

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 18 de enero del 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Anlly carolina Cortes Correa, con C.C. No. 1075259998,

autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado **Fortalecimiento de la comprensión lectora en idioma inglés en estudiantes de grado octavo del Colegio Colombo Inglés del Huila a través del uso de estrategias metacognitivas**

presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar al título de

MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

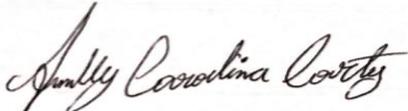
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:



	GESTION SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 4

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cortes Correa	Anlly Carolina

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Rojas Barreto	Lisseth Sugey

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en educación con énfasis en docencia e investigación universitaria

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO:

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2023

NÚMERO DE PÁGINAS: 127

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías X Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___ Grabados ___
 Láminas ___ Litografías ___ Mapas ___ Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas o
 Cuadros X

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: No requiere

MATERIAL ANEXO: No aplica

	GESTION SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 4

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS: No aplica

- | <u>Español</u> | <u>Inglés</u> |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| 1. <u>Pedagogía</u> | <u>Pedagogy</u> |
| 2. <u>Comprensión lectora</u> | <u>Reading comprehension</u> |
| 3. <u>Estrategias metacognitivas</u> | <u>Metacognitive strategies</u> |
| 4. <u>Enseñanza-Aprendizaje</u> | <u>Teaching-Learning</u> |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

En el campo específico de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el fortalecimiento de la comprensión lectora es aún un reto para los docentes de lenguas de los diferentes niveles educativos, así como para investigadores, quienes siguen encontrando una serie de debilidades y retos en el desarrollo de esta habilidad cuando se aprende una segunda lengua. En este sentido, el objetivo del estudio fue el de establecer el efecto de la implementación de una propuesta pedagógica fundamentada en estrategias metacognitivas, en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma inglés de los estudiantes de grado octavo del colegio colombo inglés del Huila Para lograrlo, se diagnosticó el estado inicial de la competencia de comprensión lectora en la lengua inglés de los estudiantes para posteriormente, definir las estrategias metacognitivas que impulsaran la comprensión lectora del idioma inglés y por último, identificar las fortalezas y retos que evidencian los estudiantes durante las distintas fases de la intervención pedagógica. En materia de resultados, el diagnóstico inicial mostró que los estudiantes no cuentan con las habilidades adecuadas para comprender textos correctamente, sobre todo en el nivel inferencial o interpretativo. La implementación tuvo un efecto positivo en grado de comprensión lectora de los estudiantes, así como sus percepciones, en torno al



GESTION SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 4

reconocimiento de los beneficios que trae el uso de estrategias metacognitivas en los procesos académicos. En conclusión, el uso de estrategias metacognitivas genera algunas ventajas para los estudiantes entre las que se encuentran, aumentar su motivación por el aprendizaje y aumentar sus conocimientos, lo que les será útil tanto en la resolución de problemas como en la evaluación.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

In the specific field of teaching foreign languages, strengthening reading comprehension is still a challenge for language teachers at different educational levels, as well as for researchers, who continue to find a series of weaknesses and challenges in development of this ability when learning a second language. In this sense, the objective of the study was to establish the effect of the implementation of a pedagogical proposal based on metacognitive strategies, in the development of reading comprehension in English of the eighth grade students of the Colombo Inglés College of Huila. , the initial state of the reading comprehension competence in the English language of the students was diagnosed to later define the metacognitive strategies that will promote the reading comprehension of the English language and finally, identify the strengths and challenges that the students show during the different phases of the pedagogical intervention. In terms of results, the initial diagnosis showed that students do not have the adequate skills to understand texts correctly, especially at the inferential or interpretative level. The implementation had a positive effect on the degree of reading comprehension of the students, as well as their perceptions, regarding the recognition of

	GESTION SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	4 de 4

the benefits that the use of metacognitive strategies brings in the academic processes. In conclusion, the use of metacognitive strategies generates some advantages for students, including increasing their motivation for learning and increasing their knowledge, which will be useful both in problem solving and in evaluation

APROBACION DE LA TESIS




Fortalecimiento de la comprensión lectora en idioma inglés en estudiantes de grado octavo
del Colegio Colombo Inglés del Huila a través del uso de estrategias metacognitivas

Anlly Carolina Cortes Correa

Director de trabajo de grado

Dra. Lisseth Rojas Barreto

Universidad Surcolombiana

Maestría en educación

Neiva

2023

Tabla de contenido

1.	Línea de investigación	10
2.	Planteamiento del problema.....	10
3.	Justificación	14
4.	Objetivos.....	16
4.1	Objetivo general	16
4.2	Objetivos específicos.....	16
5.	Marco de referencia	17
5.1	Estado del arte	17
5.2	Marco teórico	30
5.2.1	Comprensión de lectura.	30
5.2.2	Niveles de procesamiento.	32
5.2.3	Niveles de comprensión lectora.	33
5.2.4	Comprensión lectora en inglés como segunda lengua	35
5.2.5	Estrategias metacognitivas.....	37
6.	Metodología	40
6.1	Tipo de estudio	41
6.2	Población de estudio.....	42
6.3	Instrumentos de recolección de información	42
6.4	Diseño metodológico.....	43
6.4.1	Propuesta de intervención.....	46

6.5	Procesamiento y análisis de información	49
6.5.1	Instrumentos de recolección de información	50
6.5.2	Procesamiento de datos.....	51
6.5.3	Análisis de los datos.....	51
6.6	Variables de análisis.....	51
7.	Resultados.....	53
7.1	Diagnóstico del estado de la competencia de comprensión lectora	53
7.1.1	Resultados encuesta inicial	53
7.2	Prueba diagnóstica.....	57
7.2.1	Variable de lectura: Decodificación lectora (preguntas 1, 2, 5 y 7)	58
7.2.2	Variable de Interpretación de textos: Capacidad interpretativa y Construcción de significados (preguntas 3, 4 y 6)	59
7.2.3	Resultados individuales	60
7.3	Conclusiones diagnóstico inicial.....	61
7.4	Estrategias metacognitivas para la implementación.....	61
7.4.1	Planificación.	62
7.4.2	Monitoreo.....	62
7.4.3	Autoevaluación.	62
7.5	Propuesta pedagógica.....	63
7.5.1	Secuencia didáctica N°1.....	63
7.5.2	Secuencia didáctica N°2.....	67
7.5.3	Secuencia didáctica N°3.....	70

7.5.4	Implementación.....	72
8.	Resultados evaluaciones	83
8.1	Resultados evaluación final (postest).....	83
8.1.1	Variable de lectura: Decodificación lectora (preguntas 1, 3, y 4)	84
8.1.2	Variable de Interpretación de textos: Capacidad interpretativa (preguntas 2, 8 y 5)	85
8.1.3	Variable de Interpretación de textos: Construcción de significados (preguntas 6, 7, 9 y 10).....	86
8.1.4	Resultados individuales postest	87
9.	Comparativo de resultados.....	88
9.1	Prueba estadística	90
10.	Resultados encuesta percepción de los estudiantes del proceso pedagógico.....	93
10.1	¿Se mejoró la comprensión de lectura según los estudiantes?	93
10.2	¿Estuvo consciente de los procesos que usted realiza para lograr interpretar un texto?	94
10.3	¿Cree usted que la autoevaluación sirvió para reconocer su avance en el proceso?	94
10.4	¿Considera que las preguntas efectuadas durante las sesiones generaron en usted una reflexión de lo que estaban haciendo?	95
10.5	¿Considera que los contenidos y la forma de realización de las sesiones fue la adecuada para lograr mejorar la comprensión de lectura?.....	96
11.	Discusión.....	97

12. Conclusiones y recomendaciones	105
Referencias.....	107
Anexos	116

Lista de tablas

Tabla 1 Variables de análisis	52
Tabla 2 Variables tenidas en cuenta en el instrumento	57
Tabla 3 Secuencia didáctica N°1	63
Tabla 4 Secuencia didáctica N°2.....	67
Tabla 5 Secuencia didáctica N°3.....	70
Tabla 6 Variables que componen en el instrumento final.....	83
Tabla 7 Prueba de normalidad para las variables.....	90
Tabla 8 Prueba de Wicolxon.....	91
Tabla 9 Distribución de la discusión.....	97

Lista de figuras

Figura 1. Resultados por habilidades prueba diagnóstica.....	12
Figura 2. Ciclo de la investigación acción participativa.....	44
Figura 3. Hábitos de lectura.....	53
Figura 4. ¿Entiendes lo que lees?.....	54
Figura 5. Cuando la actividad consiste en realizar una lectura en inglés ¿sabe usted para qué se hacen estas actividades de lectura?.....	54
Figura 6. Luego de que terminas la lectura, ¿usted reflexiona sobre lo realizado? Es decir, ¿piensa sobre la forma en que efectuó la actividad y el resultado de la misma?.....	55
Figura 7. ¿Entiendes lo que lees y reconoces el propósito de la lectura?	56
Figura 8. Porcentaje de respuestas correctas preguntas relacionadas con la variable de lectura.....	58
Figura 9. Porcentaje de respuestas correctas preguntas relacionadas con la variable de interpretación de textos.....	59
Figura 10. Porcentaje de respuestas correctas individuales de los estudiantes.....	60
Figura 11. Actividad idea principal en el texto This is Mary	74
Figura 12. Actividad hechos declarados en el texto Pandas	75
Figura 13. Actividad secuencia de eventos en el texto: The washroom story.....	76
Figura 14. Actividad para la capacidad interpretativa: Texto sobre fruta en Malaysia	77
Figura 15. Actividad para la capacidad interpretativa: relaciones de causa y efecto	78
Figura 16. Actividad lectura child exploitation	80
Figura 17. Evidencia de lectura sobre Carol.....	81
Figura 18. Evidencia actividad lecturas.....	82
Figura 19. Evidencia implementación sesiones.....	82

Figura 20. Preguntas relacionadas con la variable de lectura	84
Figura 21. Preguntas relacionadas con la variable de interpretación de textos, capacidad interpretativa	85
Figura 22. Preguntas relacionadas con la variable de interpretación de textos, construcción de significados	86
Figura 23. Desempeño individual de los estudiantes prueba final.....	87
Figura 24. Comparativo entre pretest y postest	88
Figura 25. Comparativo entre pretest y postest para las variables.....	89
Figura 26. ¿Cree usted que en general que mejoró la comprensión de lectura?	93
Figura 27. ¿Estuvo consciente de los procesos que usted realiza para lograr interpretar un texto?.....	94
Figura 28. ¿Cree usted que la autoevaluación sirvió para reconocer su avance en el proceso?	94
Figura 29. ¿Considera que las preguntas efectuadas durante las sesiones generaron en usted una reflexión de lo que estaban haciendo?	95
Figura 30. ¿Considera que los contenidos y la forma de realización de las sesiones fue la adecuada para lograr mejorar la comprensión de lectura?.....	96

Lista de anexos

Anexo A. Encuesta inicial.....	116
Anexo B. Prueba diagnóstica.....	118
Anexo C. Evaluación final (postest)	120
Anexo D. Formato de notas de campo.....	125
Anexo E. Formato de encuesta de percepción final.....	126
Anexo F. Formato de autoevaluación	127

1. Línea de investigación

Investigación Educativa.

2. Planteamiento del problema

Entre las muchas definiciones de la noción de lectura, se encuentra la de Alyousef (2005), quien la presenta como un proceso interactivo que toma lugar entre el lector y el texto y que requiere diferentes tipos de conocimientos (lingüístico, sistémico y esquemático). En este proceso el lector interactúa dinámicamente con el texto, al tiempo que intenta obtener significado. En ese sentido, la comprensión lectora es un camino complejo en el que el lector debe realizar una variedad de tareas, como inferir, comparar, etiquetar, resumir, decodificar, entre otras, y que se ve afectado por diferentes factores, como lo expone por Pourhosein y Banou (2016), quienes hacen referencia a la conciencia fonémica, la poca memoria de trabajo, el bajo conocimiento previo (conocimiento general) y la falta de vocabulario en dicho proceso. En conclusión, la comprensión es todo el proceso de lectura más la asimilación de lo leído.

En el campo específico de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el fortalecimiento de la comprensión lectora es aún un reto para los docentes de lenguas de los diferentes niveles educativos, así como para investigadores, quienes siguen encontrando una serie de debilidades y retos en el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes que aprenden una segunda lengua (Roldán, 2016).

En el caso particular del Colegio Colombo Inglés del Huila, este es un colegio bilingüe que cuenta convenios con la Universidad de *Cambridge*, donde se aplican exámenes internacionales directamente a los estudiantes. El programa de estudio de la asignatura inglés, se divide en 4 asignaturas relacionadas con el idioma. Cada asignatura corresponde a una de

las habilidades que se espera tengan los estudiantes, a saber: expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora (*speaking, writing, listening, reading*). Para cada habilidad se establecen 5 evaluaciones durante el curso que consta de 10 horas a la semana. Lo anterior está establecido así debido a que los estudiantes presentan exámenes internacionales avalados desde primaria hasta secundaria, donde se evidencia la real aprehensión de las habilidades. A cada grado de primaria y secundaria se le ha asignado un nivel que corresponde a los niveles de inglés del marco más aceptado mundialmente- el Marco común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas (en adelante MCE). Los exámenes internacionales que presentan entre sexto y séptimo grado corresponden al KET, para luego en el grado noveno presentar el examen PET, y por último presentar el IELTS que es el examen final que define la calidad del inglés aprendido. Así mismo, los estudiantes presentan una prueba internacional en grado noveno que se llama PET que va en línea con los estándares del MCE, donde se les mide sus conocimientos sobre la segunda lengua.

El problema que dio luz a esta investigación nace de la evidencia empírica u observación diagnóstica como docente activa del Colegio Colombo Inglés, dado que las observaciones de las clases durante las actividades de lectura o los exámenes han permitido evidenciar que cuando los estudiantes leen textos en inglés, lo hacen como una actividad mecánica de decodificar palabras aisladas. Como resultado, no les es posible entender el fondo de la información que leen, presentando dificultades para desarrollar ejercicios de comprensión incluso cuando tienen que extraer información explícita de los textos. Lo anterior se evidencia en los resultados regulares de los exámenes en cursos superiores, quedando la pregunta si esto adolece a problemas de comprensión lectora en los cursos anteriores que es donde se fundamentan.

Actualmente ““ [...]los investigadores muestran que hay varias causas subyacentes para la pobre comprensión de lectura. Entre las razones están la complejidad del proceso de

aprendizaje, el tipo de instrucción, un método para decodificar, el conocimiento previo, una población diversa y el desarrollo del vocabulario" (Caposey & Heider, 2003).

Para corroborar esta problemática, se destaca una prueba inicial, aplicada habitualmente a los estudiantes de grado octavo del colegio Colombo Inglés del Huila, donde fueron evaluadas las habilidades principales de la segunda lengua inglés, a saber, *grammar*, *Reading comprehension*, *listening* y *writing*. Para la evaluación, se contó con un cuestionario de 20 preguntas donde cada habilidad estuvo compuesta por 5 preguntas. La fundamentación del test se dio a partir de los test creados por el *British Council* en las habilidades de *Reading comprehension*, *listening* y *writing* y para la habilidad de *grammar* se hizo uso de las baterías de pruebas y ejemplos del libro *English Prepare level 4*.

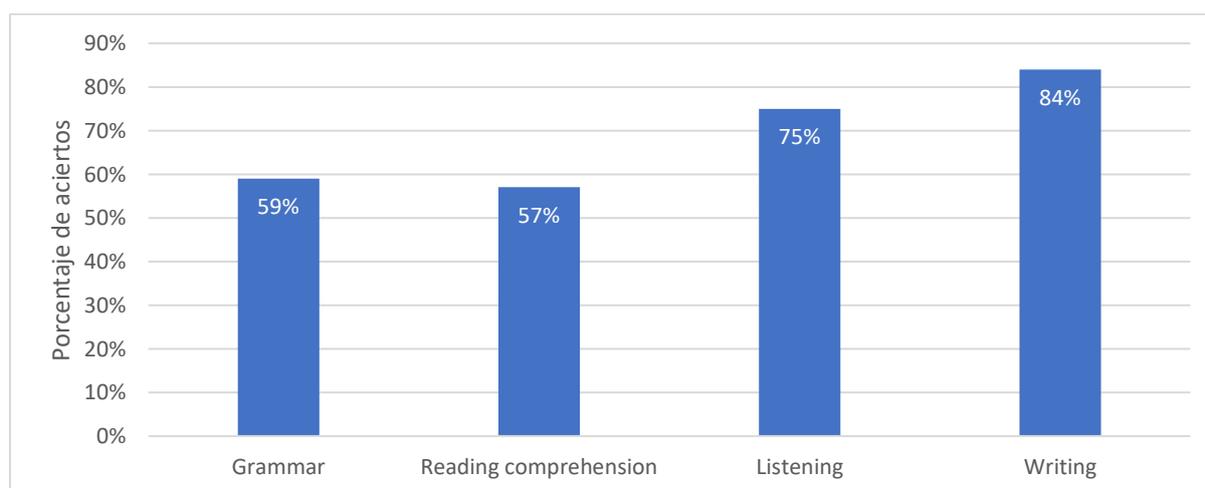


Figura 1. Resultados por habilidades prueba diagnóstica

Los resultados de la prueba en las habilidades de *listening* y *writinig* fueron aceptables (ver figura 1), dado que se contó con más del 75% de respuestas correctas en el conjunto de preguntas de cada habilidad. Para la habilidad de *grammar*, se evidenció un 59% de respuestas correctas y para la habilidad de *Reading comprehension* se evidenció un 57% de respuestas correctas, configurándose como la habilidad que menos porcentaje de respuestas

correctas tuvo. En este escenario, se concluyen dos aspectos: en primer lugar, se fundamenta la hipótesis de que la habilidad en la que los estudiantes presentan más debilidad es la de lectura. En segundo lugar, para este estudio fue necesario adentrarse en la literatura para indagar sobre posibles estrategias que permitan fortalecer en los estudiantes los procesos de comprensión de lectura en el idioma inglés, como son las estrategias metacognitivas, las cuales contribuirán al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Las consideraciones expuestas permiten formular las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Preguntas de Investigación

¿Cuál es el efecto de la implementación de la propuesta pedagógica fundamentada en estrategias metacognitivas, en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma inglés de los estudiantes de grado octavo del colegio colombo inglés del Huila?

Sub-preguntas

¿Qué nos dice el diagnóstico inicial del estado de la comprensión lectora en lengua inglesa de los estudiantes de grado octavo?

¿Cuáles son las fortalezas y retos que evidencian los estudiantes durante las distintas fases de la intervención pedagógica?

3. Justificación

Como se reconoce en el campo educativo, los estudiantes deben poseer habilidades de comprensión de lectura de tal manera que logren una apropiación de los contenidos de las diferentes áreas rápida y fácilmente, sea en el idioma natal o en una segunda lengua. En otras palabras, las bajas habilidades de lectura afectan el nivel y desempeño de los estudiantes en diferentes áreas entre las que se encuentra el aprendizaje de una segunda lengua.

La prueba habitual efectuada a los estudiantes de grado octavo mostró que dicha población presenta mayor debilidad en la habilidad de lectura, comparada con las otras habilidades trabajadas en la clase de inglés, por esa razón se propuso una intervención pedagógica siguiendo los principios de la investigación acción, con la cual se esperaba que los estudiantes fortalecieran su nivel de comprensión lectora a través del uso de estrategias metacognitivas, lo que podría llevar a un mejoramiento en los resultados de la prueba internacional que deben presentar en el grado noveno.

Se decidió hacer uso de estrategias metacognitivas, ya que permiten tanto a los docentes como a los estudiantes reconocer sus propias operaciones y procesos mentales con el propósito de lograr efectuar cambios sobre la marcha, en relación con los aspectos en que se esté fallando. Esto lleva a la definición de metas en el proceso de aprendizaje, las cuales pueden modificarse en función de las necesidades o problemáticas expuestas en tal proceso. Adicionalmente, el uso de estrategias metacognitivas dentro de los procesos educativos, no solamente ayuda a mejorar y desarrollar habilidades de comprensión lectora, sino que complementa la enseñanza en general y mejora la eficacia del aula. El proceso de retrospectión de lo que se hace en situaciones reales del aula también prepara a los estudiantes para su futura ocupación y vida social.

Finalmente, se espera que esta investigación, al pertenecer a la línea de investigación educativa, permita trabajar con información real y práctica, de la que se pueda extraer datos relevantes para ser convertidos en estrategias habituales de enseñanza en el colegio Colombo Inglés del Huila e idealmente en otros claustros educativos.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Establecer el efecto de la implementación de la propuesta pedagógica fundamentada en estrategias metacognitivas, en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma inglés de los estudiantes de grado octavo del colegio colombo inglés del Huila

4.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar el estado inicial de la competencia de comprensión lectora en la lengua inglés de estudiantes de grado octavo
- Definir las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora del idioma inglés
- Identificar las fortalezas y retos que evidencian los estudiantes durante las distintas fases de la intervención pedagógica

5. Marco de referencia

5.1 Estado del arte

Este apartado apunta a determinar los enfoques actuales, tendencias y futuras expectativas relacionadas con el abordaje que se le da a la comprensión lectora, especialmente en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se incluyeron trabajos e investigaciones en ámbitos internacionales y nacionales teniendo en cuenta sólo artículos de investigación de revistas indexadas con fecha de publicación no mayor a 10 años y documentos de tesis con fechas no mayores a 10 años de publicación. Los resultados encontrados son los siguientes:

En el ámbito internacional, se encuentra un artículo publicado por Limber, Rivas (2015) titulado “Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje”. Según el autor, el estudio contó como objetivo principal, lograr una adecuada comprensión lectora para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes entre los 6 y 12 años de una institución educativa de Manta, Ecuador. Lo anterior, el autor lo combinó con la necesidad de encontrar, a partir de una mirada crítica, estrategias innovadoras fundamentadas en una mejor comprensión de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura. Metodológicamente, el autor partió de la definición exhaustiva de conceptos relacionados con el quehacer docente y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, visto este último como un proceso de visualización, fonación y audición, destacando los niveles, literal, inferencial, crítico, apreciativo y creador. Como conclusiones se destaca el elemento motivacional de los estudiantes, el cual puede ser apalancado por los profesores docentes mediante estrategias metodológicas buscando fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora, pues al no implementarse estas estrategias metodológicas los estudiantes no tendrían un aprendizaje significativo (Limbert Rivas, 2015)

Una investigación llevada a cabo por Fumero (2009) titulada: “Estrategias didácticas para la comprensión de textos. una propuesta de investigación acción participativa en el aula”, presentó como propósito principal evaluar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos. La investigación siguió la metodología de acción participativa con un grupo de estudiantes universitarios. De acuerdo al autor, el desarrollo del proceso se realizó de acuerdo con los intereses y necesidades de un grupo de estudiantes de la asignatura de Enseñanza de la Lengua Materna, del departamento de español de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Maracay). El autor se basó en teorías de la comprensión de textos y estrategias didácticas de Goodman, Cassany, Luna y Sanz, Díaz y Hernández, entre otros autores. Para la recolección de datos el autor utilizó el registro anecdótico y las notas de campo, así como las grabaciones magnetofónicas. Las conclusiones se enfocan en rediseño de procesos a partir del ciclo reflexión-acción-reflexión efectuado sobre el componente didáctico planteado, buscando que el estudiante reconociera y entendiera el significado de leer para aprender. Bajo este modelo de rediseño, el autor evidenció que las didácticas diseñadas permitieron fortalecer los niveles inferencia, evaluación y apreciación del texto. Por último, el autor efectuó un proceso de reflexión junto con el rediseño de estrategias, donde se incorporaron temas de relevancia para los estudiantes.

