students' Reading Skills. *Península* vol. 15 (2) p. 99-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S187057662020000200099&script=sci_arttext&tlng=en
- Gatcho, A., y Hajan, B. (2019). Augmenting ESL Learners' Reading Skills through Explicit Instruction of Metacognitive Strategies. *Journal of English Education and Linguistics Studies JEELS*, 6(1), 1-23. <https://eric.ed.gov/?id=ED605010>
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Garrote, M. (2019). *Didáctica de las segundas lenguas y lenguas extranjeras en educación infantil y primaria*. Ediciones Paraninfo.
- Garzón, C. y Sanz, S. (2012). LA MOTIVACIÓN Y SU APLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE. (Trabajo de proyecto de grado). Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/68497/1/sanz_motivacion_aplicacion_2012.pdf
- Geva, E. y Ryan, E. (1993). Linguistic and Cognitive Correlates of Academic Skills in First and Second Languages. *Language Learning*, 43 (1), 5-42.
- Genessee, F. (1979). Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals*, 12(1), 71-77. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1979.tb00952.x>
- Ghaith, G. (2019). Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies. *Reading in a Foreign Language*, 31(1), pp. 19-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212814.pdf>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gómez, I. (2015). *El comic como estrategia pedagógica para la comprensión lectora en inglés*. Bogotá: Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Gómez, J. (2016). La Comunicación. *Salus*, vol. 20,(3) p. 5-6.
<https://www.redalyc.org/pdf/3759/375949531002.pdf>
- Gómez, M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *How*, 24(1), 139-156.
<https://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Gómez, J. (2016). La Comunicación. *Salus*, 20,(3) p. 5-6.
<https://www.redalyc.org/pdf/3759/375949531002.pdf>
- Goodman, K. (1967). A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6 (1), 126-135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow, England, Longman Pearson Education.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44- 69. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190504000030>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Granada, G. (2020). Efectividad de las estrategias de aprendizaje de vocabulario en la comprensión lectora adecuada en inglés como lengua extranjera. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio de la Universidad de la Sabana <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/9>
- Gredler, M. (2008). *Learning and instruction: Theory into practice*. Prentice Hall.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grisso, L. (2018). *The Relationship Between English Language Proficiency and Academic Achievement in English Language Learners*. [Tesis doctoral, Universidad Libertad]. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1832>
- 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.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>

- Goodman, K. (1967). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game." In *Language and Literacy: The Collected Writing of Kenneth S. Goodman*. 1: Process, Theory, Research, ed. E. Gollasch. London: Routledge.
- Goodman, K. (1994). Reading, writing, and written texts. A transactional sociopsycholinguistic view. En R.B. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed. pp. 1093-1130). Newark, DE: International Reading Association.
- Gorsuch, G. y Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing Reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System* 36: 253–78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.009>
- Gu, P. Y., (2020). Vocabulary learning strategies. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 271–287). Routledge
- Guarín, M. y Ramírez, M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés -como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de primaria. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10, (2), 59-78. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5610/561059354006/html/index.html#B17>
- Guerra, J (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Guest, G., MacQueen, K. M. y Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. EE.UU, Los Angeles: SAGE publications
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J. y Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading* 3: 231-256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Guthrie, J., Wigfield, A., y Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers

- Hacker, D. J., Dunlosky, J., y Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Arnold
- Handsfield, L. (2015). *Literacy theory as practice: Connecting theory and instruction in K-12 classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (19). Springer Science & Business Media.
- Hartman, H. J. (2001b). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (19). Springer Science & Business Media.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-2243-8>
- Harvey, S., y Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Stenhouse Publishers.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Hernández, M. (2007). Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-11
<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376010.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Hernández, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. [Tesis doctoral Universidad Complutense]*.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/29610/1/T35913.pdf>
- Hillyard, S. (2011). First Steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content& Language Integrated Learning*, 4 (2), 1-12.
- DOI: <https://doi.org/10.5294/laclil.2011.4.2.1>

- Holguín, A. (2013). Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: una relación necesaria en la comprensión lectora en inglés. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio de la Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7566>
- Hong-Nam, K., y Page, L. (2014). Investigating metacognitive awareness and reading strategy use of EFL Korean university students. *Reading Psychology*, 35(3), 195–220. DOI:10.1080/02702711.2012.675418
- Horiba, Y. (1990). Narrative comprehension processes. A study of native and non-native readers of Japanese. *The Modern Language Journal*, 74(2), 188-202. <https://doi.org/10.2307/328122>
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hudson, T. (2011). *Teaching second language Reading*. Oxford University Press.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Acquisition of languages: Models and methods*, 3-23.
- Infesta, G. (1996). *Diseños experimentales: su utilidad en la formación metodológica en sociología*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes. (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes. (2020). Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa - Resultados. Recuperado de https://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep_resultados.htm
- Ismail, N. y Tawalbeh, T (2014). Effectiveness of a Metacognitive Reading Strategies Program for Improving Low Achieving EFL Readers. *International Education Studies*; 8(1) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060828.pdf>
- Israel, S. E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150-159.

- https://www.readingmatrix.com/articles/april_2011/iwai.pdf
- Jacobs, J., y Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4_4
- Jakobson, R. (1962). *Selected Writings*. La Haya: Mouton.
- Jiménez, R. (2020). Exploring EFL students' metacognitive strategies when coping with speaking activities in a communication class: a colombian context case study. [Tesis maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio de la Universidad de la Sabana <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/9>
- Jiménez, J. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura. [Tesis de doctoral, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17151>
- Jiménez-Rodríguez, 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 doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/5337/>
- Jiménez, P. Rosas, M. y Sáez, C. (2017). Marco textual y desarrollo de la comprensión de textos académicos en inglés. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 84-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305749845007>
- Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar. En Staiger, R. C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huemul
- Jiang, X., y Grabe, W. (2011). Skills and strategies in foreign language reading. *La lectura en lengua extranjera*, 2-31.
- Kaskosh, E. y Khateb, A. (2021). Implementing Meta-cognitive Learning Strategies to Improve Intertextual Arabic Comprehension Competences: An Intervention Study Among Arabic-speaking Tenth Graders. *Theory & Practice in Language Studies*, 11 (7), 757-767. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1107.01>

- Keshmirshekan, M. H. (2019). Improving upper-intermediate EFL learners' communicative competence through authentic materials. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(8), 956-964. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0908.10>
- Kintsch, W. y Rawson, K. (2005). Comprehension. *The Science of Reading: A Handbook*. Eds. M. Snowling, C. Hulme. Malden. (pp. 209-226). MA: Blackwell.
- Klauda, S. L. y Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 100: 310–321.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Knoester, M. y Au, W. (2017). Standardized testing and school segregation: like tinder for fire?, *Race Ethnicity and Education*, 20:1, 1-14, DOI: 10.1080/13613324.2015.1121474
- Koda, K. (2004). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Koda, K. (2005). *Insights into Second language Reading. A cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning* 57(1), 1-44.
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Kroef, R. F. da S., Gavillon, P. Q. y Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 464-480.
<https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579> 245-264. Epub 23 de mayo de 2022.
<https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Leiva, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: la lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, 32, 35-62.
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45343>