Los autores concluyen también que los niveles de inferencia, evaluación y apreciación de textos se pueden fomentar desde los primeros grados de escolaridad. Asimismo, encontraron que, si bien los estudiantes conocían las estrategias metacognitivas, no solían ponerlas en práctica. De ahí la importancia de prestarle más atención a estrategias como la autorregulación y valoración de lo leído. Finalmente, Fumero (2009) establece que leer para comprender se construye sobre lo ya construido, “el estudiante que se enfrenta a un texto con

la finalidad de aprender determinados contenidos necesita seleccionar y actualizar sus conocimientos previos, examinar su coherencia y relevancia” (P, 71)

En el ámbito nacional, desde la Universidad Santo Tomás, sede San Juan de Pasto, los autores Benavidez y Tovar (2017) presentaron un proyecto investigativo titulado Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto. Como objetivo principal, los autores establecieron relacionar las concepciones y estrategias didácticas aplicadas por los docentes con el fin de construir una propuesta que permita fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto. Metodológicamente, la investigación se basó en el método Investigación intervención con un enfoque cualitativo, en el que se usaron diferentes estrategias tales como, técnicas de investigación, observación participante, encuentros conversacionales, grupos focales, y entrevistas, y en donde la intervención bajo los enfoques de la complejidad, la teoría de los sistemas y de la cibernética de segundo orden, se abren espacios dialógicos para reconocer cómo se desarrollan los procesos de comprensión lectora junto a las prácticas pedagógicas que se aplican para el fortalecimiento de la misma.

Los autores diseñaron una propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero fundamentada en las categorías inductivas: estrategias de motivación y fomento a la lectura y estrategias de enseñanza de comprensión lectora. En materia de conclusiones, a partir de los hallazgos generados por la observación participante, los autores evidenciaron que algunos profesores cuentan con problemas de fundamentación teórica y de estructuración de planes de estudio sobre la comprensión de lectura, lo que afectó la orientación que se brindaba a los estudiantes respecto de la forma de los procedimientos apropiados para alcanzar no sólo el desarrollo de la comprensión sino el de la competencia comunicativa. Los resultados de la investigación dan cuenta del cumplimiento de los

objetivos propuestos por los autores, en la medida que lograron interpretar las concepciones que tenían los docentes sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la comprensión lectora, describir las estrategias que aplican para el mismo propósito y, construir una propuesta didáctica fruto de encuentros reflexivos y de la revisión teórica alrededor de la didáctica y comprensión de la lectura.

Continuando con el estado del arte a nivel nacional, un estudio presentado por Pasella y Polo (2016), titulado Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC, presentó como objetivo general Diseñar estrategias didácticas a través del uso de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del colegio ITIDA de octavo grado. Los autores plantearon identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio como primera medida, seguido del diseño de estrategias y secuencias didácticas mediadas por las TIC, para, por último, interpretar las percepciones de los estudiantes a partir de la aplicación de las actividades. Como metodología, los autores apelaron al tipo de investigación - acción y su diseño metodológico el cual contiene un enfoque cualitativo enmarcado dentro de un paradigma sociocrítico. Según los autores, el enfoque de investigación es cualitativo, pues se estudió la calidad de las actividades, recursos o herramientas en la situación problema, realizando observaciones detalladas de las expresiones verbales y no verbales, así como el comportamiento, es decir, es un enfoque que promueve lo naturalista e interpretativo teniendo en cuenta el entorno. En materia de resultados obtenidos, los autores afirmaron que con la mediación de las TIC se lograron dilucidar las mejoras en el proceso, mediante la información recopilada la cual fue examinada a la luz de las categorías de análisis establecidas. La aplicación de técnicas e instrumentos permitió que los estudiantes manifestaran por medio de la realización de las actividades su gran interés por los procesos de comprensión lectora y, que por medio de la aplicación de estrategias innovadoras mediadas por las TIC lograron fortalecer cada una de las áreas del conocimiento, desarrollando todas aquellas habilidades y capacidades propias que le

permitan mejorar su proceso lector. En materia de conclusiones, las autoras, lograron evidenciar que los estudiantes tuvieron avances en cuanto al proceso de comprensión lectora con el uso de las TIC debido a que causó impacto pues ahora muestran mayor interés por la lectura, desarrollando un mejor proceso lector en todas las áreas del saber.

Para las investigadoras, este trabajo enriqueció el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, por medio de la ejecución de estrategias didácticas innovadoras que favorecieron los intereses y la motivación de los estudiantes no sólo desde la comprensión lectora sino desde las diversas áreas del saber, desarrollando diversas capacidades, habilidades y competencias que favorezcan el aprendizaje.

Continuando con los estudios a nivel nacional, desde la Universidad ICESI se desarrolló una investigación titulada “Secuencia didáctica para promover la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno de la Institución Alfonso López Pumarejo del Municipio de Jamundí”, cuyos autores, Caicedo y Ayala (2018), presentaron como objetivo principal caracterizar una secuencia didáctica basada en el juego que promueva la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo del municipio de Jamundí. Para lograr el propósito general, los autores se plantearon como primera medida identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo; seguido de crear un diseño de una secuencia didáctica que promoviera el desarrollo de la comprensión lectora basada en el juego en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo; seguido del diseño, se presentó la implementación de la secuencia didáctica para promover el desarrollo de la comprensión lectora basada en el juego para por último analizar los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica en relación con el aprendizaje de los estudiantes y la práctica docente. Los autores se apoyaron en la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky; lo cual sirvió de fundamentación en el diseño y realización de las estrategias de enseñanza para promover el desarrollo de la

comprensión lectora considerando las propuestas de Isabel Solé, Frida Díaz Barriga y Daniel Cassany. La secuencia didáctica se diseñó tomando como referencia los tres momentos propuestos por Tobón. Con relación a la metodología, los autores indicaron que la investigación se basaba en el tipo de estudio cualitativo cuyo alcance es descriptivo, las técnicas para recopilar la información fueron la observación directa y la encuesta y los instrumentos utilizados fueron las guías de observación, el diario de campo y las rúbricas.

Los resultados obtenidos a través de la implementación de la secuencia didáctica propuesta permitieron a los investigadores reconocer que se presentó un mejor desempeño de los estudiantes en el proceso de lectura, a partir de una serie de actividades que promovían el juego. Esto permitió al estudiante ser un actor activo en su proceso de aprendizaje, los valores y las relaciones humanas fueron fortalecidas, el maestro se retiró del tradicionalismo que caracteriza a su clase y se convirtió en un mediador entre el conocimiento previo del alumno y el nuevo conocimiento que se debe aprender. Como conclusiones, los autores indicaron que la implementación de la didáctica diseñada capturó la atención de los estudiantes pues fueron ellos quienes adelantaron las actividades de manera participativa y activa logrando un aprendizaje significativo, pues se involucraron de manera positiva en las discusiones y debates al confrontar situaciones explícitas en el texto con situaciones de su cotidianidad. Los datos arrojados en la encuesta de la evaluación de la actividad final de la secuencia didáctica, permiten afirmar que las estrategias de enseñanza implementadas para fortalecer la comprensión lectora fueron efectivas.

Las anteriores investigaciones brindan ideas útiles, resultado de algunos trabajos que han puesto a prueba estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de diferentes niveles en el primer idioma, es decir en lengua castellana. A continuación, se relacionan algunas investigaciones en torno al desarrollo de la comprensión lectora en una lengua extranjera, que es el caso específico de esta investigación.

En relación con las investigaciones cuyo propósito fue el de fortalecer la comprensión lectora de la segunda lengua, inglés, en primer lugar, los autores Benito, Reina y Reina (2015), dan a conocer una investigación titulada “Estrategia Didáctica para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera, dirigida a Estudiantes de Ciclo Cinco de La I.E.D Juana Escobar”, El objetivo más importante de esta investigación fue establecer las estrategias de lectura de los estudiantes de los grados 10 y 11, su uso y con qué frecuencia las usan para ver la consistencia entre ellas y los Estándares de Inglés adoptados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), denominados Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El diseño metodológico utilizado fue cualitativo con un enfoque descriptivo-analítico y apoyado con los instrumentos como: la encuesta EECLI (English Reading Comprehension Strategies Survey), una traducción al español de SORS (Survey of Reading Strategies) y el grupo focal. Con base en la recopilación y el análisis de datos, los resultados demostraron que el nivel de lectura en inglés de los grados 10 y 11 difiere de lo propuesto por los estándares en inglés. En consecuencia, se diseñó una estrategia didáctica denominada “Calendario de lectura en inglés” basada en estrategias metacognitivas para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en inglés de esos estudiantes. En materia de resultados, los autores identificaron que dentro de las estrategias globales se observó que, de todas las estrategias usadas, la que más se destacó fue la de “retomo lo que sé para entender lo que leo” y la estrategia con menor porcentaje de uso fue la de “análisis críticamente y evaluó la información presentada en el texto”, lo cual es un claro indicador de que no se están realizando los procesos analíticos y evaluativos de la información presentada. Lo anterior, determina que el proceso de comprensión de lectura no se dé adecuadamente. A manera de conclusión, los autores afirmaron que, de acuerdo con el estudio, cada vez se ratifica más la necesidad de incentivar el desarrollo y fortalecimiento de estrategias como las metacognitivas que permitirá, sin duda alguna, planear, monitorear y evaluar su propio

proceso de lectura lo que garantizará muy seguramente, una real comprensión del texto (Benito, Reina, & Reina, 2015).

Desde la Universidad Libre en 2013, Diana Espitia presentó una investigación titulada “SQP2RS (squeepers): una estrategia de lectura para mejorar la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de ciclo cuarto- grado noveno, en la jornada nocturna del Colegio Nacional Nicolás Esguerra”. El objetivo principal de dicha investigación consistió en mejorar la habilidad de comprensión lectora en inglés mediante la aplicación de la estrategia de lectura SQP2RS, aplicando un diseño de talleres o sesiones de actividades relacionadas con la lectura de textos donde se contempla reconocer, preguntar, predecir, leer, responder y resumir las diferentes características de los textos, para los estudiantes de grado noveno del colegio Nacional Nicolás Esguerra. La autora, a manera de diagnóstico, realizó un test inicial donde logró evidenciar falencias en la comprensión lectora en la lengua inglesa, las cuales consistieron en la falta de reconocimiento de los verbos en pasado, falta de vocabulario y falta de relacionamiento con el contexto, lo cual dificultó la comprensión del texto, para lo cual, debió darles el significado de cada palabra y facilitar así la tarea. Para lograr su propósito, la autora construyó una propuesta de investigación basada en la implementación de talleres, para posteriormente, implementar instrumentos para la recolección de información sobre procesos y resultados de la comprensión lectora de los estudiantes, diseñar la estrategia de intervención para mejorar la comprensión en una segunda lengua fundamentada en la estrategia de lectura SQP2RS y, por último, evaluar los efectos de la implementación de la estrategia. Metodológicamente, la autora indicó que la investigación se caracteriza por ser científica cualitativa, de investigación acción y con una perspectiva descriptiva. La población consistió en 37 estudiantes de grado noveno sobre quienes se llevaron a cabo los talleres de intervención, mediados por la estrategia SQP2RS. En materia de resultados, la autora presentó una visión global sobre la aplicación de los cinco talleres definiendo que los

resultados encontrados fueron positivos ya que fue evidente que, de los cuatro niveles o procedimientos efectuados, la pregunta, la predicción y la contestación mostraron tener una constante en sus resultados. Adicional, la autora afirmó que los estudiantes adquirieron una forma adecuada de leer un texto, y lograron adoptar adecuadamente la estrategia de lectura SQP2RS, lo que significa no solo leer un texto en otra lengua sino leer adecuadamente un texto en su lengua materna. Lo anterior, permitió a la autora definir el logro de objetivo establecido, ya que los estudiantes pudieron desarrollar su pensamiento crítico sobre temáticas de su propio interés (Espitia, 2013).

Desde la Universidad Santo Tomás VUAD, la autora Yenny Gaviria (2015) presentó una investigación titulada “Estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje de una segunda lengua desde la pragmática del lenguaje”, cuyo propósito consistió en identificar los elementos teórico-conceptuales del enfoque pragmático del lenguaje para diseñar estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje de una segunda lengua. Para lograr lo anterior, la autora delimitó el problema a partir de la construcción de los antecedentes del programa de inglés transversal y su correspondencia con la política educativa nacional, a propósito del requerimiento del manejo de una segunda lengua para los profesionales colombianos: Así mismo, rastreó las categorías de lenguaje, lectura y competencia lingüística en autores como Austin, Jorge Larrosa Estanislao Zuleta, Canale y Swain y revisó, las estrategias de comprensión de lectura que se emplean actualmente en el programa de inglés transversal de la VUAD y su correspondencia con las habilidades que evalúa el examen tipo KET, con el fin de diseñar una estrategia de comprensión de lectura a partir del enfoque pragmático del lenguaje. Metodológicamente, la autora definió el diseño de la estrategia y su implementación, logrando determinar que a los estudiantes se les están brindando las herramientas necesarias para llegar preparados a presentar el examen tipo KET, sin embargo no hay coherencia entre los mismos, ya que los ejercicios de los niveles superiores deberían

reflejar de manera notoria la aplicación de todas las habilidades evaluadas en el examen, esto quiere decir que desde el primer nivel deben continuarse trabajando en el desarrollo de estas habilidades y hacer más énfasis en las mismas a medida que se acerca la prueba. A manera de conclusión, la autora afirmó que las estrategias de comprensión de lectura deben ser pensadas de tal manera que le permita al estudiante explorar el mundo, sobrepasando las fronteras de espacio y tiempo, de ahí, que sería interesante que el programa de inglés transversal tomen en cuenta que el aprendizaje de ese segundo idioma debe permitirle al estudiante conocer otra realidad que puede llegar a ser afín a sus intereses personales y profesionales además de ser necesario hacer un énfasis sobre las preguntas que no se emplean continuamente como son búsqueda de temas, identificación de ideas principales de organización y de Patrones, con el fin permitirle al estudiante indagar en nuevos modelos de resolución de pregunta (Gaviria, 2014).

Otra investigación liderada por Barrantes y Ruiz en 2016, titulada “Hacia el fortalecimiento de la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés como lengua extranjera en dos I.E.D. de Bogotá”, presenta el propósito ulterior de determinar estrategias de lectoescritura y considerar sus implicaciones en la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés como segunda lengua, en estudiantes de 5° y 8° grado de dos I.E.D. Basados en un diagnóstico, los autores lograron identificar un bajo desempeño de los estudiantes en lectoescritura en inglés, lo que los llevó a hacer una autorreflexión crítica sobre la metodología que se empleaba, buscando fomentar la competencia comunicativa, teniendo en cuenta las experiencias, los conocimientos previos y los intereses de los estudiantes. Para lectura seleccionaron las estrategias: Logographic clues, Tea party, Say something, Somebody wanted but so, True/False y Asociación de títulos con párrafos. Igualmente, para la producción escrita eligieron las estrategias: Prewriting, Collaborative writing y Sentence combining. Lo anterior fundamentado bajo un estudio de tipo cualitativo basado en un diseño

metodológico de tipo investigación acción en dos instituciones educativas distritales (I.E.D.) de Bogotá D.C: Colegio Cundinamarca y Colegio Nueva Constitución, con los estudiantes de grado quinto y octavo respectivamente. Para el análisis de los resultados los autores triangularon los datos obtenidos de: formatos de planeación, diarios de campo, entrevista inicial y de cierre a dos grupos focales, grabaciones de clase y artefactos de los estudiantes. En materia de resultados, los autores observaron que la dinámica fue muy similar para los diferentes procesos de lectoescritura, aunque esperaron encontrar mayores diferencias dada la disimilitud de ambos contextos. Así mismo, encontraron que los dos grupos mostraron un nivel de desempeño muy parecido a la hora de responder a las actividades propuestas, hecho que se evidenció en los datos recolectados en cada una de las fases de la investigación donde los dos grupos presentaron dificultades en la realización de las mismas estrategias, puntualmente en las actividades *Say something* y *Somebody wanted but so* correspondientes a las estrategias de lectura implementadas en el primer ciclo de investigación. Este estudio permitió transformar la práctica docente de los investigadores y así, concebir nuevas formas de enseñanza en las que asumieron el papel de facilitadores del proceso de lectoescritura y en las que los estudiantes asumen un papel activo como sujetos autónomos. Los resultados obtenidos muestran un avance hacia un ambiente de aprendizaje más significativo para desarrollar la competencia comunicativa en el proceso de lectoescritura en segunda lengua (Barrantes & Ruiz, 2016).

Un estudio publicado desde la universidad de los Andes titulado *Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios*, liderado por Leonor Casas en 2018, cuyo objetivo consistió en describir y analizar el proceso de comprensión lectora en estudiantes de una carrera universitaria de inglés con el fin de identificar las estrategias cognitivas que utilizan los estudiantes para abordar textos. La autora realizó un estudio cualitativo y de campo con tres estudiantes de un curso de lectura en inglés

de la carrera de Ingeniería en una universidad ubicada en el occidente del país, utilizando como técnicas e instrumentos una observación no participante, una entrevista semiestructurada y el análisis de documentos redactados por los estudiantes. De los resultados obtenidos surgieron cuatro categorías, a saber, Concepción de la comprensión lectora; b.) Concepción de las estrategias pedagógicas; c.) Desarrollo y uso de las estrategias cognoscitivas de lectura; d.) Traducción como principal estrategia para la comprensión de textos escritos en la lengua extranjera. Los hallazgos de la investigación permitieron a los autores definir que la implementación de las estrategias sobre la comprensión lectora de textos en inglés, se podría considerar como un proceso desordenado e intuitivo, pues los estudiantes no aplican ni de manera consciente ni explícita las estrategias cognitivas en la comprensión de textos, a pesar de las pautas programáticas y pedagógicas al optar por la traducción literal (Casas, 2018).

Por último, desde la Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Isamar Mayorga (2013) presentó un estudio titulado Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”. La autora planteó caracterizar estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de Inglés I de la UNEXPO. Se trató de una investigación de campo descriptiva, que incluyó un análisis de las estrategias metacognitivas utilizadas para los estudiantes que aprobaron dicha materia con calificaciones altas. Los resultados mostraron que todos los estudiantes utilizan estas estrategias durante la lectura en inglés como lengua extranjera en mayor o menor medida. No existe un consenso absoluto en cuanto a la frecuencia de uso de todas las estrategias metacognitivas. Las utilizadas con mayor frecuencia son “tener conciencia de la responsabilidad como alumno, disponer de los recursos necesarios, comprender con facilidad los textos, controlar el proceso de memorización en para modificarlo de acuerdo con los resultados, y resolver fácilmente las tareas asignadas

relacionadas con el contenido del texto” (pág. 189). La autora recomienda motivar la comprensión lectora con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, para incluir estrategias dentro de los programas, para incentivar la formación continua de los docentes en esa área.

En materia de investigaciones realizadas en la Universidad Surcolombiana, la autora Carolina Silva (2019) presentó un estudio titulado “Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora”. La investigación estuvo orientada a la formulación e implementación de estrategias metacognitivas adecuadas y tendientes a mejorar el desarrollo de la comprensión lectora en los escolares de séptimo grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ricaurte. Por tanto, para el propósito la autora utilizó sus habilidades y facultades metacognitivas como estrategia que fortaleciera sus niveles de interpretación.

La autora definió los niveles de lectura literal, inferencial y crítico sobre los cuales trabajó y la metodología utilizada para el desarrollo fue la acción participativa. Como instrumento para evaluar las diferentes variables la autora utilizó la entrevista semiestructurada. En materia de hallazgos y a partir del uso de las estrategias metacognitivas de Predicción y verificación; Revisión a vuelo de pájaro; Establecimiento de propósitos y objetivos; Autopreguntas; Uso de conocimientos previos; Resumen; y aplicación de estrategias definidas, la autora observó que la participación fue mínima y parcial, lo que significó que la gran mayoría de los estudiantes no pudieran trascender del nivel literal de lectura, a pesar de usar técnicas como la observación, el diario de campo y otros recursos didácticos y el uso de herramienta base, la lectura icónica, el texto narrativo, el juego como ambiente de aprendizaje, la motivación y participación del docente, trabajados en tres momentos, a saber, antes durante y después. Sin embargo, los estudiantes que utilizaron dichas estrategias mejoraron significativamente su nivel de comprensión lectora como se demostró en las respuestas dadas por ellos en los diferentes instrumentos aplicados. En

términos generales, se deben elaborar planes de mejora en la práctica de la lectura en esta edad tan temprana para que los niños adquieran posiciones críticas ante diferentes situaciones que resultan ser problemas a resolver.

5.2 Marco teórico

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, el marco teórico incluye los constructos teóricos que sirven como base para el diseño e implementación de la intervención pedagógica. En primer lugar, se presenta la teoría relacionada con la comprensión de lectura, seguido de los niveles de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas.

5.2.1 Comprensión de lectura.

La comprensión de lectura es la comprensión e interpretación de lo que se lee. Para poder comprender con precisión el material escrito, las personas deben poder (1) decodificar lo que leen; (2) hacer conexiones entre lo que leen y lo que ya saben; y (3) pensar profundamente en lo que han leído. Una gran parte de la comprensión es tener suficiente vocabulario o conocer el significado de suficientes palabras. Los lectores que tienen una gran comprensión pueden sacar conclusiones sobre lo que leen: qué es importante, qué es un hecho, qué causó un evento, qué personajes son divertidos. Por tanto, la comprensión implica combinar la lectura con el pensamiento y el razonamiento (Cooper, 1998).

Teóricamente, la comprensión es un proceso cognitivo, pero también social e intelectual con el que las personas dan sentido a lo que leen (Cooper, 1998). La naturaleza social constructivista de la comprensión sugiere que los lectores refinan su comprensión negociando el significado con los demás, lo que suele ocurrir a través de la discusión. Entonces, la comprensión de lectura es un proceso complejo con diferentes componentes cognitivos subyacentes como base de las tareas requeridas las cuales se convierten en

habilidades cognitivas que permiten que el cerebro asimile y procese información (Craik & Lockhart, 1980).

La comprensión de lectura es uno de los pilares del acto de leer, y es un proceso intencional, activo e interactivo que ocurre antes, durante y después de que una persona lee un escrito en particular (Sánchez, 2013). Cuando una persona lee un texto, se involucra en una compleja serie de procesos cognitivos. Al mismo tiempo, utiliza su conocimiento y comprensión de los fonemas ("piezas" de sonido individuales en el lenguaje), la fonética (conexión entre letras y sonidos y la relación entre sonidos, letras y palabras) y su capacidad para comprender o construir el significado del texto. Este último componente del acto de leer es la comprensión lectora, el cual no puede ocurrir independientemente de los otros dos elementos del proceso. Al mismo tiempo, es el más difícil y el más importante de los tres (Fabbi & Farela, 2013).

Así mismo, autores como Rivas-Cedeño señalan que la comprensión lectora es increíblemente compleja y multifacética. Debido a esto, muchos lectores no desarrollan la capacidad de comprender textos de manera rápida, fácil o independiente, ya que para ello se requiere conocer y aplicar ciertas estrategias de comprensión de lectura las cuales deben ser enseñadas durante un período prolongado por padres y profesores que tengan conocimiento y experiencia en su uso (Rivas-Cedeño, 2015).

En relación con el papel de la escuela, las estrategias de comprensión lectora deben perfeccionarse, practicarse y reforzarse continuamente a lo largo de la vida académica. Incluso en los grados intermedios y en la escuela secundaria, los padres y profesores deben continuar ayudando a sus hijos a desarrollar estrategias de comprensión de lectura. A medida que sus materiales de lectura se vuelven más diversos y desafiantes, los niños necesitan aprender nuevas herramientas para comprender estos textos. Los materiales del área de contenido, como libros de texto y artículos de periódicos, revistas y revistas, plantean

diferentes desafíos de comprensión lectora para los jóvenes y, por lo tanto, requieren diferentes estrategias de comprensión (Perfetti & Adlof, 2012). Para concluir, la comprensión lectora es importante dado que, sin comprensión, leer no es más que rastrear símbolos en una página con los ojos y sondearlos.

A continuación, se presentan los niveles de procesamiento y los niveles de comprensión lectora.

5.2.2 Niveles de procesamiento.

La comprensión de lectura implica dos niveles de procesamiento, procesamiento superficial (nivel bajo) y procesamiento profundo (nivel alto) (Craik & Lockhart, 1980). El modelo de niveles de procesamiento de Craik & Lockhart (1980) se enfoca en la profundidad del procesamiento involucrado en la memoria y predice que, cuanto más profundamente se procese la información, más tiempo durará un rastro de memoria. Los autores definieron la profundidad como la significación extraída del estímulo, y no en términos de la cantidad de análisis realizados sobre él.

Entonces, según Craik & Lockhart (1980) “la memoria se erige como un subproducto de la profundidad del procesamiento de la información, y no existe una distinción clara entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo” (p.99). Por lo tanto, en lugar de concentrarse en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo, esta teoría de niveles de procesamiento de Craik & Lockhart (1980) se concentra en los procesos involucrados en la memoria, a saber, el procesamiento superficial y profundo.

5.2.2.1 procesamiento superficial.

El procesamiento superficial toma dos formas:

- Procesamiento estructural (apariencia) que es cuando codificamos solo las cualidades físicas de algo. P.ej. el tipo de letra de una palabra o cómo se ven las letras.
- Procesamiento fonémico - que es cuando codificamos su sonido (Craik & Lockhart, 1980).

El procesamiento superficial sólo implica un ensayo de mantenimiento (repetición para ayudarnos a retener algo en la memoria) y conduce a una retención de información a muy corto plazo. Este es el único tipo de ensayo que se lleva a cabo dentro del modelo de múltiples tiendas.

5.2.2.2 Procesamiento profundo.

Este tipo de procesamiento también cuenta con dos formas:

- Procesamiento semántico, que ocurre cuando codificamos el significado de una palabra y lo relacionamos con palabras similares con un significado similar.
- El procesamiento profundo implica un ensayo de elaboración que implica un análisis más significativo (por ejemplo, imágenes, pensamientos, asociaciones, etc.) de la información y conduce a una mejor memoria (Ojeda & Castro, 2011).

Los niveles de procesamiento dan la idea y la forma en que se codifica la información afecta qué tan bien se recuerda. Cuanto más profundo sea el nivel de procesamiento, más fácil será recordar la información.

5.2.3 Niveles de comprensión lectora.

Cervantes, Pérez y Alanís (2017) proponen tres niveles de comprensión en la comprensión de lectura: significado literal, significado inferencial y significado evaluativo.

Cuando los lectores leen o ven un texto, pueden entenderlo en diferentes niveles. La comprensión profunda ocurre cuando se han considerado todos los niveles.

5.2.3.1 Significado literal. El significado literal es simplemente lo que dice el texto. Es lo que realmente sucede en la historia. Este es un nivel de comprensión muy importante porque proporciona la base para una comprensión más avanzada. Sin comprender el material en este nivel, no podría ir más lejos. La comprensión literal ocurre en el nivel superficial cuando un lector reconoce lo que puede ver y escuchar. Los detalles están indicados y son claros para que cualquiera los identifique. La comprensión literal a menudo se denomina comprensión en la página. Esta es la forma más simple de comprensión (Gordillo & Flórez, 2009). Los ejemplos más prácticos del tipo de información que podría identificarse como significado literal son:

- La idea principal
- Hechos declarados
- La secuencia de eventos
- Personajes de la historia

5.2.3.2 Significado inferencial o interpretativo. El significado inferencial implica determinar lo que significa el texto. La comprensión inferencial o interpretativa requiere que el lector recurra a su conocimiento previo de un tema e identifique pistas de texto relevantes (palabras, imágenes, sonidos) para hacer una inferencia.

La comprensión inferencial a menudo se denomina comprensión entre líneas o pensar y buscar (Sánchez, 2013). Luego, esta información se utiliza para determinar un significado más profundo que no se indica explícitamente. Determinar el significado inferencial requiere que se piense en el texto y se saquen conclusiones.

Aquí, el lector interpreta la información para encontrar respuestas. El lector deberá predecir finales y anticipar consecuencias, indicar las razones de los eventos, hacer generalizaciones. Ejemplos del tipo de información que podría identificarse como significado inferencial incluyen:

- Generalizaciones
- Relaciones de causa y efecto
- Predicciones futuras
- Una idea principal no declarada

5.2.3.3 Significado evaluativo. El significado evaluativo es lo que el texto dice sobre el mundo exterior a la historia. Los lectores deben analizar lo que han leído. Luego, deben formarse una opinión basada en la información. La comprensión evaluativa requiere que el lector vaya más allá del texto para considerar lo que piensa y cree en relación con el mensaje del texto. Es en este punto que los lectores deben justificar sus opiniones, defender un punto de vista particular, analizar críticamente el contenido y determinar la posición del autor. La comprensión evaluativa a menudo se denomina más allá del texto e incluye la comprensión de un panorama general (Cervantes, Pérez, & Alanís, 2017). A menudo, no hay una respuesta correcta o incorrecta, sino más bien una justificación para pensar de una manera particular.

5.2.4 Comprensión lectora en inglés como segunda lengua

Trabajar la comprensión de lectura en estudiantes que aprenden simultáneamente una segunda lengua (inglés) es un proceso doble pues se requiere apoyo adicional para desarrollar los métodos aplicados y aprendidos en la lengua materna sobre la segunda. La comprensión de lectura en una segunda lengua está íntimamente ligada al entendimiento de las realidades de la lengua materna, y es una habilidad que debe practicarse además de enseñarse. Entonces,

no se trata solo de explicar a los alumnos y enseñar, sino también asegurarse de que tengan oportunidades para usar y practicar la habilidad, en una variedad de formas diferentes (Montes, Botero, & Pechthalt, 2009).

La comprensión es pensar en la lectura, y no todos piensan o aprenden de la misma manera. Si bien la comprensión a menudo se prueba leyendo un texto y respondiendo preguntas sobre él, existen diferentes maneras de hacer que los estudiantes piensen en lo que han leído. La literatura académica e investigativa en educación demuestra que aprender vocabulario y recordar palabras de un pasaje de lectura, tiene un impacto significativo en la comprensión de lectura para estudiantes de Inglés como segundo lenguaje. Se entiende que el hecho de que leer en un segundo idioma es una tarea difícil para la mayoría de los estudiantes de un segundo idioma, por tanto, esta habilidad generalmente se considera de naturaleza altamente individual; es decir, no hay dos lectores que se acerquen o procesen un texto escrito exactamente de la misma manera, sin embargo, existen factores generales que inciden en dicho proceso (Acosta, 2019).

Se ha trabajado mucho para aumentar la comprensión de las influencias de factores como la elección de estrategias y el conocimiento previo en la comprensión lectora de un segundo idioma. Para la comprensión de lectura en una segunda lengua, además del proceso que implica que los lectores se involucran en un texto y extraigan significado de él, se hace necesario contar con estrategias que permitan al mismo tiempo afrontar los retos del aprendizaje del idioma. A esto, los autores Abdulameer y Hasbi (2021) llaman a la comprensión de lectura el enfoque de todo compromiso con la lectura porque los lectores deben poder leer el texto con fluidez, tener suficiente conocimiento previo y vocabulario, y poder aplicar estrategias al leer. Sin embargo, el proceso de comprensión de lectura en una segunda lengua cuenta con algunas limitaciones, que incluyen un conocimiento limitado del

vocabulario, contenido desconocido y un conocimiento limitado de las estructuras del lenguaje (Shakir, 2015).

En este escenario, se deben reconocer que las estrategias de comprensión de lectura, deben estar en función de reconocer elementos culturales y sociales relacionados con el idioma lo que también puede ser una limitación para la comprensión de lectura porque los valores, las experiencias, las creencias y los conceptos pueden variar entre idiomas y culturas. Diferentes estudios sugieren que los lectores de una segunda lengua pueden beneficiarse de trabajar con textos culturalmente familiares (Brisbois, 1995; Perkins, Brutton, & Pohlmann, 1989) porque la comprensión lectora mejora, en niños y lectores adultos, cuando leen contenido culturalmente familiar.

5.2.5 Estrategias metacognitivas.

5.2.5.1 Conocimiento metacognitivo. El conocimiento metacognitivo implica el conocimiento sobre la cognición en general, así como la conciencia y el conocimiento de la propia cognición. Es decir, esto se refiere a la conciencia de una persona de lo que hace o no sabe acerca de sus procesos cognitivos. Incluye conocer sus fortalezas, debilidades e identificar las lagunas en su conocimiento. Este tipo de metacognición también se refiere al conocimiento de habilidades que los estudiantes pueden usar para resolver un problema. Independientemente de su perspectiva teórica, los investigadores coinciden en que, con el desarrollo, los estudiantes se vuelven más conscientes de su propio pensamiento y adquieren más conocimientos sobre la cognición en general. Además, a medida que actúan sobre esta conciencia, tienden a aprender mejor (Fabbi & Farela, 2013).

5.2.5.2 Experiencia metacognitiva. Las experiencias metacognitivas se refieren a la conciencia y los sentimientos de una persona provocados en una situación de resolución de problemas, por ejemplo, los sentimientos de conocimiento.

Las habilidades metacognitivas desempeñan un papel en muchos tipos de actividad cognitiva, como la comunicación oral de información, la comprensión de lectura, la atención y la memoria. En la metacognición hay sentimientos y emociones presentes que están relacionados con los objetivos y tareas del aprendizaje. Los componentes de la metacognición se refieren a la experiencia metacognitiva, es decir, la respuesta interna del aprendizaje. Entonces, la experiencia metacognitiva se alimenta de sentimientos y emociones los cuales sirven como un sistema de retroalimentación para ayudar al individuo a comprender su progreso (metacognición) y expectativas y su comprensión y conexión de información nueva con la anterior (Osse & Jaramillo, 2008).

5.2.5.3 Estrategias metacognitivas. Las estrategias metacognitivas se refieren a métodos utilizados para ayudar a los estudiantes a comprender la forma en que aprenden; en otras palabras, significa procesos diseñados para que los estudiantes piensen sobre su pensamiento. Las estrategias metacognitivas son lo que diseña para monitorear su progreso relacionado con su aprendizaje y las tareas en cuestión. Es un mecanismo para controlar sus actividades de pensamiento y para asegurarse de que está cumpliendo sus objetivos. Las estrategias metacognitivas y autorreguladoras se han asociado positivamente con el rendimiento académico, ayudando a los estudiantes a mejorar su aprendizaje, lo que lleva a mejores calificaciones en comprensión de lectura, pruebas de ciencias y matemáticas (Klimenko & Álvarez, 2009).

Algunos ejemplos de estrategias metacognitivas según Puigbó (2020) consisten en procesos de reflexión sobre el conocimiento. Un ejemplo claro, consiste en hacer ejercicios

de autoevaluación durante y luego de realizar los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje; otra estrategia es lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje una actitud optimista para mejorar la motivación y la productividad de los estudiantes, y un ejemplo final consiste en reconocer las metas de aprendizaje buscando observar las falencias de los procesos para replantearlos de una manera diferente.

La metacognición hace referencia a pensar sobre el pensamiento y fue introducido como un concepto por John Flavell (1993), a quien se le reconoce como un erudito fundador en el campo. Flavell indicó que la metacognición es el conocimiento que se tiene de los propios procesos cognitivos, es decir, del pensamiento de cada persona. Es su capacidad para controlar sus procesos de pensamiento a través de varias estrategias, como organizar, monitorear y adaptarse. Además, es su capacidad para reflexionar sobre las tareas o procesos que emprende y para seleccionar y utilizar las estrategias apropiadas necesarias en sus interacciones interculturales (Jaramillo & Simbaña, 2014).

La metacognición se considera un componente crítico del aprendizaje exitoso que implica la autorregulación y la autorreflexión de las fortalezas, debilidades y los tipos de estrategias que crea. La metacognición se divide en tres componentes: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva y estrategias metacognitivas (Crespo, 2004). Cada uno de estos se analiza en las siguientes secciones.

6. Metodología

Este estudio siguió los pasos de la metodología investigación-acción, vista como una estrategia de investigación que como su nombre lo indica, combina la investigación con la acción en el campo como forma de investigación aplicada, particularmente útil para desarrollar la teoría sobre la práctica. El enfoque de esta metodología se basa en un investigador y un receptor, a quien se ofrece un diagnóstico del problema y un desarrollo de una solución basada en el diagnóstico. En otras palabras, uno de los principales rasgos característicos de la investigación-acción se relaciona con la colaboración entre el investigador y miembro(s) receptor para resolver los problemas presentados (Colmenares, 2012).

El estudio de investigación-acción es un estudio que consta de una espiral de los siguientes ciclos de autorreflexión: Detección y diagnóstico del problema de investigación, generar el plan, implementar el cambio (actuar) y observar el proceso de implementación y las consecuencias, para generar una realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción, esto último significa reflexionar sobre los procesos de cambio para una replanificación y actuar nuevamente para observar y por último reflexionar (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas, & Suárez, 2009).

Esta forma de investigación es una alternativa muy eficaz a los métodos de investigación de las ciencias sociales, ya que es: práctica, colaborativa, emancipadora, interpretativa y crítica. El proceso de investigación-acción es muy eficaz para identificar soluciones creativas. Debido a su naturaleza organizacional, la investigación-acción está muy identificada con el cambio, ya sea como una iniciativa de cambio real, observación del proceso de cambio o buscando gestionar el cambio en procesos. Parte de su fuerza radica en su capacidad para llevar la interacción con los participantes más allá de la investigación

normal, lo que produce una comprensión más profunda de los fenómenos y permite obtener datos más esclarecedores. Asimismo, ayuda a los propios participantes a obtener una comprensión más profunda al reflexionar sobre su experiencia.

6.1 Tipo de estudio

La investigación siguió los pasos del método mixto que combina elementos de investigación cuantitativa e investigación cualitativa para responder a la pregunta de investigación. Los métodos combinados ayudan a obtener una imagen más completa que un estudio cuantitativo o cualitativo independiente, ya que integra los beneficios de ambos métodos. La investigación mixta se usa a menudo en las ciencias sociales, de la salud y del comportamiento, especialmente en entornos multidisciplinarios y en investigaciones situacionales o sociales complejas (Hamui-Sutton, 2013). El tipo de estudio será mixto de tipo exploratorio dado que se trata de un tipo de diseño de investigación de métodos mixtos en el que recopila y analiza datos cualitativos y luego realiza un seguimiento de sus resultados con una fase cuantitativa. Este diseño de métodos de investigación cualitativos y cuantitativos mixtos tiene como objetivo explorar un fenómeno (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este tipo de estudio es mixto porque implica recopilar y analizar datos tanto no numéricos como numéricos para comprender conceptos, opiniones o experiencias. Se puede utilizar para recopilar información detallada sobre un problema o generar nuevas ideas para la investigación (Kusumarasyati, 2016).

Dadas las características mixtas sobre patrones de un individuo los cuales se revelan sin control o manipulación por parte del investigador, este tipo de estudio es el ideal dado que el investigador y los individuos estudiados participan activamente en la toma de decisiones informadas a lo largo de todos los aspectos del proceso de investigación con el propósito principal de impartir un cambio o una acción específica.

6.2 Población de estudio

La población de estudio corresponde a 22 estudiantes de grado octavo del Colegio Colombo Inglés del Huila. El curso corresponde al octavo D contando con 16 niños y 6 niñas en edades entre los 13 y 14 años. La institución Colegio Colombo Inglés del Huila es una entidad privada que cuenta con pedagogía tradicional a partir de clases regulares grupales. Como colegio bilingüe campestre de carácter privado, tiene grados desde maternal hasta media académica, caracterizándose por la implementación del programa de inglés y por el amplio campus acondicionado para realizar todas las actividades académicas y extracurriculares.

Además, la institución se encuentra avalada por la Universidad de Cambridge para enseñar, realizar y otorgar diferentes certificaciones, considerado como uno de los mejores colegios del país en las pruebas saber, participando en múltiples concursos y olimpiadas regionales saliendo victoriosos de muchas de ellas.

6.3 Instrumentos de recolección de información

Se hizo uso de tres tipos de instrumentos con el fin de lograr la triangulación final.

1. **Encuesta inicial:** en primer lugar, se diseñó una encuesta con preguntas cerradas y abiertas para examinar las percepciones de los estudiantes frente a la lectura al comienzo de la intervención. Esta encuesta también indagó por las temáticas preferidas por los estudiantes y fue diseñada de tal manera que explorara las estrategias metacognitivas que utiliza dicha población (ver anexo A).
2. **Notas del campo del docente:** El segundo instrumento corresponde a las notas de campo del profesor que surgen de la observación a las clases y a los estudiantes durante las actividades propuestas en la intervención (ver anexo D).

- **Pruebas de lectura:** Con el propósito de medir el avance de los estudiantes en su comprensión lectora, se hizo uso de las pruebas de lectura basadas en los formatos de evaluación usados en la práctica del Colegio Colombo-Inglés del Huila en la asignatura de inglés. Estas pruebas se realizaron antes de la intervención (pre- test) y después de la misma (post- test), de tal manera que se pudiera comparar el avance, si es que lo había, en la comprensión de lectura de los estudiantes durante la implementación de la intervención pedagógica (ver anexo B y C).

3. **Encuesta final:** Al terminar la intervención se efectuó una encuesta final para determinar las percepciones de los estudiantes respecto a la intervención pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora, de la cual hicieron parte (ver anexo E). La encuesta cuenta con preguntas que trabajan, a saber, los hábitos de lectura, el entendimiento de lo que se lee, la comprensión del porqué de las actividades y la reflexión sobre lo efectuado.

6.4 Diseño metodológico

El diseño de la investigación siguió el ciclo fundamental del enfoque acción participativa propuesto por Crane y O'Regan (2010) en donde se involucran etapas recurrentes de planificación, acción, observación, y reflexión-evaluación (ver figura 2).

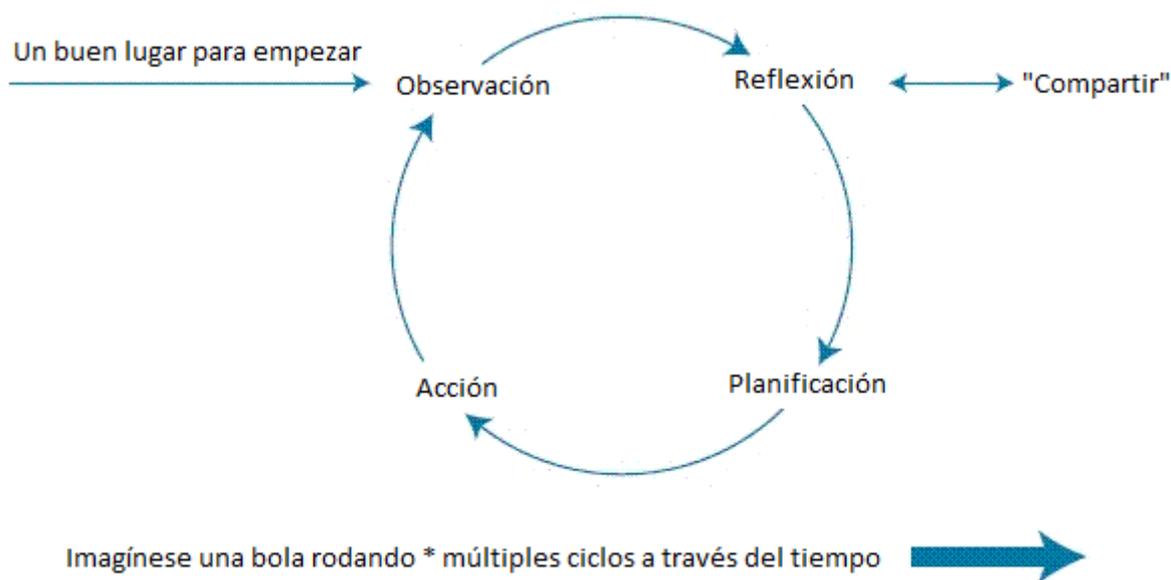


Figura 2. Ciclo de la investigación acción participativa.