- Lenters, K. (2005). No half measures: Reading instruction for young second-language learners. *The Reading Teacher*, 58(4), 328-336.
<https://www.jstor.org/stable/20205486>
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios, Bogotá, 8 de febrero de 1994.
- Lightbown, P., Halter, R., White, J. y Horst, M. (2002). Comprehension-based learning: The limits of do it yourself. *Canadian Modern Languages Review* 58, 427-464.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.58.3.427>
- Llanos, C. (2009). Análisis filosófico de la motivación. Cuadernos de Anuario Filosófico. Ed. Serie Universitaria.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35331/1/CAF%20215%20%282009%29.pdf>
- López, A. (2015). Estrategias Metacognitivas de Comprensión de lectura en el aula de español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(1), 113–125.
<https://doi.org/10.15517/rfl.v41i1.23743>
- López-Escribano, C. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 15, 47-78.
<https://doi.org/10.14201/8942>
- López-Escribano, C. (2012). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 15, 47–78. <https://doi.org/10.14201/8942>
- López, R., Quesada, M. y Salas, J. (2014). Social factors involved in second language learning A case study from the Pacific Campus, Universidad de Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 21, 435-451. <https://revistas.ucr.ac.cr/>
- Luna, G., Nava, A., y Martínez, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11)
- Mahdavi, M. (2014). An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2, 529–535.
<http://ijmcr.com/wp-content/uploads/2014/05/Paper5529-535.pdf>

- Maldonado, Y. (2022). Enseñanza de la lectura en un entorno bilingüe: explorando las estrategias que utilizan los profesores de español e inglés para enseñar a leer. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio de la Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/5462?show=full>
- Mansilla, J., y Beltrán J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos*, 139(35).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100003
- Matos, A. (2017). Lectura de textos literarios en inglés y comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad lengua-inglés de la promoción 2012 de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1424>
- Martínez, W. y Esquivel, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles Educativos*, 34(157), 105-122.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982017000300105&script=sci_abstract&tlng=es
- Marton, F. y Booth, S. (2013). *Aprendizaje y concienciación*. Nueva York: Routledge
- Mayo, J. (2010). A study of early childhood education teacher's beliefs and practices about early literacy learning. [Tesis doctoral Marshall Universidad de Marshall, Huntington].
<https://mds.marshall.edu/etd/723/>
- Mayora, I. (2003). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice –Rectorado “Luis Caballero Mejías”. *Revista de Investigación*, 37(78), 167-191.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140393008>
- Mayorga, A., Pulido, S. y Rodríguez, J. (2014). Comparación técnica entre Atlas. Ti 7 y N-Vivo 10: Software para el Análisis de Datos Cualitativos. Universidad Nacional de Colombia.

- https://fce.unal.edu.co/media/files/UIFCE/Estadistica_Descriptiva_y_Analisis_Cualitativo/Comparacion_Tecnica_entre_Atlas_Ti_7_y_NVivo_10_Software_para_el_Analisis_de_Datos_Cualitativos.pdf
- McLaughlin, M. (2012). Reading Comprehension: What every teacher needs to know. *Reading Teacher*, 65(7), 432-440. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01064>
- Mendieta, J., Múnera, L., Olmos, T., Onatra, C., Pérez, P., y Rojas, E. (2015). Fostering reading comprehension and self-directed learning in a collaborative strategic reading (CSR) setting. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20 (1), 15-42. doi: 10.17533/udea.ikala.v20n1a02
- Mendoza, A. (2002). Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 313-324. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0313.pdf
- Mendoza, Y., Britto, T. y Yaguna, J. (2021). estrategias didácticas como herramienta motivacional en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de administración de empresas, Universidad de la Guajira. *Revista Boletín R E D I P E 1 1 (1) 3 5 2- 3 6 5*
- Mendoza-Velazco, J., Navarro-Cejas, M., Juan., Morales-Intriago, J. y Cejas-Martínez, M. (2023). El análisis etnometodológico en las ciencias humanísticas y sociales de la educación ecuatoriana: El analisis etnometodológico. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*. DOI:10.15649/2346030X.3078
- Merino, A. (2014). Aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil: aplicación de estrategias. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6689?locale-attribute=en>
- Mijwil, M. (2018). Brief History of the English language. (N/A). https://www.academia.edu/40925077/Maad_M_Mijwel_Brief_History_of_the_English_language
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Colombia bilingüe. *Al Tablero*, 37. <http://www.minedu-cacion.gov.co/1621/article-97495.html>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006) Guía 22. Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras, Bogotá, octubre de 2006.
- Miñano, J. (2000). Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. Carabela, 48, 25-43. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_025.pdf
- Mohamedi, A. (2015). Evaluación de la comprensión lectora al término de la educación primaria, estudio descriptivo en un ambiente bilingüe. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. : <http://hdl.handle.net/10481/42194>
- Mokhtari, K. y Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education* 25 (3), 2-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ645740>
- Mokhtari, K., y Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249-259. DOI:10.1037/0022-0663.94.2.249
- Mokhtari, K., y Sheorey, R. (2008). Reading strategies of first-and second-language learners: See how they read. Norwood, MA: Gordon Publishers, Inc.
- Moreno, A., Cercadillo, L. and Martínez, M. (2008). Learn European project. Pre-pilot study national report. Spain. Instituto de Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Memoria Académica FAHCE*, 11,1-16. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Muhid,A., Amalia, E., Hilaliyah, H., Budiana, N., y Wajdi, M. (2020). The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students' Reading Comprehension Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 847-862. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13257a>
- Muñoz-Muñoz, Á., y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.586>

- McNeel, M. (2018). An Exploration of Elementary L2 learners' use of Metacognitive Strategies. [Tesis doctoral, Universidad del Norte de Texas]. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1404525/>
- McClelland, D. (1989). Estudio de la motivación humana. Madrid: Narcea.
- Ortega-Sánchez, D. (2021). Métodos mixtos de investigación. Ediciones OCTAEDRO. https://www.researchgate.net/publication/370631565_Metodos_mixtos_de_investigacion
- Nation, I. (2009). Teaching ESL/EFL reading and writing. New York: Routledge.
- Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(2), 261-276. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00189>
- Nelson, T. O., y Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalf & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition, knowing about knowing*, 1-25. Cambridge, MA: MIT Press.
- New College Group, (2018). A Brief History Of The English Language. <https://newcollegegroup.com/brief-history-english-language/>
- Nuefeld, P. (2006). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, 59, 302-315. <https://www.jstor.org/stable/20204355>
- Ngoueko, A. (2018). Comprensión lectora de español como lengua extranjera (E/LE) en la enseñanza secundaria camerunesa. Un estudio sobre el currículum, los manuales y las prácticas de aulas en tercer curso de español. [Tesis doctoral Universidad de Lérida]. <http://hdl.handle.net/10803/462163>.
- Novoa-Castillo, P. F., Uribe-Hernández, Y. C., Garro-Aburto, L. L. y Cancino-Verde, R. F. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e28, 1-34. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Mazanares, G., Russo, R., y Kupper, L. (1985). Learning strategies applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 555-584. <https://www.jstor.org/stable/3586278>

- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A. y Johnson, R. (2008). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- O'Reilly, T. Best, R. y McNamara, D. (2004). Self-Explanation Reading Training: Effects for Low-Knowledge Readers. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 26(26), <https://escholarship.org/content/qt0j08z749/qt0j08z749.pdf>
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.
- Ortiz, M. y Peña, J. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117. <https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Ortiz, D. (2016). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House / Harper & Row. <https://escholarship.org/content/qt1446j36q/qt1446j36q.pdf>
- Oxford, R. (1994). *Language Learning Strategies: An Update*. ERIC Digest.
- Oxford, R. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167-180. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000492>
- Özkan Gürses, M., y Bouvet, E. (2016). Investigating reading comprehension and learning styles in relation to reading strategies in L2. *Reading in a Foreign Language*, 28(1), 20-42. DOI: 10125/66714
- Padilla, L. (2018). *El uso de las estrategias metacognitivas en la enseñanza del inglés*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35447>
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2007). *Desarrollo humano*. México D.F.: McGraw-Hill interamericana.

- Phakiti, A. (2006). Modeling cognitive and metacognitive strategies and their relationships to EFL reading test performance. *Melbourne Papers in Language Testing*, 11(1), 53-95.
https://www.researchgate.net/publication/263046696_Modeling_cognitive_and_metacognitive_strategies_and_their_relationships_to_EFL_reading_test_performance
- Phakiti, A. (2008). Strategic competence as a fourth-order factor model: A structural equation modeling approach. *Language Assessment Quarterly*, 5, 20–42.
 DOI: 10.1080/15434300701533596
- Pájaro Manjarres, M., & Zwierewicz, M. (2021). Práctica pedagógica, metacognición y comprensión lectora en lengua extranjera: Una revisión sistemática desde un enfoque deductivo. *Educação e Pesquisa*, 47, e239040.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147239040>
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
<https://www.jstor.org/stable/3233567>
- Paran, A. (1996). Reading in EFL. Facts and fictions. *ELT Journal*, 50(1), 25-34.
<https://doi.org/10.1093/elt/50.1.25>
- Paris, S. (2002). When is metacognition helpful, debilitating, or benign? In M. Izaute, P. Chambres, y P. J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, function, and use* (pp.105–120). https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1099-4_8
- Paris, G., Wasik, A. y Turner, J. (1991). The development of strategic readers. *Handbook of Reading Research: Volume II*. Eds. E. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson. New York: Longman. 609- 640.
- Paris, S., Lipson, M., y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Patiño, J. (2018). Paradigma constructivista en la Educación. *LUXIÉRNAGA*, 8 (16), 35-54. DOI: <https://doi.org/10.33064/16luxirnaga2686>
- Pérez, S. (2015). Estrategias Cognitivas y Metacognitivas para la Comprensión Lectora. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

- <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/3951/P%C3%A9rezHern%C3%A1ndezSusana2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perfetti, C., y Bolger, D. (2004). The brain might read that way. *Scientific Studies of Reading*, 8 (3), 293-304. http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0803_7
- Perfetti, C., Landi, N. y Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. *The Science of Reading*. Eds. M. Snowling, C. Hulme. Malden: Blackwell. 227-247.
- Piaget, J. (1972). *El juicio y razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos aires: Biblioteca Pedagógica.
- Pinzas, J. (2001) *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima.
- Pinninti, L. (2016). Metacognitive awareness of reading strategies: An Indian context. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(1), 179-193. https://www.researchgate.net/publication/305809879_Metacognitive_Awareness_of_Reading_Strategies_An_Indian_Context
- Pushpalita, H. (2022). *Exploring the Use of Metacognitive Strategies to Enhance Reading Comprehension in Young Learners*. [Tesis Doctoral, Universidad de Australia Occidental]. Respositorio de la Universidad de Australia Occidental - 10.26182/h10z-bk61
- Plan decenal de la nación (PNDE). (2016 - 2026). *El camino hacia la calidad y equidad*, Bogotá, octubre de 2017.
- Phillipson, R. (2002). *Lenguas internacionales y derechos humanos internacionales*. Respaldo Sitio Asociación Chilena de Esperanto. <https://esperantocl.wordpress.com/en-castellano/lenguas-internacionales-y-derechos-humanos-internacionales/>.
- Prasad, S., y Singh, V. (2021). A Study on the History of English Language. *International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology*. 8(6), 207-211. DOI: 10.17148/IARJSET.2021.863
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction. What makes sense now, what might make sense soon? *Handbook of Reading Research* 3, 545-561.

- <https://www.semanticscholar.org/paper/Comprehension-Instruction%3A-What-Makes-Sense-Now%2C-Pressley/32e6a5aa548f1e4400dcdb0e2d68dffedcce488d>
- Pressley, M., y Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ: The Erlbaum Group
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction, 291-309. Newark, DE: International Reading Association
- Pressley, M. (2006). Reading instruction that works: the case for balanced teaching. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., y Allington, R. (2015). Reading instruction that works: the case for balanced teaching. New York: The Guilford Press
- Pretorius, E., y Lephala, M. (2011). Reading comprehension in high-poverty schools: How should it be taught and how well does it work? *Per Linguam*, 27(2), 1–24. https://www.researchgate.net/publication/272776725_Reading_comprehension_in_high-poverty_schools_How_should_it_be_taught_and_how_well_does_it_work
- Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 273-295. <https://doi.org/10.2307/747692>
- Polaino, A. (2004). Familia y autoestima. Barcelona: Ariel. <https://capacitate.frentenacional.mx/wp-content/uploads/2020/01/Familia-y-Auto-estima-Aquilino-Polaino.pdf>
- Qian, D. (2002) Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513-536. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>
- Ramírez, D. (2001). Comprensión lectora y ciencias naturales en jóvenes con síndrome de Down. [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/16826>
- Ramírez., J, y Pereira., S. (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios

- venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus*, 12, 148-169.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109909>
- Rastegar, M., Kermani, E. y Khabir, M. (2017). The relationship between metacognitive reading strategies use and reading comprehension achievement of EFL learners. *Open J. of Modern Linguistics*, 7(2), 65-74. doi:10.4236/ojml.2017.72006
- Regueiro, M. (2019). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. En: Y. Ruíz y L. Ruiz (Eds.). *La lectura en lengua extranjera* (pp. 32-100). OCTAEDRO, S.L.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3, (1), 29-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Rojas, N. (2019). *Strategy Training to English Language learners: Consolidating reading strategies*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana, Bogotá Colombia]. URI: <http://hdl.handle.net/10818/38609>
- Romero, F. (2009). *Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la educación*, 3. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Rubin, J., Chamot, A., Harris, V., y Anderson, N. (2007). Intervening in the use of strategies. In *language learner strategies* (pp. 141 -160). Oxford University Press.
- Rumelhart, D. (1975): Notes on a schema for stories. *Representation and understanding: Studies in Cognitive Science*, 211-236. New York: Academic Press.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In R. B. Rudell & M. R. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of Reading*, 864-894. Newark, DE: International Reading Association.
- Ruíz, J. (1998). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Editorial Narcea.
- Ruiz, Y., y Ruiz, L. (2011). *La lectura en lengua extranjera*. Vitoria-Gasteiz: Portaleditions S.L.
- Salas, I. (2007). *Una propuesta didáctica para la programación con micromundos*. Costa Rica: EUNED.
- Salas, W. (2018). *Un curso basado en estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado en Institución Educativa John F. Kennedy*

- de Soledad. [Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla]
<http://hdl.handle.net/10584/8200>
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109904.pdf>
- Salazar, V. (2001). Habilidad lectora y reconocimiento de unidades insertadas en español como L1 y L2. En S. Pastor y V. Salazar (Eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante (pp. 153-176). Universidad de Alicante.
- Saldarriaga, P., Bravo, G., y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2 (3), 127-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Samuels, S. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* 816–837.
- Sandoval, W. (2017). La motivación. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 2(2), 29 -33. <http://geo1.espe.edu.ec/wp-content/uploads/2017/10/art3.6.pdf>
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, C., y Maldonado, M. (2008). *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura: estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al Colegio Gimnasio Los Robles de Bogotá D.C.* [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario].
https://doi.org/10.48713/10336_1231
- Sandín, M. P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sanhueza, C. (2012). Uso de estrategias metacognitivas en lectura de L2. *Lenguas modernas* 40, 125-147.
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30768>
- Saussure, F. (1915). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza.

- Sawaki, Y. y Sabatini, J. (2007). *Reading Efficiency and Reading Comprehension*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Seedanont, Ch., y Pookcharoen, S. (2019). Fostering Metacognitive Reading Strategies in Thai EFL Classrooms:A Focus on Proficiency. *English Language Teaching*, 12(7), 75-86.
https://www.researchgate.net/publication/333804169_Fostering_Metacognitive_Reading_Strategies_in_Thai_EFL_Classrooms_A_Focus_on_Proficiency
- Schmeck, R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Shokrpour, N., & Fotovatian, S. (2009). The effects of consciousness raising on metacognitive strategies on EFL students' reading comprehension. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 3, 221-245. DOI:10.2143/ITL.157.0.2042588
- Schünemann, N., Spörer, N., & Brunstein, J. (2013). Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator-mediator analysis of incremental effects on fifth graders' reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 289-305. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.06.002
- Sheorey, R. y Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)
- Sheorey, R. (2006). *Learning and teaching of English in India*. New Delhi: Sage Publications.
- Sheorey, R., y Mokhtari, K. (2008). Differing perceptions of reading strategies between native and non-native college students. In K. Mokhtari & R. Sheorey (Eds), *Reading strategies of first- and second-language learners: See how they read*, (pp. 131-143). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton.
- Smith, C. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid, Aprendizaje Visor.

- Smith-Keita, D. (2018). THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE AWARENESS OF READING STRATEGIES USE AND 10TH GRADE STUDENTS' COLLEGE AND CAREER READINESS ACHIEVEMENT IN ENGLISH LANGUAGE ARTS. [Tesis doctoral, Universidad de Mississippi]. <https://www.researchgate.net/>
- Stahl, S. y Nagy, W. (2006). Teaching Word Meanings. Mahwah, NJ: L. Erlbaum
- Stanovich, K. (1984). Toward an interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experiential, and educational psychology. Remedial and Special Education [RASE], 5(3), 11-19. <https://doi.org/10.1177/074193258400500306>
- Stanovich, K. (2000). Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers. New York: Guilford Press
- Steffensen, M. S. y Joag-Dev, C. (1984). Cultural knowledge and reading. In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds), Reading in a foreign language (pp.48-61). New York: Longman.
- Stricklin, K. (2011). Hands-on reciprocal teaching: A comprehension technique. The Reading Teacher, 64(8), 620-625. doi: 10.1598/RT.64.8.8
- Singh, S. (2019). Developing reading comprehension through metacognitive strategy training. Asian EFL Journal, 23(3.3), 264-277. <https://www.asian-efl-journal.com/tag/volume-23-issue-3-3-2019/index.htm>
- Singhal, M. (1998). A comparison of LI and L2 reading: Cultural differences and schema. The Internet TESL Journal 4(10). <http://www.gse.uci.edu/ed168/resume.html>
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness, L2 readers. The Reading Matrix, 1(1), 1-23. <https://readingmatrix.com/articles/singhal/>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, 39, 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1997). Estrategias de Lectura. Barcelona, España. Editorial Graó

- Soto, A. (2022). La utilización de estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición del francés, lengua extranjera, en Educación Primaria. (Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia). <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/118724>
- Souriyavongsa, T., Rany, S., Zainol, M., y Mei, L. (2013). Factors cause students low language learning: A case study in the National University of Laos. *International Journal of English Language Education*, 1(1), 179-192. doi: 10.5296/ijele.v1i1.3100.
- Sweet, A. y Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York, NY: Guilford.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19 (1), 1-18.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ759837.pdf>
- Tamayo, Z. (2021). Las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. (Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú).
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/54768>
- Taraban, R., Kerr, M. y Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
<https://doi.org/10.1080/02702710490435547>
- Torres, M. E., (2003). La Lectura. Factores y Actividades que Enriquecen el Proceso. *Educere*, 6(20),389-396. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662006>
- Tran, T. (2010). An exploration of the relationship between Vietnamese students' knowledge of li grammar and their english grammar proficiency. [Tesis de doctorado, Universidad de San Diego]. <https://eric.ed.gov/?id=ED516275>
- Trejos, A., y Alarcón, L. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. *Graffyia: revista de la facultad de filosofía y letras*, 6, 30-38.
<https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffyia/6/30.pdf>
- Thongwicht, N., y Buripakdi, A. (2021). A glimpse of metacognitive reading strategy instruction through modeling technique in ESP class at the tertiary level. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 118-145.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284477.pdf>

Twining, W. (1991). Problemas de autodeterminación. Londres: Aberdeen University Press

UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. http://parquedelavida.co/images/contenidos/noticias/memorias_tertulias/Delors%20J%20-%20La%20educaci%C3%B3n%20encierra%20un%20tesoro-min.pdf

University of Cambridge. (2011). Key: Brief exam guide. Cambridge: UK: University of Cambridge

Usó-Juan, E. y Ruiz, M. (2009). Reading printed versus online texts. A study of EFL learners strategic reading behavior. *International Journal of English Studies*, 9(2), 59-79.

https://www.researchgate.net/publication/40910168_Reading_printed_versus_online_texts_A_study_of_EFL_learners_strategic_reading_behavior

Usó-Juan, E. (2019) Comprensión lectora en una segunda lengua: De la teoría e investigación a la práctica docente. En: Y. Ruíz y L. Ruiz (Eds.). *La lectura en lengua extranjera* (pp.192-218). OCTAEDRO, S.L.

Valencia, V. (2016). Dimensión emocional en la atribución de sentido al aprendizaje, en un entorno educativo universitario híbrido [Tesis de posgrado, Universidad Tecnológica de Pereira]

<https://repositorio.utp.edu.co/items/99f5e6b0-0f87-4a7b-b463-b85939c3da30>

Vargas Barrantes, É. (2013). Nuevas tendencias en los diseños de investigación cualitativa y su influencia en la interpretación y acción educativa. *InterSedes*, 14(28),192-212.


http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-24582013000200010&lng=en&tlng=es

Vásquez, E. (2016). Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de primaria. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137995>

- Vallés, A., (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11,49-61.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>
- Vallin, L. (2019). A pedagogical approach to improving students' use of metacognitive strategies. (Tesis doctoral, Universidad de Hawái, Hawái, EE UU).
<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/63179>
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Veeravagu, J., Muthusamy, C., Marimuthu, R., y Subrayan, A. (2010). Using Bloom's Taxonomy to gauge students' reading comprehension performance. *Canadian Social Science*, 6(3), 205-212. DOI:10.3968/j.css.1923669720100603.023
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford. Oxford University press.
- Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Wichadee, S. (2011). The effects of metacognitive strategy instruction on EFL thai students' reading comprehension ability. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(5), 31-40. DOI <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i5.4255>
- Wing, S. (2017). *A Study of the Effects of Metacognitive Instruction on Reading Comprehension in the Primary Classroom*. [Tesis doctoral, Universidad de Concordia, Portland]. <https://core.ac.uk/download/pdf/327228510.pdf>
- Yang, L, y Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: a social constructivist approach. *CELEA Journal* 30 (1), 364-372.
https://www.readingmatrix.com/articles/yang_wilson/article.pdf
- Young, C., y Yoke, S. (2001). Learner diaries as a tool to heighten Chinese students' metacognitive awareness of English learning. *Reflections on English Language Teaching*, 1, 125-138.
<https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/11/125-138carissafong.pdf>
- Zhang, L. (2003). Research into Chinese EFL learner strategies: Methods, findings and instructional issues. *RELC journal*, 34 (3), 284-322.
<https://doi.org/10.1177/003368820303400303>

- Zhang, L. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*, 36(2), 89. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9025-6>.
- Zhang, L. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59. https://www.researchgate.net/publication/237309222_Chinese_Senior_High_School_EFL_Students'_Metacognitive_Awareness_and_Reading-Strategy_Use
- Zhang, L.J. (2010). A dynamic metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading. *TESOL Quarterly*, 44, 320-353. https://www.researchgate.net/publication/261779351_A_Dynamic_Metacognitive_Systems_Account_of_Chinese_University_Students'_Knowledge_About_EFL_Reading
- Zhang, L., y Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54-69. <https://e-flt.nus.edu.sg/v10n12013/zhang.pdf>
- Zarrabi, S. (2015). Exploring Metacognitive Online Reading Strategies of Non-Native English-Speaking Translation Students. [Tesis doctoral, Universidad de San Francisco]. <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=diss>

ANEXOS
Apéndice 1. Consentimiento informado

	<p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLICARPA SALAVARRIETA</p> <p>AÑO 2022</p> <p>DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fecha: _____ 2022

Yo, _____ mayor de edad identificado
(a) con cédula de ciudadanía No. _____ Expedida, en _____
en uso de mis plenas facultades consiento la participación de mi hijo(a) _____, autorizo la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSION LECTORA DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL GRADO DECIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLICARPA SALAVARRIETA** y los posibles riesgos que pueda generar el procedimiento, la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos. Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo:

Valuar la incidencia que tienen las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de los grados décimos de la Institución Educativa.

Responsable:

PATRICIA MARÍA PÉREZ AGUADO, docente de la I.E. Policarpa Salavarrieta e investigadora del proyecto con la Universidad Cuauhtémoc, México.

Procedimiento: Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres y los adolescentes, debidamente firmado, se procederá a aplicar los siguientes instrumentos de manera anónima: UN PRETEST, UN POSTEST, DESARROLLAR UNAS GUÍAS DE APRENDIZAJE, UNA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA, CUESTIONARIO ONLINE.

Participación:

La participación en esta investigación de mi hijo(a) es completamente libre y voluntaria y puede retirarse de ella en cualquier momento. No recibirá beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de los procesos de lectura de la I.E.

Confidencialidad:

Toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo **condición de anonimato**, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas u otras instituciones educativas. Todo esto de acuerdo a lo establecido en la legislación de Colombia para el tratamiento de información personal (Constitución Política de Colombia, Art. 15. Ley 1266 de 2008, Ley 1581 de 2013).


Hago constar que como representante legal del estudiante _____ he leído presente documento y entendido por mí. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de la docente investigadora del proyecto y, por tanto, doy mi consentimiento.

Atentamente,

Firma del padre o madre que autoriza
CC. No.: _____
Teléfono de contacto: _____

Nombre y firma de la maestra investigadora
C.C. No.: _____
Teléfono de contacto: _____

Apéndice 2. Test diagnóstico antes de la implementación.

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLICARPA SALAVARRIETA		
	Cambridge English: A2 Key (KET)		
	Student's name:		
	Teacher: PATRICIA MARÍA PÉREZ A.	Grade: 10	Term:
		Date:	

PART 1 - Understanding message

For each question, choose the correct answer.

1.

Our science comedy night is very popular
The show will now take place in room 4 of the West Building, so that more people can see it.
See you there!

- Go somewhere else to see the show.
- There are no more tickets left for the show.
- The event has moved from Room 4 to the West Building.