Fuente: (Crane & O'Regan, 2010)

Planificación: Esta etapa hace referencia a revisar las teorías explícitas en relación con el problema destacado en el diagnóstico. El diagnóstico generalmente consta de dos partes: plantear preguntas y recopilar datos. Para esta investigación específica se diseñaron unas estrategias pedagógicas basándose en los resultados del diagnóstico. El plan fue construido de manera flexible, coherente y coordinado de manera que permitiera la participación de todos los afectados por la acción (Crane & O'Regan, 2010). El plan fue el resultado del trabajo con las partes interesadas para comprender lo que se observó, lo que eso significó y lo que podría mejorarse. Esto resultó en un plan de acción nuevo que encajó fácilmente junto con el trabajo actual, donde estuvieron involucradas activamente las partes interesadas.

Acción: Dependiendo del análisis y planificación anteriores, se establecen estrategias para el abordaje investigativo mediante la participación activa de las partes, lo que implica, la intervención propia que se ha planificado, teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden lograr con el proceso. Esta etapa es conocida como la sección operativa donde se aplican los

conocimientos, teorías, planteamientos en función del diagnóstico para lograr un resultado (Crane & O'Regan, 2010).

Observación: Una cosa es planificar y otra llevarla a cabo. Esta etapa consiste en observar cuidadosamente lo que sucede mientras implementa el plan. En este paso se deben registrar las observaciones, reflexiones, planes, acciones y los efectos de las acciones asegurándose de que la narrativa del proyecto esté capturada por los registros reales de los protagonistas o actores involucrados. Los obstáculos o desvíos también deben tenerse en cuenta y ser registrados, de tal manera que sirvan de elementos de juicio en el paso de reflexión y replantear aquellos elementos que no surtieron el efecto deseado. Así mismo, se debe intentar comprender en el contexto la pregunta de investigación y las preguntas más importantes de acuerdo al propósito ulterior teniendo en cuenta a las partes interesadas (Crane & O'Regan, 2010).

Reflexión/evaluación: En esta etapa es importante que se hagan reflexiones sobre lo observado. Este paso debe realizarse al final de cada ciclo, vinculando las conclusiones con los problemas o preguntas que planteó. Luego de la reflexión sobre lo acontecido, se realiza la evaluación aplicando las siguientes preguntas: ¿Emprender otro ciclo para profundizar sus conocimientos y desarrollar aún más sus estrategias? ¿Refinar o desarrollar una nueva pregunta (una nueva rama de su árbol de preguntas)? ¿Concluir este proyecto de investigación acción participativa parcial o totalmente? Si la acción fue mínima, esta parte del proceso puede ser muy rápida, y no implica más que una discusión entre los actores o partes interesadas. Es posible que se encuentre al final del ciclo final en un proceso largo y complejo y, por lo tanto, los análisis, conclusiones y redacción requerirán mucha atención.

Independientemente de cuán grande o pequeño que sea a acción, el proceso de análisis involucra una serie de elementos de relevancia (Crane & O'Regan, 2010).

6.4.1 Propuesta de intervención

La propuesta metodológica se diseña a partir del ciclo de la investigación acción participativa propuesto por Crane y O'Regan (2010), donde se espera que el ciclo inicie con un **diagnóstico** en el cual se realizó una observación del estado inicial, a través del uso de un pretest sobre la comprensión de lectura de los estudiantes y se realizó una reflexión para enfocar mejor los esfuerzos de la siguiente etapa de diseño. Seguido se efectuó **el diseño del plan de acción** compuesto por secuencias didácticas de acuerdo a la temática o tópico académico a trabajar, basadas en los pasos de incorporación de las estrategias metacognitivas (planificación, monitoreo, evaluación). Posteriormente, se implementó dicho plan de trabajo con sus respectivas secuencias didácticas; se llevó un registro de su desarrollo a través de los instrumentos o de recolección de datos para el proceso de reflexión.

Por último, se evaluó por medio de instrumentos académicos aceptados por la institución educativa y previamente diseñados de tal manera que permitan identificar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes luego de la aplicación de las diversas estrategias. Esto sirve de insumo principal para realizar nuevamente el proceso de observación y reflexión que darían una mejor comprensión del docente frente al ejercicio realizado y poder concluir acertadamente. A continuación, se describen más detalladamente los ciclos de la propuesta:

6.4.1.1 Ciclo 1. Diagnóstico inicial. (observación y reflexión)

Se logró reconocer el estado inicial de la comprensión lectora en los estudiantes mediante la aplicación de un test inicial que permitió conocer la habilidad en los estudiantes.

El diagnóstico incluyó una encuesta inicial que indagó por las temáticas que prefieren los estudiantes al leer, como método de contextualizar la propuesta. De los datos obtenidos se logró efectuar una observación y reflexión que sirvió de insumo para el diseño del plan de acción. (ver apartado 7.1)

6.4.1.2 Ciclo 2. Diseño del plan de acción. (planificación)

El diseño del plan de acción se realizó teniendo en cuenta los pasos de aplicación de las estrategias metacognitivas: **planificación, seguimiento y (auto)evaluación**. Los tópicos para las lecturas se determinaron una vez fue realizado el diagnóstico.

- Estrategias paso de planificación: Antes de la lectura se trabajaron imágenes, gráficos, títulos y subtítulos para ayudar a los lectores a hacer predicciones sobre el contenido del texto
- Estrategia paso de seguimiento: Se diseñaron acciones y actividades que contemplen hacer conexiones, predicciones, inferencias, usar pistas de contexto, usar características del texto, identificar estructuras de texto, usar organizadores gráficos para identificar tipos particulares de texto de información y escribir comentarios o preguntas en notas autoadhesivas o en los márgenes.
- Estrategia paso autoevaluación: La idea de este paso es la de recopilar comentarios, recopilar datos o información y realizar análisis crítico a través del formato de autoevaluación (ver anexo F) que se aplicó al final de cada sesión el cual buscaba evidenciar la importancia de la información obtenida del texto escrito por parte de los estudiantes, así como la precisión y credibilidad de lo leído, la idoneidad o utilidad de las ideas, para que el lector reconozca su propio progreso, independiente del proceso evaluativo de la propuesta pedagógica.

6.4.1.3 Ciclo 3. Implementación mediante secuencias didácticas. (acción)

La implementación del plan de acción se realizó mediante el diseño de secuencias didácticas en donde se incluyó lo siguiente:

- Datos generales
 - Área de conocimiento
 - Tema
 - Grado
 - Tiempo
 - Descripción de la secuencia
- Objetivos, contenidos
 - Objetivo de aprendizaje
 - Contenidos a desarrollar
 - Materiales y recursos para el desarrollo
- Metodología
 - Fases: preparación, acciones, actividades, instrucción
 - Preguntas relacionadas con el proceso de lectura de los estudiantes
 - Exploración de los contenidos
 - Producción (ejecución de las actividades)
 - Compartir
- Recursos
 - Nombre del recurso
 - Descripción del recurso
- Evaluación y productos asociados
 - Recolección de datos a partir de la observación (notas de campo)
 - Retroalimentación con estudiantes (formato de autoevaluación).

6.4.1.4 Ciclo 4. Evaluación. (observación y reflexión)

Para el último ciclo, se contó con el diseño de un instrumento de evaluación **post-test**, técnica que funciona como control de la intervención a partir de una estructura similar de preguntas y temas que se usaron en el pre-test, el cual permitió extraer la realidad de la comprensión lectora de los estudiantes participantes luego de haber implementado la intervención. Una vez diseñado el instrumento se realizó la evaluación formal de la habilidad logrando una observación y reflexión tanto por parte de los estudiantes como del docente, de tal manera que se dieran las condiciones para una retroalimentación completa de lo ocurrido durante el proceso. Por último, se diseñó una encuesta final con preguntas que indagaban por la percepción final de los estudiantes sobre el proceso pedagógico desarrollado.

6.5 Procesamiento y análisis de información

A continuación, se especifica el procedimiento para la recopilación y análisis de los datos. La recopilación de datos consiste en el proceso de recolección o levantamiento de información sobre variables específicas identificadas como requisito para la investigación. El énfasis está en garantizar una recopilación de datos precisa y honesta.

Los datos necesarios para lograr evidenciar el efecto de la intervención pedagógica en la comprensión lectora en idioma inglés de los estudiantes de grado octavo del colegio Colombo Inglés del Huila se recogieron a través de los diferentes instrumentos de recolección de información, como son la encuesta inicial, evaluación inicial (pre-test), las notas del campo del docente y la evaluación final (post-test).

6.5.1 Instrumentos de recolección de información

- Prueba diagnóstica o Pre-test (Anexo B): La prueba diagnóstica consta de una evaluación de lectura tipo examen usada regularmente en el curso para evaluar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes. Esta prueba cuenta con preguntas que trabajan las variables de Significado literal: Nivel superficial y la de significado inferencial o interpretativo.
- Notas de campo: La guía de observación contó con un formato (ver anexo D) establecido donde se relacionaron aspectos de la implementación tales como la descripción de las actividades, el compromiso de los estudiantes y sus actitudes en clase y demás análisis propios del resultado de la aplicación.
- Evaluación al final de la implementación o Pos-test (ver anexo C): La prueba final fue una lectura donde se trabajaron los aspectos desarrollados en las clases y sesiones de intervención con el propósito de reconocer el estado final de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes y lograr comparar sus resultados con la prueba diagnóstica y poder inferir si se logró o no el objetivo. Esta prueba contó con preguntas que trabajan las variables de Significado literal: Nivel superficial y la de significado inferencial o interpretativo.
- Encuesta final (ver anexo E): El formato de encuesta de percepción final se diseñó para conocer la percepción de los estudiantes sobre el proceso llevado a cabo en la intervención pedagógica y lograr triangular los resultados de la intervención con la percepción de los estudiantes sobre lo realizado.

6.5.2 Procesamiento de datos

Una vez se lograron los insumos suficientes para el análisis, los datos cuantitativos fueron procesados y tabulados en la herramienta ofimática Excel para luego ser trabajados estadísticamente en el paquete estadístico SPSS.

6.5.3 Análisis de los datos

Para realizar un análisis de datos, estos deben estar como primera medida listos, ordenados y limpios, de tal manera que permita su procesamiento. El análisis inicial consistió en el método descriptivo general, inicialmente, a través del uso de medidas de tendencia central que describan lo ocurrido durante las etapas de la investigación.

Existen diferentes métodos estadísticos inferenciales o de correlación que permiten identificar las relaciones entre las variables de datos. La estadística inferencial depende del comportamiento de los datos, es decir, el uso de las múltiples pruebas estadísticas está sujeto a la forma en que los datos se comporten, específicamente sobre la prueba de normalidad de estos. De acuerdo con lo anterior, se logró especificar y obtener variables de análisis para buscar la relación entre los resultados del test inicial versus el test final y poder inferir, estadísticamente, si el cambio experimentado (si es que lo hay) obedece al diseño e implementación de la propuesta pedagógica y el uso de estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora en inglés. Los datos pueden ser numéricos o categóricos los cuales deben procesarse u organizarse para su análisis.

6.6 Variables de análisis

Las variables de análisis que se desprenden en el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora son presentadas por los autores Cervantes, Pérez y Alanís (2017); Gordillo & Flórez (2009); Puigbó (2020); Cooper (1998) a saber: Significado literal: Nivel

superficial, el Significado Inferencial o interpretativo, Significado evaluativo (Cervantes, Pérez y Alanís, 2017) y las estrategias metacognitivas a partir de Puigbó (2020). A continuación, se establecen las subvariables de análisis.

Tabla 1

Variables de análisis

Variable	Subvariable	Aspecto trabajado
Significado literal: Nivel superficial	Decodificación lectora	<ul style="list-style-type: none"> • La idea principal • Hechos declarados • La secuencia de eventos • Personajes de la historia
Significado Inferencial o interpretativo	Capacidad interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> • Generalizaciones • Relaciones de causa y efecto • Predicciones futuras • Una idea principal no declarada
	Construcción de significados	
Significado evaluativo de	Capacidad reflexiva	Reflexión sobre la lectura
Estrategias metacognitivas	Reconocimiento del objetivo	Capacidad para discernir la finalidad o propósito del ejercicio
	Autoevaluación	Capacidad de autorregulación de lo realizado

Fuente: Adaptado de Cervantes, Pérez y Alanís (2017); Gordillo & Flórez (2009); Puigbó (2020); Cooper (1998).

7. Resultados

7.1 Diagnóstico del estado de la competencia de comprensión lectora

Para la caracterización de la población se requirió diseñar y aplicar una encuesta en donde se incluyeron preguntas abiertas y cerradas destacando las percepciones sobre la lectura. Así mismo, se relacionaron las estrategias metacognitivas a usar para saber si los estudiantes, de modo encubierto, las reconocen y se encuentran dispuestos a utilizarlas, aunque no sean conscientes de ellas.

7.1.1 Resultados encuesta inicial

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de la aplicación de la encuesta inicial.

7.1.1.1 Hábitos de lectura.

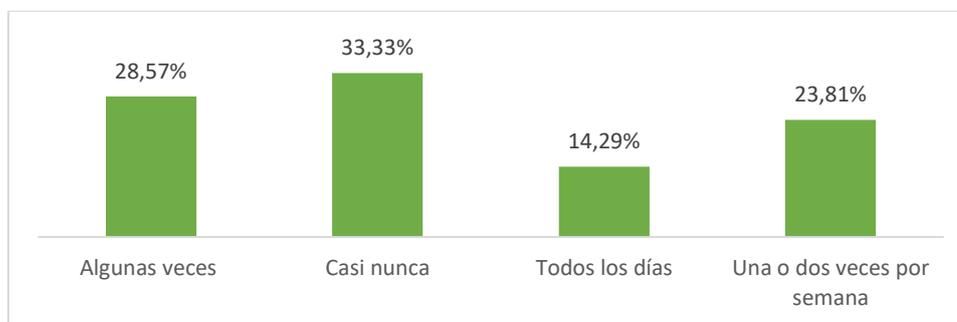


Figura 3. Hábitos de lectura

Como se aprecia en la figura 3, con respecto a la pregunta sobre los hábitos de lectura, los estudiantes indicaron en un 33,33% que casi nunca hacen lecturas, seguido de un 28,57% quienes indicaron que algunas veces lo hacen. El 23,81% de los estudiantes afirmó que leen una o dos veces por semana y sólo el 14,29% lee todos los días. Este es un escenario que

permite reconocer que gran parte de los estudiantes no leen por sí mismos como un hábito regular y que por el contrario lo hacen cuando la exigencia académica lo requiere.

7.1.1.2 Cuando lees en inglés, ¿entiendes lo que lees?

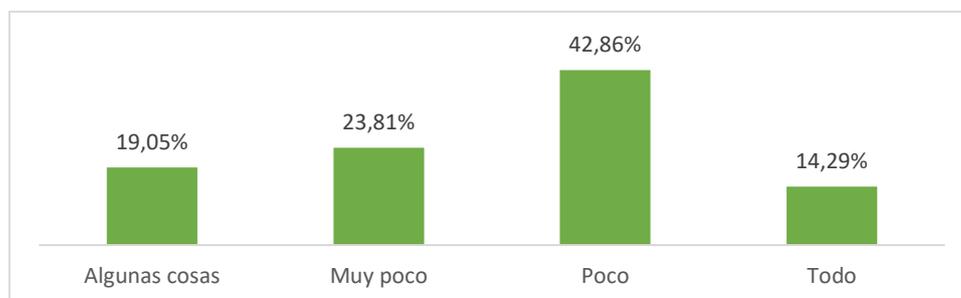


Figura 4. ¿Entiendes lo que lees?

Con respecto a la pregunta sobre si los estudiantes en el proceso de lectura entienden lo que leen, el 42,86% indicó que poco entienden, seguido del 23,81% quienes indicaron que entienden muy poco. El 19% afirmó que entienden algunas cosas y el 14,29% indicaron que entienden todo. Es importante señalar que gran parte de la población de estudio (66%) comprenden débilmente lo que leen, escenario que determina la necesidad de fortalecer este aspecto fundamental.

7.1.1.3 Cuando la actividad consiste en realizar una lectura en inglés ¿sabe usted para qué se hacen estas actividades de lectura?

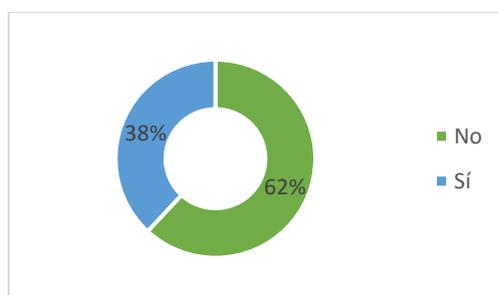


Figura 5. Cuando la actividad consiste en realizar una lectura en inglés ¿sabe usted para qué se hacen estas actividades de lectura?

Ante la pregunta sobre si los estudiantes cuando leen reconocen la finalidad de la lectura, el 62% indicó que no reconoce el propósito mientras que el 38% sí lo hace. Lo que soporta la necesidad de entrenar a los estudiantes en esta estrategia metacognitiva: de análisis e identificación del propósito de la lectura.

7.1.1.4 Luego de que termina la lectura, ¿usted reflexiona sobre lo realizado? Es decir, ¿piensa sobre la forma en que efectuó la actividad y el resultado de la misma?

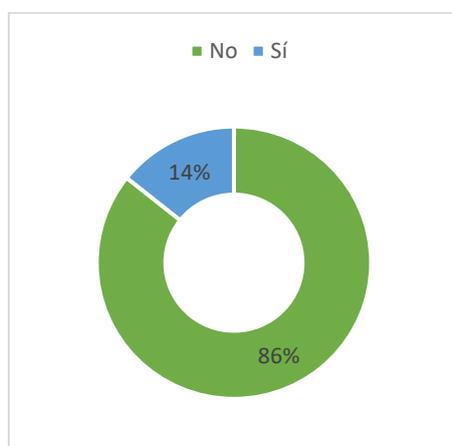


Figura 6. Luego de que terminas la lectura, ¿usted reflexiona sobre lo realizado? Es decir, ¿piensa sobre la forma en que efectuó la actividad y el resultado de la misma?

De acuerdo a la pregunta sobre si los estudiantes realizan autorregulación de lo efectuado, el 86% indicó que no lo hacen y sólo el 14% indicó que sí lo hace. Importante reconocer que la gran mayoría de los estudiantes no realizan ni advierten esta estrategia metacognitiva en el proceso de comprensión de lectura.

7.1.1.5 Correlación de preguntas ¿Cuándo leen entienden lo que leen y reconocen el propósito de la lectura?

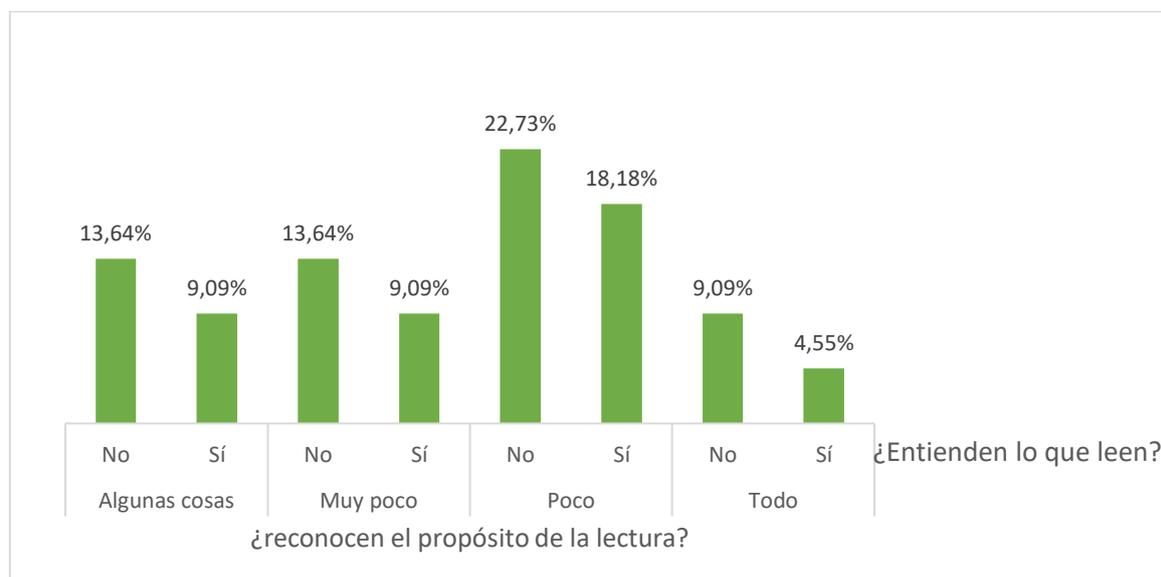


Figura 7. ¿Entiendes lo que lees y reconoces el propósito de la lectura?

Luego de cruzar las preguntas sobre si entienden lo que leen y reconoce el propósito de lo que leen, se destaca que aquellos estudiantes que entienden todo lo que leen (13,64%), más de la mitad de éstos indicaron que no reconocen el propósito de la lectura, mientras que aquellos que indicaron que cuando leen entienden poco, que son la mayoría (45,91%), un gran porcentaje de estos (39,5%) afirmó que sí comprenden el propósito de la lectura. Esto muestra una ambigüedad, que permite reconocer que no necesariamente quienes comprenden lo leído reconocen el propósito de la lectura, que es lo que se espera de alguien que comprende a priori por qué se lee. Y, por otra parte, se destaca que algunos estudiantes que logran extraer algo de información sobre la lectura, no reconocen el propósito de la lectura. Aquellos que entienden muy poco la lectura, no reconocen el propósito de la lectura.

A continuación, se presentan los resultados de la prueba diagnóstico sobre comprensión de lectura de textos en el idioma inglés.

7.2 Prueba diagnóstica

Para entender los resultados de la prueba diagnóstica que se encuentra en los anexos de este documento, es necesario evidenciar las preguntas hacía qué subvariables apuntan y cada uno de los aspectos evaluados de la siguiente manera:

Tabla 2

Variables tenidas en cuenta en el instrumento

Pregunta	Variable	Subvariable	Aspecto evaluado
1	Lectura	Decodificación lectora	Hechos declarados
2	Lectura	Decodificación lectora	Secuencia de eventos
3	Interpretación de textos	Capacidad interpretativa Construcción de significados	Generalizaciones
4	Interpretación de textos	Capacidad interpretativa Construcción de significados	Una idea principal no declarada
5	Lectura	Decodificación lectora	Personajes de la historia
6	Interpretación de textos	Capacidad interpretativa Construcción de significados	Relaciones de causa y efecto
7	Lectura	Decodificación lectora	Idea principal

7.2.1 Variable de lectura: Decodificación lectora (preguntas 1, 2, 5 y 7)

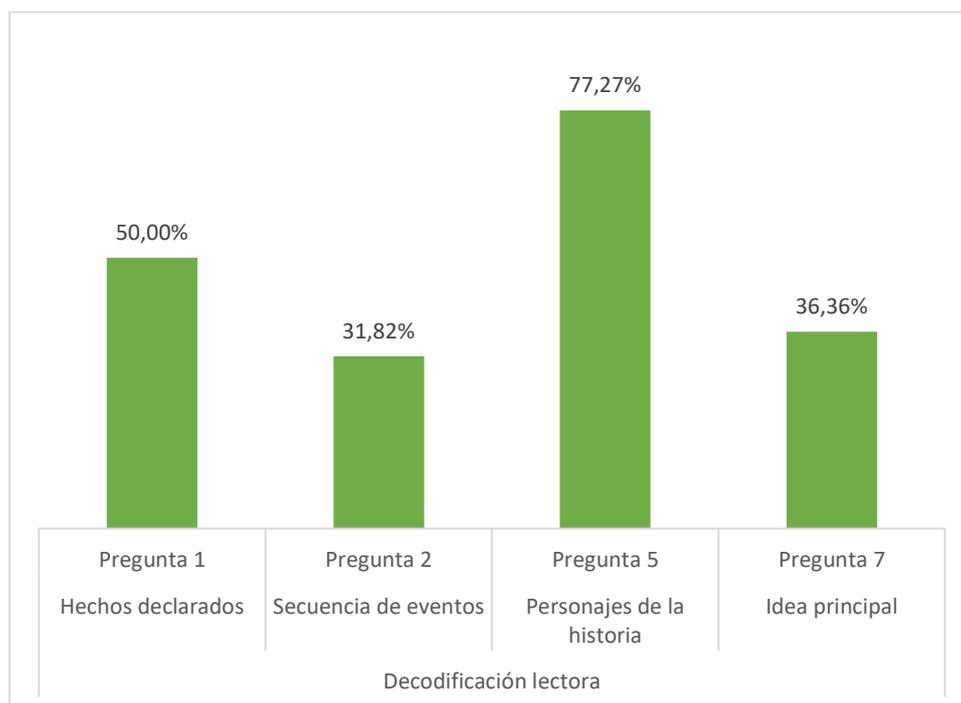


Figura 8. Porcentaje de respuestas correctas preguntas relacionadas con la variable de lectura

En relación con las preguntas que evaluaron la habilidad de lectura que comprende la subvariable de decodificación lectora y que evalúa aspectos tales como la idea principal, los hechos declarados, la secuencia de eventos y los personajes de la historia. En esta variable inicial, los resultados de la prueba muestran que los hechos declarados contaron con un 50% de respuestas correctas en el grupo en general y la secuencia de eventos poco son advertidos por los estudiantes con un 31,82%. El aspecto relacionado con la idea principal tuvo un mejor desempeño de 36,36%, mientras que el único aspecto que fue aprobado en su mayoría en este conjunto de preguntas correspondió al reconocimiento de los personajes de la historia con un 77,27%.

7.2.2 Variable de Interpretación de textos: Capacidad interpretativa y Construcción de significados (preguntas 3, 4 y 6)

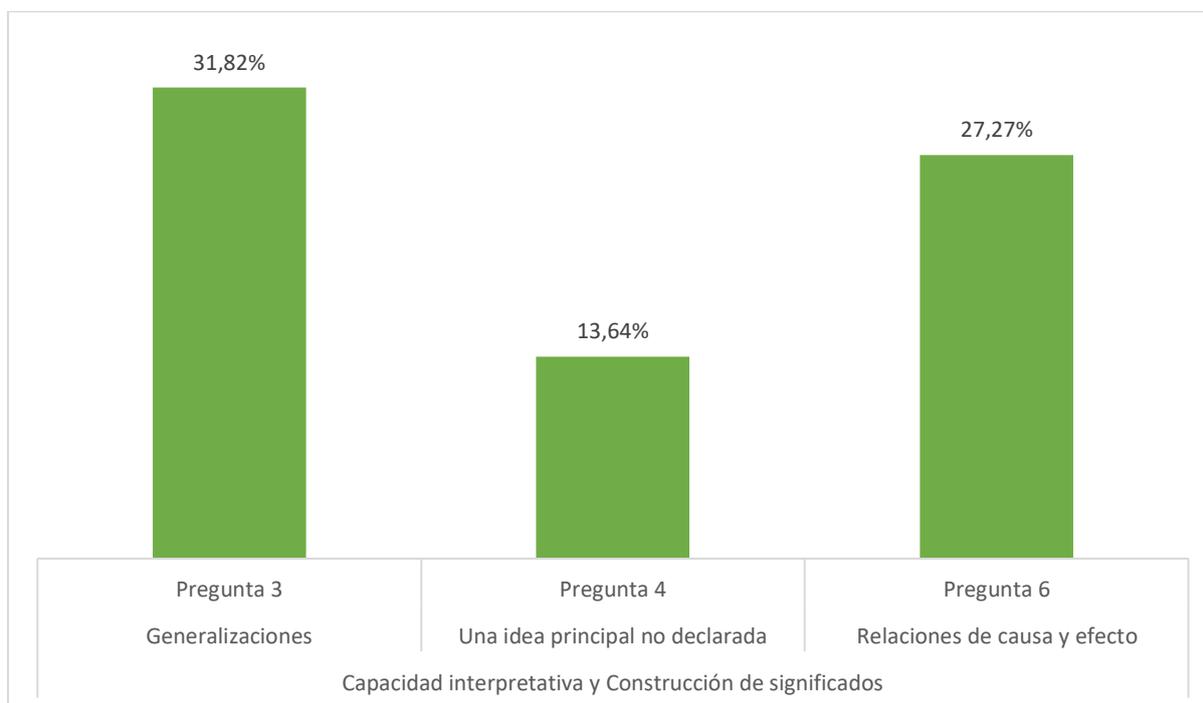


Figura 9. Porcentaje de respuestas correctas preguntas relacionadas con la variable de interpretación de textos

Ante las preguntas sobre la variable de interpretación de textos que evalúan la capacidad interpretativa y la construcción de significados a través de las generalizaciones, el reconocimiento de ideas principales no declaradas y las relaciones de causa y efecto, se encontró que las generalizaciones tuvieron el mejor desempeño entre el grupo de estudiantes con un 31,82%, seguido de las relaciones de causa y efecto con un 27,27% y por último la idea principal no declarada con sólo 13,64%. Ninguno de los aspectos evaluados en la variable de interpretación de textos fue aprobado por el grupo de estudiantes, teniendo en cuenta que un porcentaje igual o superior al 60% de respuestas acertadas se considera aprobar.

7.2.3 Resultados individuales

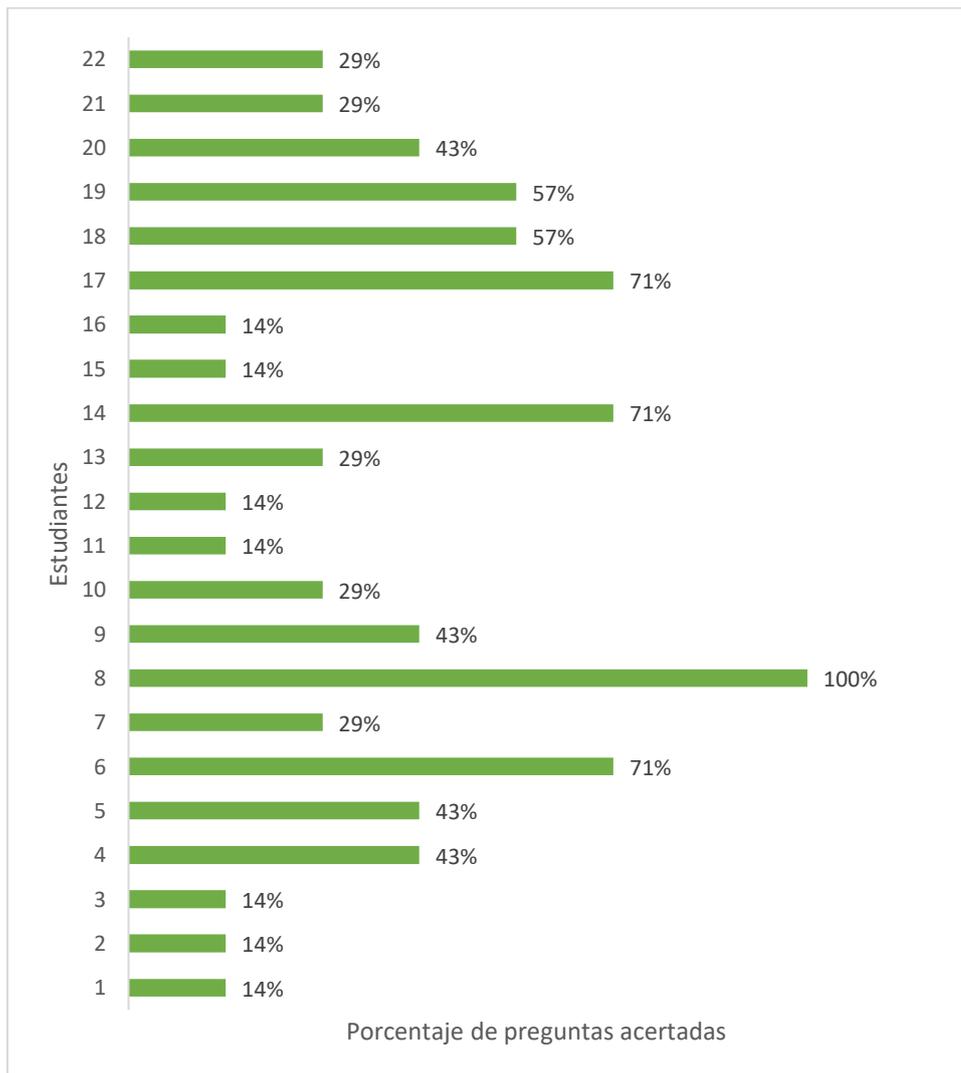


Figura 10. Porcentaje de respuestas correctas individuales de los estudiantes

Cuando se revisan los resultados por cada estudiante, es posible revelar que sólo cuatro de veintidós estudiantes (18,18%) aprobaron la evaluación diagnóstica. Este es un escenario que demuestra la necesidad de que estos aspectos sean trabajados con estrategias adecuadas para lograr un fortalecimiento. El promedio de los resultados del grupo en general es de 38% de preguntas acertadas.

7.3 Conclusiones diagnóstico inicial

De acuerdo con los resultados expuestos en el apartado anterior, se puede inferir que los estudiantes no cuentan con las habilidades adecuadas para comprender textos correctamente. A nivel individual, sólo cuatro estudiantes aprobaron el examen diagnóstico y en términos de variables de análisis, sólo el aspecto de personajes de la historia contó con un nivel de aprobación superior al 60%. Así mismo, teniendo en cuenta los resultados de la encuesta, se reconoce la falta de lectura y la no advertencia de los estudiantes sobre las estrategias metacognitivas que pueden ser beneficiosas para lograr fortalecer la competencia de comprensión de lectura. Lo anterior permite definir que existe un problema que hace que los estudiantes no comprendan lo que leen, que no lean en sus tiempos libres y que se les dificulte establecer relacionamientos sobre la idea principal, los hechos declarados, la secuencia de eventos, hasta generalizaciones fundamentales de la lectura y mucho menos, relaciones de causa y efecto, predicciones futuras y el reconocimiento de ideas principales no declaradas en las lecturas. Por ello, se hace imperativo efectuar una intervención, desde el uso de estrategias metacognitivas para fortalecer la competencia de comprensión de lectura mediante una propuesta pedagógica fundamentada en ejercicios y lecciones sobre comprensión y evaluaciones parciales que permitan reconocer los avances para en dado caso modificar el rumbo de la intervención.

7.4 Estrategias metacognitivas para la implementación

Para la implementación pedagógica se tuvo en cuenta lo que plantean los autores Muñoz y Ocaña (2016), quienes afirman que el proceso de trabajo con las estrategias metacognitivas se divide en tres pasos, que son: planificación, seguimiento y evaluación, los cuales se relacionan a continuación.

7.4.1 Planificación.

Estudiar requiere la capacidad de planificar estrategias de aprendizaje. La lectura se puede dividir en tres partes, a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Como estrategia metacognitiva, la planificación tiene lugar en la fase de antes de la lectura. En el curso de la planificación, los alumnos considerarían pensar en el tema de lectura y otras características que pueden ayudarlos a formular una idea preliminar sobre el contenido del texto. Las imágenes, gráficos, títulos y subtítulos también desempeñan un papel notable para ayudar a los lectores a hacer predicciones sobre el contenido del texto y se utilizan como parte de la estrategia de planificación (Muria, 1994).

7.4.2 Monitoreo.

Según Caposey y Heider (2003) la comprensión lectora en general está influenciada por la precisión con la que se puede monitorear la comprensión durante la lectura. En este proceso, los estudiantes monitorean que tan bien están aprendiendo el material, que es un paso hacia la determinación del nivel o estado actual de aprendizaje. Según Jaramillo y Simbaña (2014) existen varias estrategias metacognitivas que los estudiantes pueden usar para este aspecto de monitoreo, tales como: hacer conexiones, predicciones, inferencias, usar pistas de contexto, usar características del texto, identificar estructuras de texto, usar organizadores gráficos para identificar tipos particulares de texto de información y escribir comentarios o preguntas en notas autoadhesivas o en los márgenes.

7.4.3 Autoevaluación.

El siguiente paso sugerido es la autoevaluación. En realidad, la autoevaluación tiene muchos propósitos, por ejemplo: recopilar comentarios, recopilar datos o información y realizar evaluaciones. Además, evaluar (tanto autoevaluación como evaluación) en lectura

tiene varios propósitos. Definido sucintamente como emitir juicios, la evaluación ayuda a los lectores a determinar:

- la importancia de la información obtenida del texto escrito;
- la precisión y credibilidad de lo leído;
- la idoneidad o utilidad de las ideas.
- la cantidad de disfrute personal al leer un texto.
- el propio progreso como lector.

7.5 Propuesta pedagógica

Para responder a los objetivos de la investigación, se diseñó una propuesta fundamentada en estrategias metacognitivas que desarrollen habilidades de comprensión lectora en idioma inglés. Como primer paso se efectuó una contextualización de los temas a trabajar con los alumnos para que entendieran las dinámicas y pudiesen lograr sin problemas lo requerido. El ejercicio pedagógico a través de lecciones en donde se involucren estrategias metacognitivas se erige como una alternativa funcional que transforma los métodos tradicionales de clases, logrando motivar a los estudiantes a ejercer una efectiva participación en su proceso de aprendizaje, así como una mejor asimilación de conceptos.

Para las clases se diseñaron tres (3) secuencias didácticas las cuales se explican en el siguiente apartado.

7.5.1 Secuencia didáctica N°1

Tabla 3

Secuencia didáctica N°1

Nombres y apellidos del docente:	Anlly Carolina Cortes correa
Institución Educativa:	Colegio Colombo Inglés del Huila

Sede:	
Municipio:	Neiva
Departamento:	Huila
1. DATOS GENERALES	
Área de conocimiento: Inglés.	Tema: Lectura
Grado: Octavo	Tiempo: 4 sesiones cada una de 45 minutos
Descripción de la secuencia didáctica: Mediante la primera secuencia didáctica se busca fomentar las capacidades de los alumnos en la decodificación lectora y sus aspectos tales como: La idea principal del texto, los hechos declarados, la secuencia de eventos y los personajes de la historia.	
2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	
Objetivo de aprendizaje: Fomentar habilidades de decodificación lectora mediante la exploración de las actividades y contenidos.	
Contenidos a desarrollar: Hábitos de lectura, estructura de textos, lectura de historias.	
Qué se necesita para trabajar con los estudiantes: computadores, sala de informática, conexión a Internet, video beam, sistema de sonido.	
3. METODOLOGÍA	
Aspectos a trabajar	La idea principal Hechos declarados La secuencia de eventos Personajes de la historia
Preguntas de rigor	Las preguntas de rigor son un introductor del tema a trabajar en este caso la Lectura. ¿Qué importancia tiene leer y entender lo que se lee? ¿Crees que entender textos es difícil? ¿por qué? ¿Qué piensas que lograrías con comprender textos?
Actividades	Sesión 1 Idea principal Para fomentar habilidades de decodificación lectora para el aspecto de idea principal, se propone trabajar el texto: “This is Mary”. En este texto se expone la descripción de una persona junto con sus actividades cotidianas, gustos y preferencias, encontrándose al final de la lectura unas preguntas relacionadas con el texto que pueden ser contestadas en grupos o individualmente. Sesión 2 Hechos declarados Para desarrollar el aspecto de hechos declarados se estableció una actividad de lectura del texto: Pandas: “Cuddliest of al bears”. En esta lectura se destaca la declaración de hechos reales y probados para la vida de los osos Panda, contando con una introducción, aspectos sobre su territorio y donde viven, que comen, cómo nacen, y en qué gastan el tiempo diario. En cada uno de estos apartados existen diferentes hechos declarados que deberán ser

	<p>reconocidos por los estudiantes.</p> <p>Sesión 3 Secuencia de eventos</p> <p>Para fomentar la habilidad de reconocer la secuencia de eventos, se propone trabajar el texto titulado: “The washroom story”. En este texto, se encuentra una historia de eventos sucesivos que pueden ser advertidos por los estudiantes como forma de reconocer la habilidad o aspecto de la decodificación lectora.</p> <p>Sesión 4 Personajes de la historia</p> <p>Para desarrollar la habilidad de reconocer los personajes de la historia, se planteó trabajar sobre el texto titulado “The history of chocolate”. En este texto no se encuentra un personaje o personajes claros y evidentes en el texto, lo que dificulta en cierta manera poder definir el personaje. Así mismo, el texto está lleno de descripciones sobre la historia del chocolate y cómo fue su proceso de descubrimiento. Al final de cada párrafo de lectura se encuentran ciertas preguntas no relacionadas con los personajes que pueden despistar la pregunta final que deberá hacer el docente sobre el propósito de esta sesión y su aspecto a trabajar de la decodificación lectora.</p>
<p>Estrategias metacognitivas</p>	<p>Cada actividad o sesión contó con la planificación, seguimiento y (auto)evaluación.</p> <p>El uso de las estrategias metacognitivas en cada actividad busca que los estudiantes reflexionen sobre su propio pensamiento. Esta conciencia del proceso de aprendizaje mejora su control sobre su propio aprendizaje. También mejora la capacidad personal para la autorregulación y la gestión de la propia motivación para el aprendizaje.</p> <p>Las actividades metacognitivas pueden incluir planificar cómo abordar las tareas de aprendizaje, identificar estrategias apropiadas para completar una tarea, evaluar el progreso y monitorear la comprensión. Todas las sesiones deberán contar con la incursión de las estrategias metacognitivas que se indicaron en el apartado de variables de análisis. (Para todas las secuencias esto es igual)</p> <p>Planificación:</p> <p>Estrategia de “Reconocimiento del objetivo”</p> <p>En el caso de la estrategia de “Reconocimiento del objetivo” el docente deberá incorporar la estrategia en tres momentos para cada sesión: (1) Enunciar silenciosamente la estrategia; (2) aplicar la estrategia en cada lectura y (3) preguntar sobre su logro al final.</p> <p>Para enunciar la estrategia, el docente dispone del siguiente método: a través de una charla pre actividad sobre cada aspecto a trabajar de la decodificación lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La idea principal: Indicando que el texto pretende reconocer este

aspecto

- Hechos declarados: Afirmando que lo que se busca es conocer los hechos declarados.
- La secuencia de eventos: Anticipando que se trata del reconocimiento de secuencia de eventos.
- Personajes de la historia: Hablando de los personajes en general.

Para aplicar la estrategia de reconocimiento del objetivo en cada actividad, durante ésta, el docente la debe enunciar de la siguiente manera: “...entonces el objetivo de la actividad es el de...”

Para confirmar que la estrategia ha sido inculcada en los estudiantes en las actividades, se propone efectuar al final de cada sesión una serie de preguntas

para establecer la capacidad para discernir la finalidad o propósito del ejercicio que tienen los estudiantes. Las preguntas son las siguientes:

Seguimiento:

1. ¿Logré reconocer que se trataba del reconocimiento de _____?
2. ¿Identifiqué que la/los _____ eran el propósito de lectura?
3. ¿Estoy consciente de que logré reconocer el objetivo de la lectura?

Autoevaluación:

Para la estrategia de autoevaluación se realizará un cuestionario al finalizar la secuencia didáctica, donde los estudiantes podrán responder a inquietudes sobre su propio proceder, su aprendizaje y la autorregulación de aquellos aspectos que no lograron reconocer a priori. Las preguntas son las siguientes:

Marque la casilla que mejor describa sus sentimientos y acciones

	Muy bien	Bien	Normal	Mal
Seguí todos los pasos.				
Disfruté la actividad.				
Entendí la idea principal del texto.				
Entendí la mayoría de los detalles del texto.				
Adiviné el significado de palabras o frases desconocidas por el uso de las estrategias usadas por el docente				
Usé el diccionario cuando fue necesario.				
Leo sin parar demasiado.				
Podría escribir preguntas sobre el texto sin problemas				
Podría escribir las ideas más importantes del texto sin problemas				
La forma de las actividades me permitió leer más efectivamente				

	Mis fortalezas parecen ser: _____ Áreas donde puedo mejorar: _____
¡Socializar!	La idea de este paso es socializar las respuestas de la autoevaluación reconociendo aspectos como si se logró monitorear continuamente sus propios pensamientos, controlar su experiencia con el texto y mejorar su comprensión; hacerse cargo de la lectura entre otros. Los estudiantes que leen con metacognición se preguntan constantemente "¿Entiendo lo que acabo de leer?" o "¿Cuál es el punto principal aquí?" Requiere atención constante y una mentalidad inquisitiva.