2.

Magazines needed for patients to read
Up to date or out of date
Leave them with our receptionist or or in the black box by the front door.

- You can take these magazines home with you.
- Please return the magazines after reading them.
- Your old magazines will be used and read here.

3.

Hello Robert,
Thanks for inviting me to dinner. I'd love to come. I don't eat meat and I can't eat food with milk in it because it makes me sick. I hope that's not too much trouble!
Kate

- Kate doesn't want dinner because she feels too sick.
 - Robert must buy meat and milk for dinner.
 - Robert may need to prepare special food for Kate
- c. Someone will come here to turn on the heating.

4.

Clothes on sale cannot be returned
Try them on before you buy them!

- If you buy something that's too big, you can't bring it back.
- There isn't anywhere for customers to try on clothes here.
- The sale will end soon, so you should buy clothes soon.

5.

Paul,
There's still a little petrol in the car, so you won't need to get any more until you reach Benton, where you can buy it cheaply.
Sally

- There is still some of the cheap petrol that Sally bought in the car.
- Paul should buy more petrol before he gets to Benton.
- There is enough petrol in the car to get to a cheap petrol station.

6.

Heating comes on between 7am and 10am and 4pm and 11pm.
Please do not try to change these times.

- The heating may not come on every morning.
- Don't try to turn on the heating between 10am and 4pm.

PART 2 - Text matching

Read the three texts about sports experiences. For each question, choose the correct answer.

Jeanne

We did lots of team sports at school, like football, volleyball and hockey. But I'm not very fast or strong, so I couldn't hit or kick a ball hard. Often, members of my team laughed at me, and so I stopped playing sports as soon as I could because it upset me. But later I learned that you can get exercise without other people around. Now I sometimes go cycling, swimming and running, but always on my own. Then no-one can get mad at me when I'm slow!

Laura

I used to do every sport I could when I was at school. I loved the exercise, and I also liked being a member of a team. We spend a lot travelling to different beaches with my board.

1. Who doesn't have enough money to try sports that she's interested in?
 - a. Jeanne
 - b. Laura
 - c. Mary
2. Who plans to try a new sport soon?
 - a. Jeanne
 - b. Laura
 - c. Mary
3. Who is unable to do the sports that she enjoyed in the past?
 - a. Jeanne
 - b. Laura
 - c. Mary
4. Who only enjoys sports she can do alone?

had some great times together. We travelled to matches by bus, and had parties when we won. Then I was in a terrible car accident three years ago, and I hurt my leg. It still isn't better. It's made me really unhappy. The only sport I can do is fishing, and that's so boring! But a friend of mine has suggesting going sailing. It sounds fun, so I think I'll try that.

Mary

I don't mind team sports. I'm quite good at baseball and cricket, but I prefer doing sports when there aren't lots of other people making noise, laughing and telling jokes. That's why I like surfing. It's just me and the sea and a few other people who also like quiet, beautiful places. I think I would enjoy horse-riding and skiing too, for the same reason, but those sports are expensive. I already

- a. Jeanne
 - b. Laura
 - c. Mary
5. Who made a lot of friends by doing sports?
 - a. Jeanne
 - b. Laura
 - c. Mary
 6. Who only enjoys playing sports with others if they aren't too loud?
 - a. Jeanne
 - b. Laura
 - c. Mary
 7. Who had unhappy experiences when playing team sports?
 - a. Jeanne
 - b. Laura
 - c. Mary

PART 3 - Long text with comprehension questions

Read the article about two sisters and answer the questions.

Something very strange happened to Tamara. She never knew she had a twin sister until she started university! Tamara was born in Mexico. Her parents could not look after her so she went to live with a family in Manhattan, USA. When Tamara was twenty years old, she started university in Long Island. She enjoyed her university life. But one day she was walking home from class, and a student smiled at her. "Hello Adriana!" said the student. "I'm not Adriana," said Tamara. This happened to Tamara again and again. People Tamara didn't know kept calling her Adriana. It was very strange. One day, when a woman called her Adriana, Tamara asked "Why do you keep calling me Adriana?"

The woman replied, "You look like my friend Adriana. You have the same face and the same hair. Is Adriana your sister?" Tamara said that she did not have a sister called Adriana. But she was interested in this girl Adriana. Finally, she asked someone for Adriana's email address.

When Tamara wrote to Adriana, she found out that they both had the same birthday, they looked the same and both of them were from Mexico. When Tamara went to live with the family in Manhattan, Adriana moved to Long Island to live with a family there. It had to be true! Adriana and Tamara were twin sisters!

1. Tamara's parents ...
 - a. moved from Mexico to Manhattan
 - b. sent Tamara and Adriana away
 - c. are still alive
2. Tamara and her sister were both born ...
 - a. in Mexico.
 - b. in Manhattan
 - c. in Long Island
3. Adriana wrote to Tamara
 - a. after speaking to friends
 - b. to reply to an email
 - c. to suggest a meeting
4. How did the sisters meet?
 - a. Adriana contacted Tamara.
 - b. A friend introduced them.
 - c. Tamara contacted Adriana.
5. Tamara didn't know ...
 - a. that she was born in Mexico
 - b. what day her birthday was
 - c. that she had a sister

PART 4 – Text with gaps

Read the article about a student. Click on the gaps, then choose the best word to fill the spaces.

My name's Hannah and I'm twenty years old. I've got a daughter _____ (1) Nicole. She's nearly three now. I live in a small flat _____ (2) the city centre. It isn't a nice place to live. It's very noisy and dirty and there is _____ (3) for Nicole to play. I want to move out of the city and live in the countryside. But it's very expensive to live there. I will need to earn _____ (4) money to buy a house. There aren't _____ (5) flats for sale in the small villages near here. That's why I study at college. I'm studying Business. While I am at college, my mum look _____ (6) Nicole. My mum really likes spending time with her.

- | | | | |
|----|--------------|-------------|------------|
| 1. | a. calls | b. called | c. names |
| 2. | a. in | b. on | c. at |
| 3. | a. somewhere | b. anywhere | c. nowhere |
| 4. | a. any | b. this | c. enough |
| 5. | a. much | b. lot | c. many |
| 6. | a. for | b. after | c. at |

PART 5 – Text with gaps

Complete this letter. Write ONE word for each space.


Dear Sir / Madam,

I stayed _____ (1) the Grand Hotel last week _____ (2) Tuesday to Thursday. I think I left a gold ring _____ (3) my hotel room. I was in room 309. It _____ (4) be in the cupboard next to the bed. Please _____ (5) you look for it? _____ (6) you find it, can you send it to me?