7.5.2 Secuencia didáctica N°2

Tabla 4

Secuencia didáctica N°2

Nombres y apellidos del docente:	Anlly Carolina Cortes correa
Institución Educativa:	Colegio Colombo Inglés del Huila
Sede:	
Municipio:	Neiva
Departamento:	Huila
4. DATOS GENERALES	
Área de conocimiento: Inglés.	Tema: Interpretación de textos
Grado: Octavo	Tiempo: 2 sesiones cada una de 2 horas
Descripción de la secuencia didáctica: La segunda secuencia didáctica busca fomentar las capacidades de los alumnos en la interpretación de textos, en tanto, la capacidad interpretativa y sus aspectos tales como: generalizaciones y relaciones causa y efecto.	
5. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	
Objetivo de aprendizaje: Fomentar habilidades de Capacidad interpretativa mediante la exploración de las actividades y contenidos.	
Contenidos a desarrollar: Hábitos de lectura, estructura de textos, lectura de historias.	
Qué se necesita para trabajar con los estudiantes: computadores, sala de informática, conexión a Internet, video beam, sistema de sonido.	
6. METODOLOGÍA	
Aspectos a trabajar	Interpretación de textos y/o Capacidad interpretativa Generalizaciones Relaciones causa y efecto
Preguntas de rigor	Las preguntas de rigor son un introductor del tema a trabajar en este caso la

	<p>interpretación de textos.</p> <p>¿Qué importancia tiene lograr generalizar sobre lo que se lee? ¿Qué entiendes por interpretar? ¿Qué es una relación causa y efecto?</p>
<p>Actividades</p>	<p>Sesión 1 Generalización</p> <p>Para fortalecer la habilidad de la capacidad interpretativa, el proceso de generalización se trabaja en la actividad de lectura del texto “Los huertos frutales de Malaysia” donde se espera que, de una lectura un poco más densa y trabajada, los estudiantes logren generalizar sobre los distintos aspectos trabajados en esta.</p> <p>En esta sesión se trabajarán las preguntas relacionadas con el texto a manera general, es decir, retomando las habilidades trabajadas en la primera sesión, adicionando preguntas que requieran realizar el ejercicio de generalización.</p> <p>Sesión 2 Relaciones causa y efecto</p> <p>Para trabajar la habilidad de capacidad interpretativa, la lectura “Sophie” presenta relaciones de causa efecto que pueden ser advertidas con cierta facilidad, en espera que los estudiantes se den cuenta de lo que es este aspecto y cómo lograr identificarlo mediante el uso de estrategias metacognitivas.</p> <p>Así mismo, la sesión finaliza con la actividad de preguntas y respuestas sobre la lectura y las relaciones de causa y efecto.</p>
<p>Estrategias metacognitivas</p>	<p>Cada actividad o sesión contó con la planificación, seguimiento y (auto)evaluación.</p> <p>Planificación:</p> <p>Estrategia de “Reconocimiento del objetivo”</p> <p>En el caso de la estrategia de “Reconocimiento del objetivo” el docente deberá incorporar la estrategia en tres momentos para cada sesión, a saber, (1) Enunciar silenciosamente la estrategia; (2) aplicar la estrategia en cada lectura y (3) preguntar sobre su logro al final.</p> <p>Para enunciar la estrategia, el docente dispone del siguiente método: a través de una charla previa a la actividad sobre cada aspecto a trabajar de la capacidad interpretativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generalizaciones: Indicando que el texto pretende reconocer este aspecto • Relaciones de causa y efecto: Afirmando que lo que se busca es conocer las relaciones de causa y efecto.

	<p>Para aplicar la estrategia de reconocimiento del objetivo en cada actividad, durante ésta, el docente la debe enunciar de la siguiente manera: “...entonces el objetivo de la actividad es el de...”</p> <p>Para confirmar que la estrategia ha sido inculcada en los estudiantes en las actividades, se propone efectuar al final de cada sesión una serie de preguntas para establecer la capacidad para discernir la finalidad o propósito del ejercicio que tienen los estudiantes. Las preguntas son las siguientes:</p> <p>Seguimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Logré reconocer que se trataba del reconocimiento de _____? 2. ¿Identifiqué que la/los _____ eran el propósito de lectura? 3. ¿Estoy consciente de que logré reconocer el objetivo de la sesión? <p>Autoevaluación:</p> <p>Para la estrategia de autoevaluación se realizará un cuestionario al finalizar la secuencia didáctica, donde los estudiantes podrán responder a inquietudes sobre su propio proceder, su aprendizaje y la autorregulación de aquellos aspectos que no lograron reconocer a priori. Las preguntas son las siguientes:</p> <p>Marque la casilla que mejor describa sus sentimientos y acciones</p> <table border="1" data-bbox="480 1037 1385 1722"> <thead> <tr> <th data-bbox="480 1037 927 1137">Seguí todos los pasos.</th> <th data-bbox="927 1037 1038 1137">Muy bien</th> <th data-bbox="1038 1037 1150 1137">Bien</th> <th data-bbox="1150 1037 1262 1137">Normal</th> <th data-bbox="1262 1037 1385 1137">Mal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="480 1137 927 1171">Disfruté la actividad.</td> <td data-bbox="927 1137 1038 1171"></td> <td data-bbox="1038 1137 1150 1171"></td> <td data-bbox="1150 1137 1262 1171"></td> <td data-bbox="1262 1137 1385 1171"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="480 1171 927 1205">Entendí la idea principal del texto.</td> <td data-bbox="927 1171 1038 1205"></td> <td data-bbox="1038 1171 1150 1205"></td> <td data-bbox="1150 1171 1262 1205"></td> <td data-bbox="1262 1171 1385 1205"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="480 1205 927 1272">Entendí la mayoría de los detalles del texto.</td> <td data-bbox="927 1205 1038 1272"></td> <td data-bbox="1038 1205 1150 1272"></td> <td data-bbox="1150 1205 1262 1272"></td> <td data-bbox="1262 1205 1385 1272"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="480 1272 927 1305">Logré generalizar las ideas de texto</td> <td data-bbox="927 1272 1038 1305"></td> <td data-bbox="1038 1272 1150 1305"></td> <td data-bbox="1150 1272 1262 1305"></td> <td data-bbox="1262 1272 1385 1305"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="480 1305 927 1373">Identifiqué las relaciones de causa y efecto del texto</td> <td data-bbox="927 1305 1038 1373"></td> <td data-bbox="1038 1305 1150 1373"></td> <td data-bbox="1150 1305 1262 1373"></td> <td data-bbox="1262 1305 1385 1373"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="480 1373 927 1440">Soy consciente de que puedo interpretar lo leído.</td> <td data-bbox="927 1373 1038 1440"></td> <td data-bbox="1038 1373 1150 1440"></td> <td data-bbox="1150 1373 1262 1440"></td> <td data-bbox="1262 1373 1385 1440"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="480 1440 927 1507">Podría escribir preguntas sobre el texto sin problemas</td> <td data-bbox="927 1440 1038 1507"></td> <td data-bbox="1038 1440 1150 1507"></td> <td data-bbox="1150 1440 1262 1507"></td> <td data-bbox="1262 1440 1385 1507"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="480 1507 927 1619">Podría resumir las ideas más importantes del texto sin problemas</td> <td data-bbox="927 1507 1038 1619"></td> <td data-bbox="1038 1507 1150 1619"></td> <td data-bbox="1150 1507 1262 1619"></td> <td data-bbox="1262 1507 1385 1619"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="480 1619 927 1722">La forma de las actividades me permitió interpretar más efectivamente</td> <td data-bbox="927 1619 1038 1722"></td> <td data-bbox="1038 1619 1150 1722"></td> <td data-bbox="1150 1619 1262 1722"></td> <td data-bbox="1262 1619 1385 1722"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Mis fortalezas parecen ser: _____</p> <p>Áreas donde puedo mejorar: _____</p>	Seguí todos los pasos.	Muy bien	Bien	Normal	Mal	Disfruté la actividad.					Entendí la idea principal del texto.					Entendí la mayoría de los detalles del texto.					Logré generalizar las ideas de texto					Identifiqué las relaciones de causa y efecto del texto					Soy consciente de que puedo interpretar lo leído.					Podría escribir preguntas sobre el texto sin problemas					Podría resumir las ideas más importantes del texto sin problemas					La forma de las actividades me permitió interpretar más efectivamente				
Seguí todos los pasos.	Muy bien	Bien	Normal	Mal																																															
Disfruté la actividad.																																																			
Entendí la idea principal del texto.																																																			
Entendí la mayoría de los detalles del texto.																																																			
Logré generalizar las ideas de texto																																																			
Identifiqué las relaciones de causa y efecto del texto																																																			
Soy consciente de que puedo interpretar lo leído.																																																			
Podría escribir preguntas sobre el texto sin problemas																																																			
Podría resumir las ideas más importantes del texto sin problemas																																																			
La forma de las actividades me permitió interpretar más efectivamente																																																			
<p>¡Socializar!</p>	<p>La idea de este paso es socializar las respuestas de la autoevaluación reconociendo aspectos como si se logró monitorear continuamente sus propios pensamientos, controlar su experiencia con el texto y mejorar su comprensión; hacerse cargo de la lectura entre otros. Los estudiantes que</p>																																																		

	leen con metacognición se preguntan constantemente "¿Entiendo lo que acabo de leer?" o "¿Cuál es el punto principal aquí?" Requiere atención constante y una mentalidad inquisitiva.
--	--

7.5.3 Secuencia didáctica N°3

Tabla 5

Secuencia didáctica N°3

Nombres y apellidos del docente:	Anlly Carolina Cortes correa
Institución Educativa:	Colegio Colombo Inglés del Huila
Sede:	
Municipio:	Neiva
Departamento:	Huila
7. DATOS GENERALES	
Área de conocimiento: Inglés.	Tema: Interpretación de textos
Grado: Octavo	Tiempo: 2 sesiones cada una de 2 horas
Descripción de la secuencia didáctica: La segunda secuencia didáctica busca fomentar las capacidades de los alumnos en la interpretación de textos, en tanto, la capacidad interpretativa y sus aspectos tales como: generalizaciones y relaciones causa y efecto.	
8. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	
Objetivo de aprendizaje: Fomentar habilidades de Capacidad interpretativa mediante la exploración de las actividades y contenidos.	
Contenidos a desarrollar: Hábitos de lectura, estructura de textos, lectura de historias.	
Qué se necesita para trabajar con los estudiantes: computadores, sala de informática, conexión a Internet, video beam, sistema de sonido.	
9. METODOLOGÍA	
Aspectos a trabajar	Construcción de significados Predicciones futuras Una idea principal no declarada
Preguntas de rigor	Las preguntas de rigor son un introductor del tema a trabajar en este caso la interpretación de textos. ¿Qué importancia tiene lograr realizar predicciones futuras a partir de lo que se lee? ¿Qué entiendes por idea no declarada? ¿Qué significa construir significados?
Actividades	Sesión 1 Predicciones futuras

	<p>Para desarrollar la habilidad de construcción de significados y las predicciones futuras, se presenta como actividad el ejercicio de lectura y comprensión del texto “Child exploitation” cuya temática genera las condiciones precisas para realizar predicciones futuras por parte de los estudiantes.</p> <p>Sesión 2 Una idea principal no declarada</p>
<p>Estrategias metacognitivas</p>	<p>Cada actividad o sesión contó con la planificación, seguimiento y (auto)evaluación.</p> <p>Planificación:</p> <p>Estrategia de “Reconocimiento del objetivo”</p> <p>En el caso de la estrategia de “Reconocimiento del objetivo” el docente deberá incorporar la estrategia en tres momentos para cada sesión, a saber, (1) Enunciar silenciosamente la estrategia; (2) aplicar la estrategia en cada lectura y (3) preguntar sobre su logro al final.</p> <p>Para enunciar la estrategia, el docente dispone del siguiente método: a través de una charla previa a la actividad sobre cada aspecto a trabajar de la capacidad interpretativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predicciones futuras: Indicando que el texto pretende reconocer este aspecto • Una idea principal no declarada: Afirmando que lo que se busca es conocer una idea no clara en el texto. • <p>Para aplicar la estrategia de reconocimiento del objetivo en cada actividad, durante ésta, el docente la debe enunciar de la siguiente manera: “...entonces el objetivo de la actividad es el de...”</p> <p>Para confirmar que la estrategia ha sido inculcada en los estudiantes en las actividades, se propone efectuar al final de cada sesión una serie de preguntas para establecer la capacidad para discernir la finalidad o propósito del ejercicio que tienen los estudiantes. Las preguntas son las siguientes:</p> <p>Seguimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Logré reconocer que se trataba del reconocimiento de _____? 5. ¿Identifiqué que la/los _____ eran el propósito de lectura? 6. ¿Estoy consciente de que logré reconocer el objetivo de la sesión? <p>Autoevaluación:</p> <p>Para la estrategia de autoevaluación se realizará un cuestionario al finalizar la secuencia didáctica, donde los estudiantes podrán responder a inquietudes sobre su propio proceder, su aprendizaje y la autorregulación de aquellos aspectos que no lograron reconocer a priori. Las preguntas son las</p>

	<p>siguientes:</p> <p>Marque la casilla que mejor describa sus sentimientos y acciones</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Seguí todos los pasos.</th> <th>Muy bien</th> <th>Bien</th> <th>Normal</th> <th>Mal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Disfruté la actividad.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Entendí la idea principal del texto.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Entendí la mayoría de los detalles del texto.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Logré realizar predicciones futuras sobre el texto</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Identifiqué la idea no declarada</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Soy consciente de que puedo interpretar lo leído.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Podría escribir preguntas sobre el texto sin problemas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Podría resumir las ideas más importantes del texto sin problemas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>La forma de las actividades me permitió interpretar más efectivamente</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Mis fortalezas parecen ser: _____</p> <p>Áreas donde puedo mejorar: _____</p>					Seguí todos los pasos.	Muy bien	Bien	Normal	Mal	Disfruté la actividad.					Entendí la idea principal del texto.					Entendí la mayoría de los detalles del texto.					Logré realizar predicciones futuras sobre el texto					Identifiqué la idea no declarada					Soy consciente de que puedo interpretar lo leído.					Podría escribir preguntas sobre el texto sin problemas					Podría resumir las ideas más importantes del texto sin problemas					La forma de las actividades me permitió interpretar más efectivamente				
Seguí todos los pasos.	Muy bien	Bien	Normal	Mal																																																			
Disfruté la actividad.																																																							
Entendí la idea principal del texto.																																																							
Entendí la mayoría de los detalles del texto.																																																							
Logré realizar predicciones futuras sobre el texto																																																							
Identifiqué la idea no declarada																																																							
Soy consciente de que puedo interpretar lo leído.																																																							
Podría escribir preguntas sobre el texto sin problemas																																																							
Podría resumir las ideas más importantes del texto sin problemas																																																							
La forma de las actividades me permitió interpretar más efectivamente																																																							
¡Socializar!	<p>La idea de este paso es socializar las respuestas de la autoevaluación reconociendo aspectos como si se logró monitorear continuamente sus propios pensamientos, controlar su experiencia con el texto y mejorar su comprensión; hacerse cargo de la lectura entre otros. Los estudiantes que leen con metacognición se preguntan constantemente "¿Entiendo lo que acabo de leer?" o "¿Cuál es el punto principal aquí?" Requiere atención constante y una mentalidad inquisitiva.</p>																																																						

7.5.4 Implementación

Todas las sesiones fueron realizadas en el horario habitual de clases contando con un desarrollo de dos horas para cada sesión de las secuencias didácticas 2 y 3. Para la primera secuencia didáctica cada una de las cuatro sesiones fue de 45 minutos. El total de horas trabajadas en las sesiones fue de 12 a lo que se le suma las horas de la evaluación, la cual se realizó posterior a la finalización de las secuencias didácticas. El total de intervención fue de

cuatro semanas y media de implementación y evaluación. Las secuencias didácticas y sus actividades fueron ejecutadas en el salón de clase. Las estrategias metacognitivas fueron usadas antes, durante y después de cada una de las actividades de las sesiones de cada secuencia didáctica. La forma en la que se implementaron las estrategias metacognitivas se encuentra descrita en la propuesta pedagógica. En el anexo G, se presentan las actividades y evidencias de cada sesión de las secuencias didácticas.

7.5.4.1 Implementación de las secuencias didácticas.

Actividades secuencia didáctica N°1

Esta actividad se llevó a cabo mediante la lectura individual luego de efectuar las preguntas de rigor introductorias y de efectuar el primer paso del uso de las estrategias metacognitivas, a saber, la planificación de la idea principal indicando a los estudiantes que sobre el texto se pretende reconocer este aspecto. Posteriormente, se efectuaron ejercicios de lectura grupal por partes terminando al contestar las preguntas que trae la actividad.

Actividad: Lectura del texto: “This is Mary”



This is Mary. She's eleven. She's got long brown hair and brown eyes. Her ears are small and her cheeks are chubby.

She gets up at 7 o'clock in the morning, has a shower, gets dressed and has breakfast. She usually has a toast and coffee. She doesn't like cheese. Then the girl goes to school. She travels by bus. She has lunch at school with her friends. They sometimes have pizza and milkshake. After the lessons they play in the park and they like flying a kite. Mary goes home at 5pm. She has dinner with her mother and father. Her mother likes cooking! Mary goes to bed at 10pm.

The girl lives in the city. There is a swimming pool next to her house but her school is far. There are lots of shops and supermarkets in her street. There is a café behind her house and Mary goes there at the weekend with her family.

There is a market in front of her house. There are a lot of fruit. She likes eating watermelons and mangoes but she doesn't like grapes. She likes vegetables.

Now the girl is in her bedroom. It's big. There are two windows, there is a wardrobe in the room and there is her desk next to the window. There is a chair next to her desk. Now her room is a mess! There are her jeans on the floor and there is one sock on the sofa and one sock on the lamp. Her mother is angry. She says: You can't go to the park, please tidy up your room! Put those jeans in the wardrobe and find the socks!

Mary likes doing athletics and playing table tennis. Going swimming is fun! But she doesn't like playing basketball. She is very short!

In the summer Mary would like to go camping with her grandfather! She wouldn't like to help her grandmother in the garden. It's boring!

Write YES or NO:

- Mary has got short brown hair. _____
- She has a toast and coffee for breakfast. _____
- The children don't have pizza for lunch. _____
- Her school is next to her house. _____
- There is a café in front of her house. _____
- Mary likes mangoes but doesn't eat watermelons. _____
- There is a desk behind the wardrobe in her room. _____
- Her room is a mess. _____
- There is one sock under the sofa. _____
- Her mum is scared because there is a mess. _____
- She doesn't like playing basketball. _____
- She would like to go camping with her grandfather. _____

Choose the right answer:

- The girl gets up at**
a) eight o'clock b) seven o'clock c) nine o'clock
- She goes to school by:**
a) car b) helicopter c) bus
- There is a ... next to her house.**
a) supermarket b) café c) swimming pool
- Mary doesn't like eating**
a) watermelons b) potatoes c) grapes
- There is a chair**
a) next to her desk b) behind the wardrobe
c) under her desk
- The girl's mother asks the girl**
a) to find the jeans
b) to go to the park
c) to clean the room.

Figura 11. Actividad idea principal en el texto This is Mary

Posteriormente, se desarrollaron las preguntas de seguimiento de la estrategia metacognitiva. Por último, se efectuó la pregunta sobre la idea principal fue: What was the text about? La actividad final consistió en la respuesta a la autoevaluación sobre la clase en general.

Actividad lectura y discusión del texto sobre Pandas

Esta actividad se llevó a cabo mediante la lectura individual luego de efectuar las preguntas de rigor introductorias y de efectuar el primer paso del uso de las estrategias metacognitivas, a saber, los hechos declarados indicando a los estudiantes que sobre el texto se pretende reconocer los hechos declarados. Posteriormente, se efectuaron ejercicios de lectura grupal por partes del texto terminando al contestar las preguntas que trae la actividad.

Pandas: Cuddliest of all Bears
Bears: Daringly Cute Exercise



What do you know about giant pandas? Read and complete the article to find out more about these cuddly black and white bears. Circle the correct words. Underline words you don't know.

Introduction

The giant panda has a distinctive (a) black/ (b) white head with (a) black/ (b) white eye patches, ears and shoulders. Unlike other bear species, giant pandas are (a) carnivorous/ (b) herbivorous spending up to 12 hours a day chewing bamboo shoots and roots. Because of poaching and habitat loss, they are extremely (a) common/ (b) extinct/ (c) rare, occurring in small populations in the bamboo forests of China. Despite being the subject of major international conservation efforts, wild populations of giant pandas (a) can/ (b) may/ (c) must not be enough to save this species.

Panda's Territory: Where do pandas come from?

Giant pandas (a) live/ (b) are living/ (c) have lived in the bamboo forests of China for millions years and have been honored by the Chinese for a very long time. In fact, giant pandas (a) appear/ (b) are appearing/ (c) have appeared in Chinese art for thousands of years. Because the giant panda is considered a national treasure in China, it is protected by law so that it (a) becomes/ (b) becomes not/ (c) does not become extinct.



Although giant pandas have long been known to the Chinese, they (a) are/ (b) do/ (c) have a recent discovery for people living outside of China. The first westerner to observe a live giant panda in the wild (a) is/ (b) was/ (c) had been a German zoologist named Hugo Weigold. In 1916, he (a) bought/ (b) has bought/ (c) had bought a cub while he was on expedition.

At Panda's Place: Where do pandas live?

There is only one place where giant pandas (a) live/ (b) lived/ (c) were living in the wild: high in the mountains of central China. There, they (a) live/ (b) are living/ (c) have lived in cold and rainy bamboo forests that are often misty and shrouded in heavy clouds. Once upon a time, giant pandas (a) lived/ (b) have lived/ (c) had lived in lowland areas. However, as people (a) builded/ (b) built/ (c) had built more and more farms and cities on that land, the giant pandas were forced up into the mountains. Today, they (a) live/ (b) lived/ (c) have lived at elevations of 5,000 to 10,000 feet.

ISLCollective.com

Panda's Lunch: What do pandas eat?



In the wild, a giant panda's diet is 99% bamboo. Bamboo is a giant grass that (a) grows/ (b) is growing/ (c) has grown in the mountains of China. Because bamboo is so low in nutrients, an adult giant panda (a) eats/ (b) is eating/ (c) has eaten between 20 and 40 or more pounds of it each day. It eats the stems, shoots, leaves and all.

There are about 25 different types of bamboo that wild pandas will eat. Some nutritionists (a) think/ (b) are thinking/ (c) have thought that giant pandas need to eat not only different parts of the bamboo, but also different kinds of bamboo in order to get proper nutrition. In addition to bamboo, giant pandas (a) ate/ (b) eat/ (c) have eaten other grasses, insects and occasionally, small rodents.

In zoos, giant pandas eat bamboo too, but they (a) have/ (b) may/ (c) would also eat sugar cane, rice gruel, carrots, apples and sweet potatoes.

Panda Cubs: How are baby pandas born?



(a) If/ (b) while/ (c) when a giant panda is first born, it is tiny. It (a) measures/ (b) tallies/ (c) weighs between four and six ounces and is about the size of a stick of butter. At birth, it is pink, blind, helpless and hairless. During this time, the mother cares for it closely, often cradling it in her paw and keeping it close to her chest. The cub (a) opens/ (b) doesn't open/ (c) opens not its eyes until it is six weeks old and (a) walks/ (b) doesn't walk/ (c) walks not until it is three months.

Cubs nurse for about nine months but they stay with their mothers for a long time after that. In fact, it (a) can/ (b) must/ (c) should be up to three years before a giant panda cub strikes out on its own.

Panda's Day Out: How does a panda spend the day?



In the wild, giant pandas (a) spend/ (b) are spending/ (c) have spent most of their time resting, eating or looking for food. Unlike other bear species, giant pandas do not hibernate during the winter months. They also (a) build/ (b) do not build/ (c) have not built permanent dens. Instead, they shelter in caves and trees.

Pandas are good climbers. They (a) can/ (b) could/ (c) should also swim, though they spend most of their time on land. Although they might seem pretty quiet, giant pandas (a) are/ (b) do/ (c) have make a lot of growling and hanking sounds.

ISLCollective.com

Figura 12. Actividad hechos declarados en el texto Pandas

Posteriormente, se desarrollaron las preguntas de seguimiento de la estrategia metacognitiva. Por último, se efectuó la pregunta sobre los hechos declarados la cual fue: What are the facts of the reading? La actividad final consistió en la respuesta a la autoevaluación sobre la clase en general.

Actividad: Secuencia de hechos en el texto The washroom story

Esta actividad se llevó a cabo mediante la lectura grupal luego de efectuar las preguntas de rigor introductorias y de efectuar el primer paso del uso de las estrategias metacognitivas, a saber, la planificación de la secuencia de eventos indicando a los estudiantes que sobre el texto se pretende reconocer el reconocimiento de secuencia de eventos. Posteriormente, se efectuaron ejercicios de lectura grupal por partes terminando al contestar las preguntas que trae la actividad.

The Washroom Story



1. **The loo, the ladies', the John, the washroom...** All the four words mean the same. Do you know what?
2. **When was the last time you...(pairs)**
 - ... **struck up** (started) a conversation with a stranger and what was it about? Do you often strike up conversations with strangers?
 - ... saw someone extremely **weird** (odd, strange)? What was **so weird** about the person? What was he or she doing when you saw them?
 - ... **felt flustered** (bewildered and confused)? What had happened? Do you still feel flustered about it?
 - (**fast finishers**) Think about the last time you traveled. Did you feel comfortable? If not -why not? Did any stranger try to strike up a conversation with you? Did you reply readily? Did you see anyone/anything weird while travelling? Did anything flustering happen to you during the journey?

2. You're about to read a story about a **traveler, a washroom, a stranger, and a cellphone**. Can you think of the connection? With a partner, create a 4-sentence micro - story involving all the 4 keywords.

3. **"Damn you cell phones... You win this round!"** This is the very last line of the story. Does it agree with your mini-stories? If not - can you re-consider the connection between the key ideas?

4. **Read the real story now** - what happened? Do you think it's a joke (an invented funny story) or an anecdote (a real incident)? Could this have happened to you? If this happened to you, how would you feel?

5. **Don't you enjoy parties where there is a witty storyteller?** Are you more into telling jokes or listening to others' stories? How about practicing your storyteller's skills to be popular in any company? On the 4 different-coloured slips given to you by the teacher, write down your suggestions for the following (be inventive!):

(the **red slip**) - the main character (e.g., your name, or a celebrity), (the **blue slip**) - a public place and a particular place there (e.g., a trendy boutique, the fitting room), (the **green slip**) - the second character (a shop assistant, a police man...)(the **yellow slip**) - a gadget (a juicer, an i-phone...) Now, collect all slips and mix them up. Pick 4 random slips - 1 of each colour - and invent your own story based on the four keywords. Have a storytelling party...

When I was leaving Montreal, I decided to stop at one of those rest areas on the side of the road.

I go into the washroom. The first stall is taken, so I go into the second stall. I had just sat down when I heard a voice from the other stall...

- Hi there, how is it going?

I'm thinking to myself, what the hell? Okay, I am not the type to strike up conversations with strangers in the loos on the side of the road. I didn't know what to say, so finally I say:

-Not bad...

Then the voice says:

- So, what are you doing?

I am starting to find this a bit weird and very uncomfortable, but I finally reply with:

- Well, I'm going back east...

Then I hear the person, all flustered, say:

- Look, I'll call you back honey--every time I ask you a question this idiot in the next stall keeps answering me!

...A harsh silence fell through the washroom. I gotta tell you I was relieved. But never before had I felt so stupid! Damn you cell phones... You win this round.

Figura 13. Actividad secuencia de eventos en el texto: The washroom story.

Posteriormente, se desarrollaron las preguntas de seguimiento de la estrategia metacognitiva. Por último, se efectuó la pregunta sobre la secuencia de eventos la cual fue: Was there a chain of events? Which? La actividad final consistió en la respuesta a la autoevaluación sobre la clase en general.

Actividades secuencia didáctica N°2

Actividad para Capacidad interpretativa: generalizaciones

<p>Read the passage below and answer the questions that follow.</p> <p>In recent years, Malaysia's fruit orchards and market gardens have been enjoying bountiful harvest and consequently the export of fruit and greens has been on the rise. However, there are concerns that the use of pesticides is partly responsible for this success story. Pesticide use has increased by six-fold from 40 million tons in 1978 to 250 million tons in 1993. The import of pesticide has also increased and currently about one billion dollars worth is being imported annually.</p> <p>Pesticides endanger health. They poison the body because they change the speed of various bodily functions such as the heart rate which may either accelerate or decrease. They may cause cancer - tumors in the liver, pancreas and thyroid that may sometimes affect the reproductive organs. If small quantities are ingested over time, death may not occur but health deteriorates rapidly.</p> <p>Pesticide contamination occurs in several ways: residue on greens and fruit, leaching of pesticides into the water-table thus affecting the water that we drink, through the air, and through direct contact with the skin.</p> <p>The use of pesticides in Malaysia is regulated by the Pesticides Board of Malaysia. Its standards are stringent and to date it has banned the use of nine pesticides including DDT where the effects on the environment can last for almost ten years. The Board also sets the maximum residue levels (MRLs) for pesticide residue on crops and fruit. Farmers are required to adhere to these regulations strictly as well as follow guidelines to allow for a chemical withdrawal period before the produce is harvested. Enforcement also includes checking on the quality of the product in terms of impurities which are present in compounds.</p> <p>Random checks on samples of greens in various wholesale outlets in the country are carried out by the Health Ministry. A chemical analysis procedure is used and the entire process of a complete analysis can take as long as six hours. MARDI and other bodies are currently conducting experiments on several methods that can detect residue rapidly and at the same time be cost-effective.</p> <p>Countries importing fresh produce have also stepped up their vigilance. Singaporean authorities, for example, have set up a counter at the Causeway to carry out random checks on vegetable consignments from Malaysia. An order was issued to the effect that from 1 July 1999, if 20% of consignments exceed MRLs within a month, a blanket ban will be imposed on the import of vegetables from that particular country.</p> <p>While standards may have been stepped up for the export market, there have been many complaints from Malaysians that there does not seem to be similar efforts made on produce for the domestic market. When Singapore, for example, rejected cabbage from Cameron Highlands in 1998, authorities started to check for pesticides in exports but not for vegetables sold locally.</p> <p>The use of pesticides can be drastically reduced if more environment-friendly methods of farming and integrated pest management are carried out. Thus organic farming and the use of natural predators such as spiders, parasites and other genetically-engineered organisms can be made popular. However, as with pesticides, there are stringent guidelines in deciding whether such biological agents can be brought into the country. At the moment, there is virtually no infrastructure or trained staff to carry out the enforcement.</p> <p>Farmers, distributors and exporters need to be educated about the use and abuse of pesticides. In this respect, the Health Ministry, the Federal Agriculture Marketing Authority (FAMA), and the Malaysian Vegetable Farmers Association organized a nationwide roadshow. How successful they are in their efforts remains to be seen but the public would be more assured if enforcement efforts could be stepped up and maintained. After all, farmers are also motivated by the bottom line.</p>
--

Figura 14. Actividad para la capacidad interpretativa: Texto sobre fruta en Malaysia

Esta actividad se llevó a cabo mediante la lectura individual luego de efectuar las preguntas de rigor introductorias y de efectuar el primer paso del uso de las estrategias metacognitivas, a saber, la planificación de las generalizaciones del texto, indicando a los estudiantes que sobre el texto se pretende efectuar generalizaciones. Posteriormente, se efectuaron ejercicios de lectura grupal por partes del texto terminando al contestar las preguntas que trae la actividad.

Seguido, se desarrollaron las preguntas de seguimiento de la estrategia metacognitiva. Por último, se efectuó la pregunta sobre la generalización en el texto la cual fue: What can be deduced in general terms from the text? La actividad final consistió en la respuesta a la autoevaluación sobre la clase en general.

Actividad para Capacidad interpretativa: Relaciones de causa efecto

Sophie was not comfortable leaving ten-year-old Patrick with her neighbors while she had to rush to the hospital to check on one of her patients. However, she was left with no other choice. The Director would never allow children anywhere near the wards and Patrick had to be in bed early for his mathematics test tomorrow.

Sophie packed his dinner into a box -- two slices of tuna sandwich with an apple and a whole box of his favorite cereal for supper. She took his comics and dumped them on top of his pyjamas and went into the hall to get him.

Patrick was watching a show on television and only responded on her third call. "Now, Patrick! I got to go!" she yelled. Sophie double checked that all appliances were switched off, swung the duffel bag over to Patrick and walked over to their neighbor's home.

Mrs Singh opened the door all decked up in one of her shimmering saris and gold jewelry. She looked at Sophie, all smiles but puzzled by her arrival. "Wow!" commented Patrick.

"Thank you, mg dear," replied Mrs Singh and delved into details. The family was on their way out to attend her niece's wedding. Sophie quickly praised her pretty clothes and left in a hurry **without explaining the reason for dropping by.**

Returning home, she sat down on one of her garden stools and plopped the duffel bag together with her own medical suitcase on the grass. "Mom, say you are feeling a little **under the weather.** Problem solved," suggested Patrick and left to continue with his show. Sophie picked up her mobile phone and dialed for the hospital. She took a deep breath and coughed.

Figura 15. Actividad para la capacidad interpretativa: relaciones de causa y efecto

Esta actividad se llevó a cabo mediante la lectura individual luego de efectuar las preguntas de rigor introductorias y de efectuar el primer paso del uso de las estrategias metacognitivas, a saber, la planificación de las relaciones de causa y efecto indicando a los estudiantes que sobre el texto se pretende reconocer este aspecto. Posteriormente, se efectuaron ejercicios de lectura grupal por partes terminando al contestar las preguntas que trae la actividad.

Luego, se desarrollaron las preguntas de seguimiento de la estrategia metacognitiva. Finalmente, se efectuó la pregunta sobre las relaciones de causa y efecto la cual fue: Why couldn't Sophie take her son to work? La actividad final consistió en la respuesta a la autoevaluación sobre la clase en general.

Actividades secuencia didáctica N°3

Actividad lectura de texto Child exploitation

Esta actividad se llevó a cabo mediante la lectura individual luego de efectuar las preguntas de rigor introductorias y de efectuar el primer paso del uso de las estrategias metacognitivas, a saber, la planificación de predicciones futuras indicando a los estudiantes que sobre el texto se pretende reconocer el reconocimiento de este aspecto. Luego, se efectuaron ejercicios de lectura grupal por partes terminando al contestar las preguntas que trae la actividad.

Posteriormente, se desarrollaron las preguntas de seguimiento de la estrategia metacognitiva. Por último, se efectuó la pregunta sobre predicciones futuras la cual fue: What do you think are the consequences of the child exploitation in the future? La actividad final consistió en la respuesta a la autoevaluación sobre la clase en general.

The plight of certain underdeveloped countries like Bangladesh, India as well as many in Africa is something that we are all aware of. The children have barely enough food to eat, let alone the fancy clothes, toys and other things that children of more developed countries are lucky enough to have. Instead of going to school to gain a good education, children in underdeveloped countries set out to work from as young as four or five years old. By the age of twelve, most of them are given the responsibilities of looking after and supporting their parents who are often weak from hunger and ill health.

Deprived of any form of education from such a young age, these underprivileged children are forced to take up illegal odd jobs which often have hazardous and unsuitable working conditions. Since it is illegal for young children to work, the corporations or factories that do hire these children **hide them away from the main working areas**. The children are thus trapped for long stretches of time in dark and dirty rooms. In India, for example, there are children who work in factories which manufacture matches. The working hours in these factories are long and the work tedious, but what is most significant is that such factories are potential fire hazards. Not only do these children risk their lives by working, but they are also **exploited** as they are paid minimal wages.

Children in third world countries have also been found to be working in garment factories which supply jeans and other modern wear to the rest of the world at a price that can be ten times the wage paid to each child monthly. In 1990, **the United Nations encouraged countries to prohibit the import of products made by children under the age of 15**. This threat led to great panic in the Bangladesh garment industries which immediately dismissed child workers. However, once the attention disappeared after some time, it was back to business for some companies, but more discreetly this time.

We may think such measures will stop the problem of child exploitation, but the truth is they may lead to other problems. Even though the garment factories may be exploiting children by paying them low salaries, they do nevertheless provide them with a more or less safe working environment and proper jobs. Dismissing children from work does not necessarily mean that children will no longer work. In fact, they may end up in the hands of drug pushers or other criminals and lead a life of vice selling drugs or steal for a living.

The problem of child exploitation is one which is difficult to resolve, but it can be done by a sincere government willing to help the poor and members of the public playing their part to help.

Figura 16. Actividad lectura child exploitation

Actividad lectura texto sobre Carol

Esta actividad se llevó a cabo mediante la lectura grupal luego de efectuar las preguntas de rigor introductorias y de efectuar el primer paso del uso de las estrategias metacognitivas, a saber, la planificación de una idea principal no declarada indicando a los estudiantes que sobre el texto se pretende reconocer el reconocimiento de este aspecto. Luego, se efectuaron ejercicios de lectura grupal por partes del texto terminando al contestar las preguntas que trae la actividad.

Posteriormente, se desarrollaron las preguntas de seguimiento de la estrategia metacognitiva. Por último, se efectuó la pregunta sobre la idea principal no declarada la cual

fue: Did Carol have a traumatic event with the water or the boats? La actividad final consistió en la respuesta a la autoevaluación sobre la clase en general.

Carol looked through the window into the first-class area. There were many families relaxing on that Sunday afternoon. Children were splashing about the pool and many were sunbathing or snoozing on easy chairs. However, Carol was not feeling well. All her life, she had been frightened of boats and the sea but Gerry, her fiance, had persuaded her to make this journey.

About halfway through the two-hour journey, the ship suddenly slowed. A waiter was seen gesturing to the guests in the restaurant to vacate the place. Carol and Gerry tried to move with the crowd. Suddenly, the ship tipped to one side. People started to slide across the tilting floor, shrieking in horror as the ship tilted once again.

"This can't be happening," Carol thought numbly. Gerry tried to quell his own rising panic. He asked her to hang on while he tried to find some life jackets. Suddenly, the ship lurched again and they were engulfed by the sea of passengers. Gerry was swept away by the avalanche of screaming people. People started throwing themselves into the sea. "Gerry, Gerry!" Carol screamed. Gerry saw her among the crowd. Fighting his way through, he tried to reach her but the floor was rising beneath him. Then, he could not see Carol anymore.

Gerry grabbed hold of two life jackets and swam towards where Carol was. His head hit a wall. His lungs were desperate for air. He tried to think. "Stay calm, for Carol's sake, I've got to stay calm."

Meanwhile, Carol had been swept into a huge swirl of bubbling water. She swam as hard as she could but her efforts were hampered by panic-stricken hands. They gripped her shirt and she could feel herself sinking once again. She kicked and wriggled away. Then, she suddenly heard the heartwarming sound of Gerry calling in the darkness.

They met and hugged each other. Carol started vomiting. A few metres away, they noticed that the ship had sunk. Gerry pulled Carol away from the ship. The screaming was gone. Instead it was replaced by some eerie wails and sobs. Carol tried to keep up with Gerry. Fortunately, the strong current helped. "We have to swim to that island," Gerry pointed to the lighthouse some distance away. It looked near but Carol knew it was more than twenty kilometres away. Moreover, they knew that the sea had sharks. Gerry sensed her fear and started swimming. Suddenly, they noticed something orange floating nearby. Carol was weary of seeing another dead body, reminding her of her own imminent death. "It's a life jacket!" they exclaimed in unison. Laughing with joy, they held on to it and turned towards the lighthouse once again. Carol grabbed some tomatoes floating nearby and they sucked on them each time they rested.

Dawn broke with a rush. They had swum and rested every ten minutes, struggling to cover a reasonable distance. Carol could already see the white sandy beach but they were not getting any closer. "Just keep going," Gerry urged as if reading her mind. "Keep on swimming, don't give up now," he said as another huge wave swept them away from the island. They swam with all survived.

Figura 17. Evidencia de lectura sobre Carol

7.5.4.2 Evidencias sobre la implementación.



Figura 18. Evidencia actividad lecturas.



Figura 19. Evidencia implementación sesiones.

8. Resultados evaluaciones

8.1 Resultados evaluación final (postest)

La evaluación final cuenta con discriminación de variables en su constitución al igual que la prueba diagnóstica. Este cuenta con un texto similar al del pre-test, abarcando cada una de las variables y subvariables de análisis que permiten evaluar cada uno de los aspectos o elementos constituyentes de la comprensión lectora.

Tabla 6

Variables que componen en el instrumento final

Pregunta	Variable	Subvariable	Aspecto evaluado
1	Lectura	Decodificación lectora	Idea principal
2	Interpretación de textos	Capacidad interpretativa	Generalizaciones
3	Lectura	Decodificación lectora	Hechos declarados
4	Lectura	Decodificación lectora	Secuencia de eventos
5	Lectura	Decodificación lectora	Personajes de la historia
6	Interpretación de textos	Construcción de significados	Idea principal no declarada
7	Interpretación de textos	Construcción de significados	Predicciones futuras
8	Interpretación de textos	Capacidad interpretativa	Generalizaciones
9	Interpretación de textos	Construcción de significados	Idea principal no declarada

10	Interpretación de textos	Construcción de significados	Predicciones futuras
----	--------------------------	------------------------------	----------------------

8.1.1 Variable de lectura: Decodificación lectora (preguntas 1, 3, y 4)

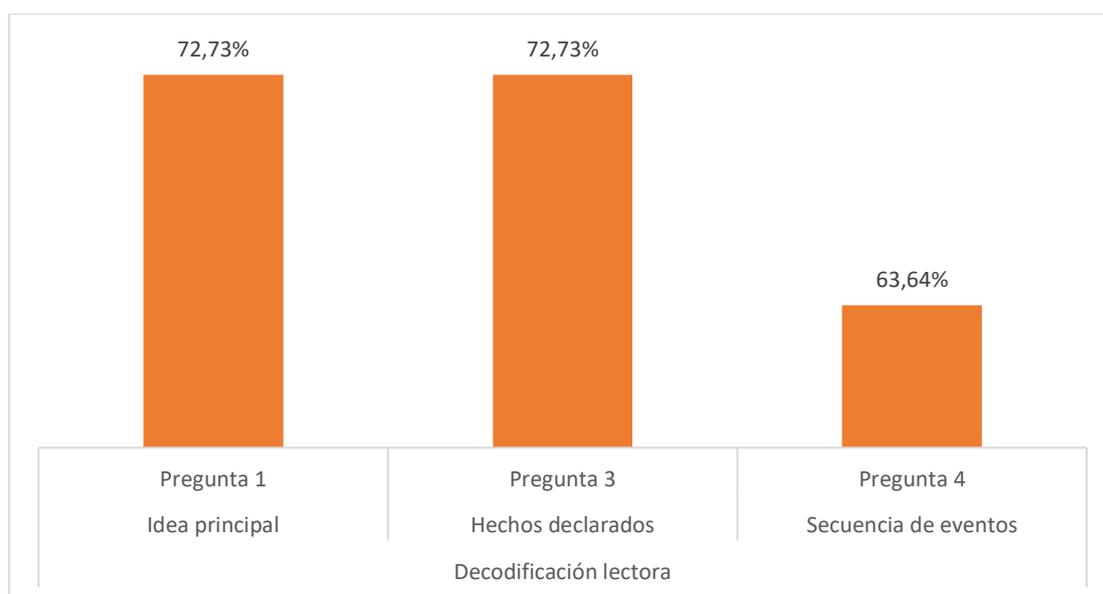


Figura 20. Preguntas relacionadas con la variable de lectura

Con respecto a las preguntas que evaluaron la habilidad de lectura cuya variable es la decodificación lectora, que evalúa el reconocimiento en los estudiantes sobre aspectos como la idea principal, los hechos declarados, la secuencia de eventos y los personajes de la historia, se identificó que esta variable inicial, muestra un comportamiento medio-alto para los aspectos de hechos declarados e idea principal con un 72,73% de respuestas correctas por parte de los estudiantes y el aspecto sobre secuencia de eventos con un comportamiento medio, ya que las respuestas correctas de los estudiantes alcanzaron un promedio de 63,642%. Todos los aspectos evaluados en la variable de decodificación lectora fueron aprobados por el grupo de estudiantes, teniendo en cuenta que un porcentaje igual o superior al 60% de respuestas acertadas se considera aprobar.