Thank you very much,
Celia Hick

- | | | | |
|----|----------|---------|---------|
| 1. | a. at | b. on | c. or |
| 2. | a. in | b. from | c. at |
| 3. | a. to | b. at | c. in |
| 4. | a. may | b. this | c. be |
| 5. | a. can't | b. can | c. many |
| 6. | a. for | b. if | c. at |

Apéndice 3. Cuestionario online de estrategias de lectura en inglés.



Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés - CELI

Estimado estudiante INPOLSA, el objetivo del presente cuestionario es recolectar información acerca de las distintas técnicas que utilizas cuando lees material académico en inglés (libros, exámenes, artículos de revistas, textos de carácter técnico).

[Iniciar sesión en Google](#) para guardar lo que llevas hecho. [Más información](#)

***Obligatorio**

NOMBRE COMPLETO *

Tu respuesta

GRADO DE CURSO *

A

B

C

D

E

1. Antes de comenzar a leer, hago una revisión del texto para ver de qué se trata *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

2. Hago uso de mi conocimiento previo sobre el tema para comprender mejor lo que leo *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

3. Mientras leo, hago anotaciones o fin de comprender mejor la lectura *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

4. Cuando leo, la hago despacio y cuidadosamente para asegurar mi comprensión del texto *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

5. Antes de comenzar a leer, reviso el texto para saber qué son sus características (tema y organización) *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

6. Cuando leo y me desconcentro, trato de retomar el texto de nuevo *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

7. Cuando leo, subrayo o marco información en el texto para recordarla mejor *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

8. Ajusto mi velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

9. Cuando leo, decido qué partes voy a leer con más cuidado y cuáles voy a ignorar *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

10. Cuando leo, analizo palabras claves del contexto para entender mejor el texto *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

11. Cuando leo y el texto se me pone difícil, presio más atención a lo que estoy leyendo *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

12. Algunas veces me detengo y analizo ideas importantes de lo que estoy leyendo *

Nunca o casi nunca

Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

13. Cuando leo, consulto material de apoyo (ej. El diccionario) para entender mejor la lectura *

Nunca o casi nunca


Ocasionalmente

De vez en cuando (50%)

Por lo general

Siempre o casi siempre

Apéndice 4. Instrumento final – Postest.

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLICARPA SALAVARRIETA		
	Cambridge English: A2 Key (KET)		
	Student's name:		
	Teacher: PATRICIA MARÍA PÉREZ A.	Grade: 10	Term:
		Date:	

PART 1 - Understanding messages

For each question, choose the correct answer.

1.

Our science comedy night is very popular
 The show will now take place in room 4 of the West Building, so that more people can see it.
See you there!

- d. Go somewhere else to see the show.
- e. There are no more tickets left for the show.
- f. The event has moved from Room 4 to the West Building.

2.

Magazines needed for patients to read
Up to date or out of date
 Leave them with our receptionist or in the black box by the front door.

- d. You can take these magazines home with you.
- e. Please return the magazines after reading them.
- f. Your old magazines will be used and read here.

3.

Hello Robert,
Thanks for inviting me to dinner. I'd love to come. I don't eat meat and I can't eat food with milk in it because it makes me sick. I hope that's not too much trouble!
Kate

- d. Kate doesn't want dinner because she feels too sick.

- e. Robert must buy meat and milk for dinner.
- f. Robert may need to prepare special food for Kate

4.

Clothes on sale cannot be returned
Try them on before you buy them!

- d. If you buy something that's too big, you can't bring it back.
- e. There isn't anywhere for customers to try on clothes here.
- f. The sale will end soon, so you should buy clothes soon.

5.

Paul,
 There's still a little petrol in the car, so you won't need to get any more until you reach Benton, where you can buy it cheaply.

- d. There is still some of the cheap petrol that Sally bought in the car.
- e. Paul should buy more petrol before he gets to Benton.
- f. There is enough petrol in the car to get to a cheap petrol station

Heating comes on between 7am and 10am
and 4pm and 11pm.

Please do not try to change these times.

- d. The heating may not come on every morning.
- e. Don't try to turn on the heating between 10am and 4pm.
- f. Someone will come here to turn on the heating.

PART 2 - Text matching

Read the three texts about sports experiences. For each question, choose the correct answer.

Jeanne

We did lots of team sports at school, like football, volleyball and hockey. But I'm not very fast or strong, so I couldn't hit or kick a ball hard. Often, members of my team laughed at me, and so I stopped playing sports as soon as I could because it upset me. But later I learned that you can get exercise without other people around. Now I sometimes go cycling, swimming and running, but always on my own. Then no-one can get mad at me when I'm slow!

Laura

I used to do every sport I could when I was at school. I loved the exercise, and I also liked being a member of a team. We had some great times together. We travelled to matches by bus, and had parties when we won. Then I was in a terrible car accident three years ago, and I hurt my leg. It still isn't better. It's made me really unhappy. The only sport I can do is fishing, and that's so boring! But a friend of mine has suggested going sailing. It sounds fun, so I think I'll try that.

Mary

I don't mind team sports. I'm quite good at baseball and cricket, but I prefer doing sports when there aren't lots of people. Read the article about two sisters and answer the questions.

Something very strange happened to Tamara. She never knew she had a twin sister until she started university!

Tamara was born in Mexico. Her parents could not look after her so she went to live with a family in Manhattan, USA.

When Tamara was twenty years old, she started university in Long Island. She enjoyed her university life. But one day she was walking home from class, and a student smiled at her. "Hello Adriana!" said the student. "I'm not Adriana," said Tamara.

This happened to Tamara again and again. People Tamara didn't know kept calling her Adriana. It was very strange. One day, when a woman called her Adriana, Tamara asked "Why do you keep calling me Adriana?"

The woman replied, "You look like my friend Adriana. You have the same face and the same hair. Is Adriana your sister?" Tamara said that she did not have a sister called Adriana. But she was interested in this girl Adriana. Finally, she asked someone for Adriana's email address.

When Tamara wrote to Adriana, she found out that they both had the same birthday, they looked the same and both of them were from Mexico. When Tamara went to live with the family in Manhattan, Adriana moved to Long Island to live with a family there. It had to be true! Adriana and Tamara were twin sisters!

1. Tamara's parents ...

6. moved from Mexico to Manhattan
7. sent Tamara and Adriana away
8. are still alive

other people making noise, laughing and telling jokes. That's why I like surfing. It's just me and the sea and a few other people who also like quiet, beautiful places. I think I would enjoy horse-riding and skiing too, for the same reason, but those sports are expensive. I already spend a lot travelling to different beaches with my board.

1. Who doesn't have enough money to try sports that she's interested in?

- a. Jeanne
- b. Laura
- c. Mary

2. Who plans to try a new sport soon?

- a. Jeanne
- b. Laura
- c. Mary

3. Who is unable to do the sports that she enjoyed in the past?

- a. Jeanne
- b. Laura
- c. Mary

4. Who only enjoys sports she can do alone?

- a. Jeanne
- b. Laura
- c. Mary

5. Who made a lot of friends by doing sports?

- a. Jeanne
- b. Laura
- c. Mary

6. Who only enjoys playing sports with others if they aren't too loud?

- a. Jeanne
- b. Laura
- c. Mary

7. Who had unhappy experiences when playing team sports?

- d. Jeanne
- e. Laura
- f. Mary

PART 3 - Long text with comprehension questions

2. Tamara and her sister were both born ...

- d. in Mexico.
- e. in Manhattan
- f. in Long Island

3. Adriana wrote to Tamara

- d. after speaking to friends
- e. to reply to an email
- f. to suggest a meeting

4. How did the sisters meet?

- d. Adriana contacted Tamara.
- e. A friend introduced them.
- f. Tamara contacted Adriana.

5. Tamara didn't know ...

- d. that she was born in Mexico
- e. what day her birthday was
- f. that she had a sister

PART 4 – Text with gaps

Read the article about a student. Click on the gaps, then choose the best word to fill the spaces.

My name's Hannah and I'm twenty years old. I've got a daughter _____ (1) Nicole. She's nearly three now. I live in a small flat _____ (2) the city centre. It isn't a nice place to live. It's very noisy and dirty and there is _____ (3) for Nicole to play. I want to move out of the city and live in the countryside. But it's very expensive to live there. I will need to earn _____ (4) money to buy a house. There aren't _____ (5) flats for sale in the small villages near here. That's why I study at college. I'm studying Business. While I am at college, my mum looks _____ (6) Nicole. My mum really likes spending time with her.

- | | | |
|-----------------|-------------|-------|
| 1. a. calls | b. called | |
| c. names | | |
| 2. a. in | b. on | |
| c. at | | |
| 3. a. somewhere | b. anywhere | |
| c. nowhere | | |
| 4. a. any | b. this | |
| c. enough | | |
| 5. a. much | b. lot | |
| c. many | | |
| 6. a. for | b. after | c. at |

PART 5 – Text with gaps

Complete this letter. Write ONE word for each space.

Dear Sir / Madam,
 I stayed _____ (1) the Grand Hotel last week _____ (2) Tuesday to Thursday. I think I left a gold ring _____ (3) my hotel room. I was in room 309. It _____ (4) be in the cupboard next to the bed. Please _____ (5) you look for it? _____ (6) you find it, can you send it to me?
 Thank you very much,
 Celia Hick

- | | | |
|-------------|---------|----|
| 1. a. at | b. on | |
| c. or | | |
| 2. a. in | b. from | c. |
| at | | |
| 3. a. to | b. at | |
| c. in | | |
| 4. a. may | b. this | c. |
| be | | |
| 5. a. can't | b. can | c. |
| many | | |
| 6. a. for | b. if | |
| c. at | | |

Apéndice 10. Entrevista semiestructurada**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

1. ¿De qué manera las técnicas realizadas en clase, te ayudaron o no a resolver las dudas que tenías sobre la lectura en inglés?
2. ¿De la guía que fue lo que más te agradó, que fue lo que más te pudo haber ayudado para resolver la lectura?
3. ¿Crees que, con la aplicación de estrategias metacognitivas, lograste comprender mejor los textos desarrollados? ¿por qué?
4. ¿Cómo te sentiste con el desarrollo de la guía? Describe la vivencia.
5. ¿Sientes que la guía te ayudó o no te ayudó para llevar a cabo la actividad lectora y si hubo algo que no te gustó dentro del desarrollo de la guía?
6. De las estrategias metacognitivas implementadas, ¿cuál consideras interiorizaste mejor? Explica con tus propias palabras en que consiste.

Apéndice 11. Diario de campo

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLICARPA SALAVARRIETA	
	DIARIO DE CAMPO N° 1	
	Docente: PATRICIA MARÍA PÉREZ A.	Grade: 10 C

FECHA: 30 de abril de 2022	
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACION: 8:20	HORA DE FINALIZACIÓN: 9:20
FASE: 1 – Diagnostico y sensibilización.	
ACTIVIDAD: Socialización del cuestionario CELI.	
OBJETIVO: Dar a conocer de manera a través de	
PARTICIPANTES: 42 estudiantes del grado 10C	
DESCRIPCIÓN Y OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS
<p>Llego al salón y saludo a los estudiantes, les explico que se continua hoy con el plan de intervención sobre lectura en inglés y el siguiente paso es la entrega del cuestionario CELI que consta de tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.</p> <p>Cada momento tiene sus respectivas técnicas para desarrollar las lecturas y se les dice que durante la implementación se va a usar el CELI.</p> <p>Antes de comenzar a leer las técnicas de cada momento, les hago una pregunta a todo el salón: ¿De qué manera desarrollaban las actividades lectoras durante su vida escolar? A lo que varios responden con sinceridad, entre ellos uno de los voluntarios expreso: <i>se me dificulta mucho por no llevar un plan durante la lectura, algunas cosas las entiendo, pero no todo, la lectura en inglés es complicada y por eso no me gusta, cuando no entiendo las palabras pierdo el hilo de la lectura, a veces contesto a la loca.</i></p> <p>Es el momento de leer cada técnica y de socializar lo como cada una debe seguirse de acuerdo a la guía dada. Al finalizar la clase les hago otra pregunta, si ya conocían o ponían en práctica alguna de ellas y como 7 estudiantes dijeron que sí, que algunos usaban dos otras de esas técnicas para leer en inglés.</p>	<p>La gran mayoría de los estudiantes están muy atentos a la socialización de la actividad, algunos no le toman mucha importancia a la actividad, pero en general el desarrollo de la misma se lleva a cabo sin dificultad.</p> <p>Esta parte es importante ya que se dan a conocer las técnicas que se llevaran a cabo en las próximas sesiones y se pudo observar que la mayoría tuvo un entendimiento de cada una de ellas. Las preguntas y las respuestas dadas por los estudiantes fueron de ayuda a la hora de guiar la actividad.</p>
CONCLUSIONES	
<p>Al terminar la clase se pudo concluir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Algunos estudiantes ya conocían algunas técnicas dadas por la docente y expresaron que sin saberlo las ponían en práctica para desarrollar las actividades lectoras en el segundo idioma. -Expresaron que al o tener una guía de cómo enfrentar las actividades en inglés para algunos estudiantes les era difícil y perdían la motivación hacia esa clase de actividades. - Mostrarles una serie de técnicas para poner en práctica les motiva para tener un desarrollo de futuras actividades lectoras en orden, ya que les da tiempo para prepararse con las estrategias del antes, luego vienen las del durante que los ayudaran a moverse por la lectura y cierran con las del después que les proporcionara una conclusión sobre lo trabajado. 	