8.1.2 Variable de Interpretación de textos: Capacidad interpretativa (preguntas 2, 8 y 5)

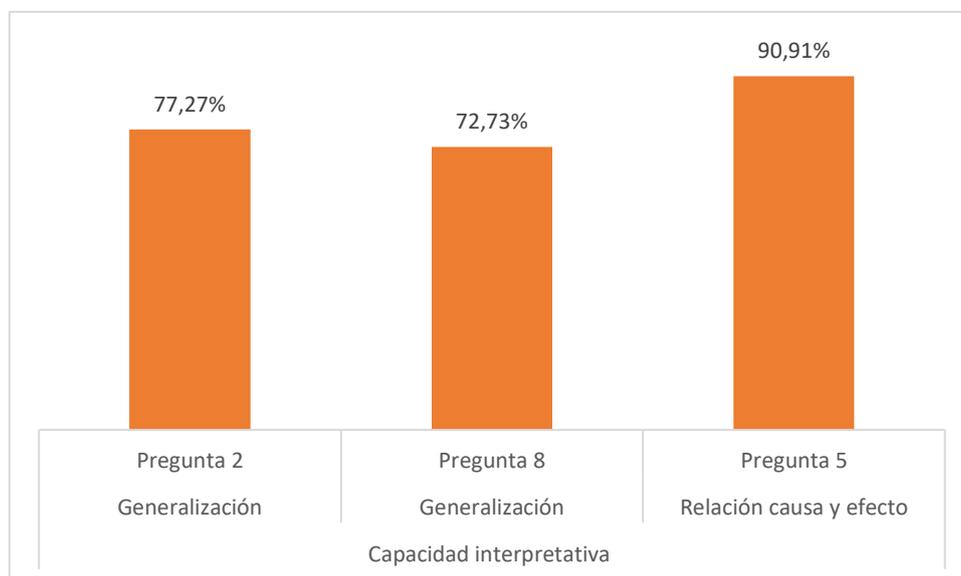


Figura 21. Preguntas relacionadas con la variable de interpretación de textos, capacidad interpretativa

Ante las preguntas sobre la variable de interpretación de textos que evalúan la capacidad interpretativa a través de las generalizaciones y las relaciones de causa y efecto, se encontró que las relaciones de causa y efecto tuvieron el mejor desempeño entre el grupo de estudiantes con un 90,91%, seguido de las generalizaciones con 77,27%. Todos los aspectos evaluados en la variable de interpretación de textos fueron aprobados por el grupo de estudiantes, teniendo en cuenta que un porcentaje igual o superior al 60% de respuestas acertadas se considera aprobar.

8.1.3 Variable de Interpretación de textos: Construcción de significados (preguntas 6, 7, 9 y 10)

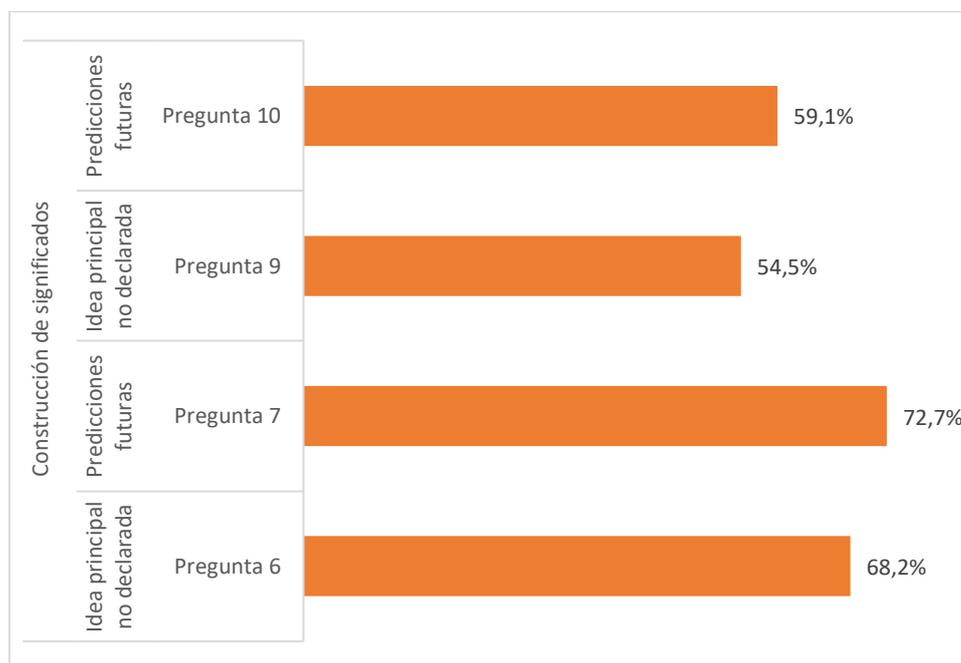


Figura 22. Preguntas relacionadas con la variable de interpretación de textos, construcción de significados

En cuanto a las preguntas relacionadas para la variable de interpretación de textos y subvariable de construcción de significados, los ítems 6, 7, 9 y 10 evaluaron los diferentes aspectos tales como la idea principal no declarada y las predicciones futuras. De las cuatro preguntas que evaluaron la subvariable de construcción de significados, dos de ellas estuvieron relacionadas con las ideas principales no declaradas y las otras dos relacionadas con las predicciones futuras. En este sentido, se sacó un promedio de cada grupo de preguntas de la subvariable encontrándose que, para el aspecto de idea principal no declarada el 61,35% de los estudiantes respondieron correctamente y para el aspecto de predicciones futuras el 65,9% de los estudiantes respondieron correctamente. Sin embargo, se evidenció que una de las preguntas para cada aspecto no fue superadas teniendo en cuenta que un porcentaje igual o superior al 60% de respuestas acertadas se considera aprobar

8.1.4 Resultados individuales postest

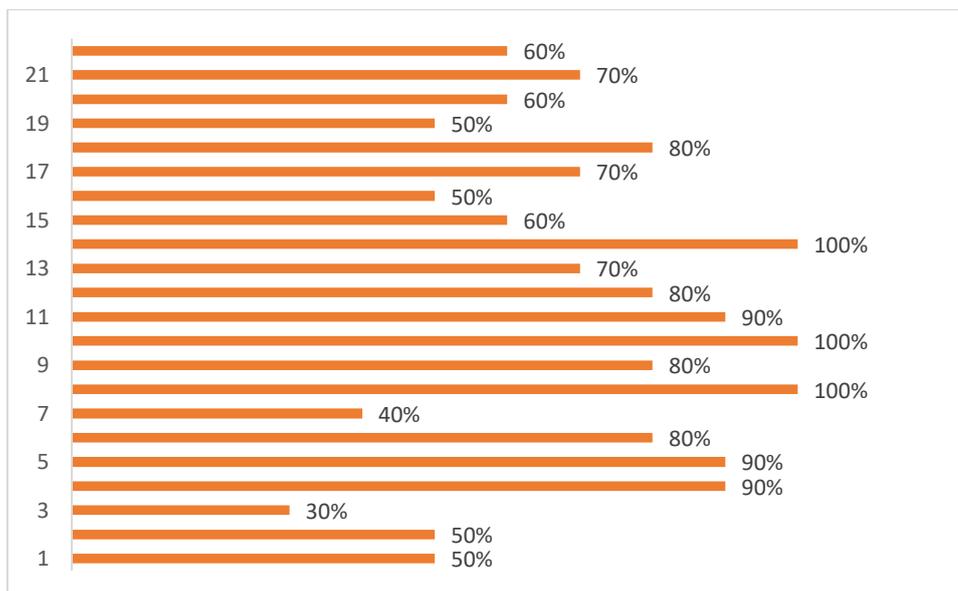


Figura 23. Desempeño individual de los estudiantes prueba final

Cuando se revisan los resultados de postest por cada estudiante, es posible evidenciar que sólo cuatro de veintidós estudiantes (18,18%) no aprobaron la evaluación final o postest. Este es un escenario muy positivo, dado que menos del 20% del grupo presenta un comportamiento bajo en términos de comprensión de lectura. Lo anterior demuestra que en esta prueba los estudiantes tienen un mejor desempeño general de la comprensión de textos. El promedio de los resultados de la prueba final para el grupo en general fue de 70% de preguntas acertadas.

9. Comparativo de resultados

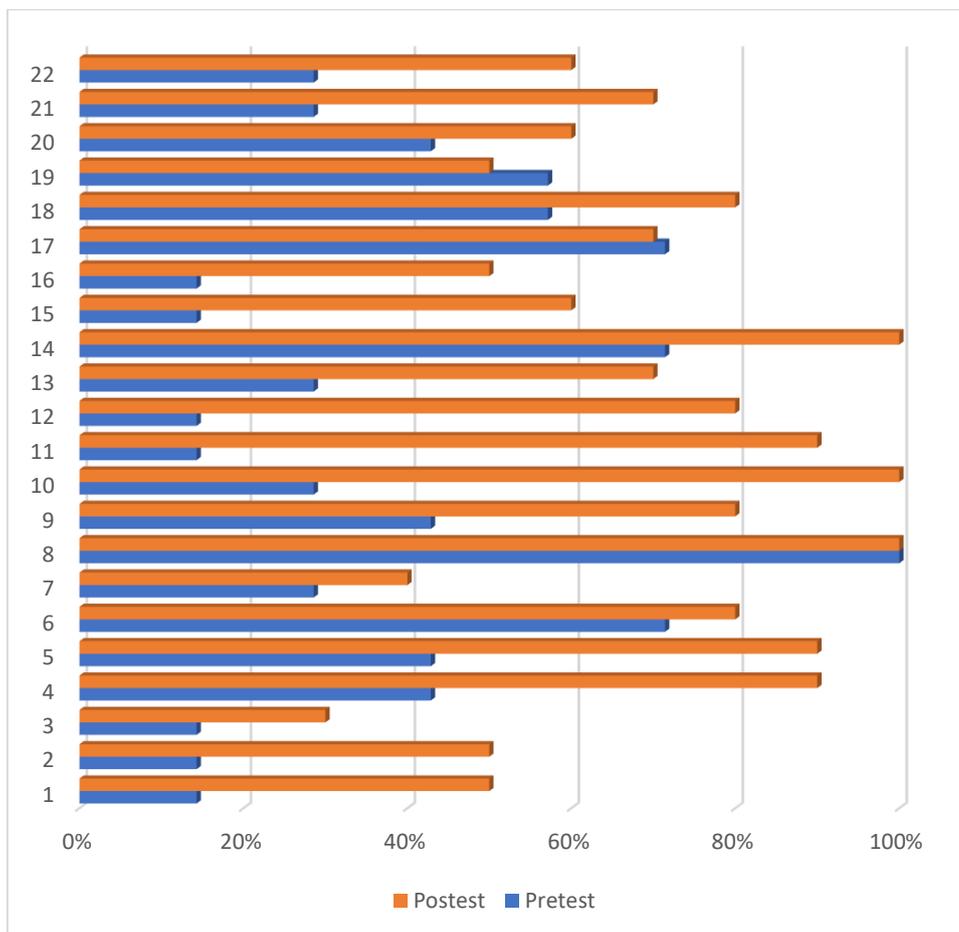


Figura 24. Comparativo entre pretest y posttest

Ante el propósito de la investigación sobre realizar una comparación entre los resultados de la prueba inicial diagnóstica y la prueba final, se encontró que las diferencias son visiblemente considerables, dado que en la figura 25, es posible notar que las barras de color naranja (postest) se encuentran más cerca del 100% de respuestas correctas que las barras de color azul (pretest). En términos porcentuales, el pretest arrojó un promedio general de respuestas acertadas de 38%, mientras que el postest arrojó un promedio general de respuestas acertadas de 70%. Lo anterior permite reconocer que se presentó un incremento de 32 puntos porcentuales, casi el doble de lo presentando en el diagnóstico. Sin embargo, desde

el punto de vista científico se requiere realizar una prueba estadística que permita establecer con exactitud si las diferencias entre estos promedios son significativas, lo que determina si hubo o no cambio entre una prueba y la otra, lo que a su vez estipula que ese cambio, sea positivo, negativo o sin cambio, adoleció al diseño, construcción, implementación y evaluación de la estrategia pedagógica que fundamenta esta investigación. A continuación, se presenta el comparativo de resultados pretest y postest para los ejes categóricos.

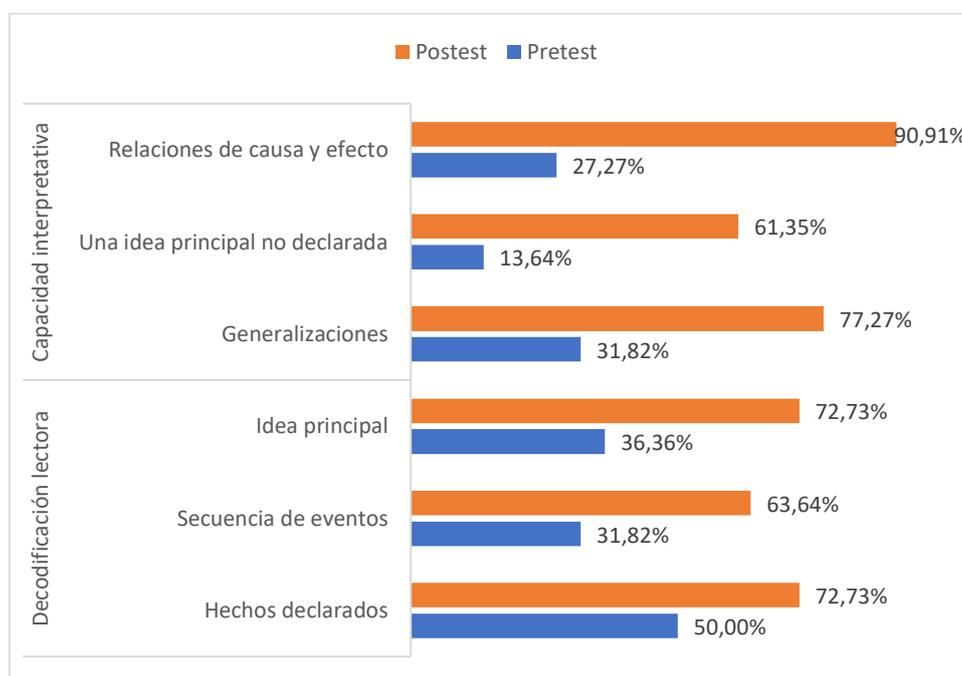


Figura 25. Comparativo entre pretest y postest para las variables

Continuando con el comparativo de resultados, se encontró que los resultados de la prueba postest (barras naranjas) superan todos los resultados de la prueba diagnóstica o pretest (barras azules). Para el caso específico de la subvariable de decodificación lectora, los aspectos: idea principal tuvieron una variación positiva de 45,46%, seguido de la secuencia de eventos con 50%, seguido de la idea principal con una variación positiva del 50%. Para el caso de la subvariable de capacidad interpretativa, los aspectos: generalización tuvieron una

variación positiva del 41,18%, seguido de una idea principal no declarada con 22,23% y las relaciones de causa y efecto con una variación positiva del 30%.

9.1 Prueba estadística

Lo primero consiste en determinar el tipo de prueba estadística para este caso en particular, se trata de prueba de hipótesis para muestras relacionadas donde: H_0 : No existen diferencias entre las medias de las variables, es decir, que se comportan igual y H_1 : Hay diferencias entre las medias de las variables, es decir, que son diferentes. Estas variables se pueden contrastar, en el antes y el después. Para saber si se usan las pruebas paramétricas o no paramétricas, la distribución de las variables debe ser normal o no. En este caso en particular, se realiza como primera medida la prueba de normalidad para conocer qué tipo de pruebas se deben aplicar por el comportamiento de los datos. Para ello se utilizó el software SPSS de IBM ejecutando la prueba de normalidad de Shapiro – Wilk ya que se trata de menos de 50 datos, que se presenta a continuación.

Tabla 7

Prueba de normalidad para las variables

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
POSTEST	,135	22	,200*	,950	22	,320
PRETEST	,203	22	,019	,867	22	,007

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

De acuerdo a la teoría que indica que al realizar la prueba de normalidad para menos de 50 datos se debe usar el estadístico Shapiro-Wilk y que si su p-valor es menor a 0,005 se

De acuerdo a los resultados de la prueba enlistados en la tabla 8, el p-valor de 0,000 es menor a 0,005 lo cual permite afirmar que las medias de los grupos son diferentes a nivel poblacional, por tanto, se puede afirmar estadísticamente que existen diferencias significativas entre los resultados de las pruebas pretest y posttest. Lo anterior permite afirmar a su vez, que las diferencias son evidenciadas en un cambio positivo en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes y que este cambio se presentó por el diseño, construcción e implementación de la propuesta pedagógica basada en sesiones y actividades relacionadas con las variables de análisis de la comprensión lectora, la decodificación lectora y la capacidad interpretativa y la aplicación de las estrategias metacognitivas en cada una de las actividades de la propuesta en general.

10. Resultados encuesta percepción de los estudiantes del proceso pedagógico

Uno de los propósitos de la investigación consistió en efectuar una encuesta de percepción a los estudiantes para conocer si los estudiantes estuvieron consientes de las prácticas realizadas y si sintieron que mejoraron su comprensión de lectura. Para ello, se diseñó un cuestionario de cinco preguntas que se describe a continuación. Cabe destacar que las respuestas fueron abiertas y se codificaron para lograr una mejor comprensión, logrando en el análisis agrupar las percepciones únicas que no quedaron plasmadas en los gráficos de representación.

10.1 ¿Se mejoró la comprensión de lectura según los estudiantes?

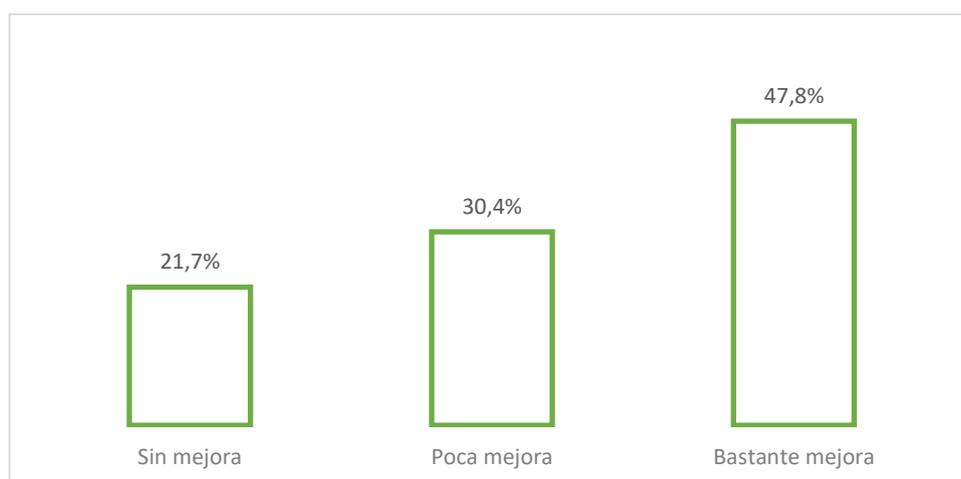


Figura 26. ¿Cree usted que en general que mejoró la comprensión de lectura?

Con respecto a la pregunta general si creen que mejoraron la comprensión de lectura, el 47,8% indicó que se mejoró bastante, seguido de un 30% quienes indicaron que hubo poca mejora y sólo el 22% afirmó que no hubo mejora. En términos generales, algunos estudiantes indicaron que mejoraron en algunos aspectos mientras que en otros no lo hicieron.

10.2 ¿Estuvo consciente de los procesos que usted realiza para lograr interpretar un texto?

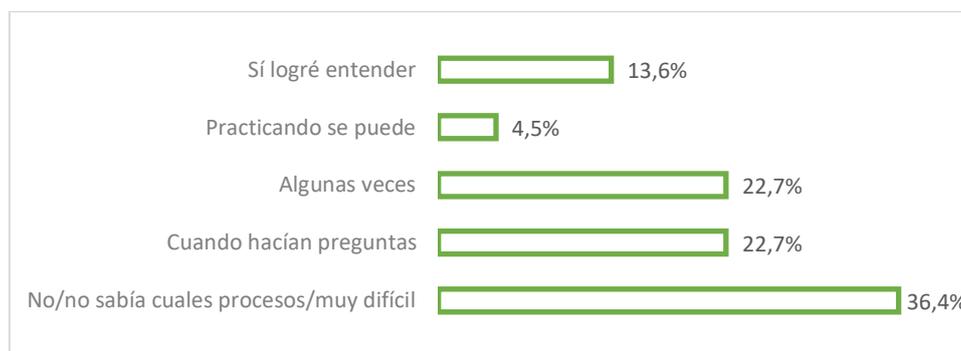


Figura 27. ¿Estuvo consciente de los procesos que usted realiza para lograr interpretar un texto?

Con respecto a la pregunta sobre si se estuvo consciente de los procesos que se realizan para lograr interpretar los textos, los estudiantes, generalizando, indicaron en un 36,4% que no o no saben cuáles son esos procesos, seguido de un 23% quienes afirmaron que algunas veces los advierten o solo cuando hacían preguntas relacionadas. Un 13,6% indicó que sí lograron entender y el 4,5% indicó que practicando se puede. Se destaca que los estudiantes afirmaron que les es complicado entender lo que hacen porque es un proceso que se da por sí solo, también afirmaron que son procesos automáticos y que no son advertidos.

10.3 ¿Cree usted que la autoevaluación sirvió para reconocer su avance en el proceso?

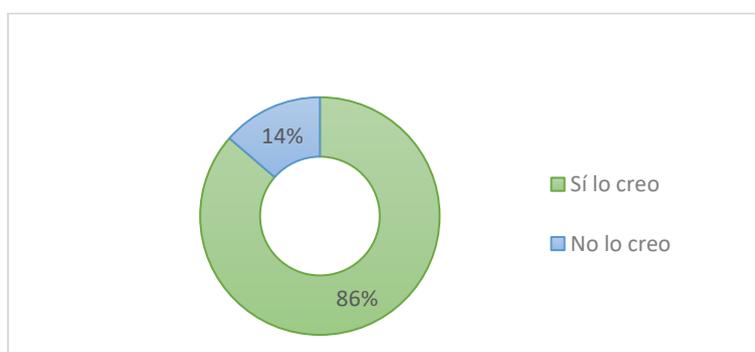


Figura 28. ¿Cree usted que la autoevaluación sirvió para reconocer su avance en el proceso?

Cuando se les preguntó sobre si creen que la autoevaluación sirvió para reconocer el avance en el proceso, los estudiantes indicaron en un importante 86% que sí lo creen mientras que el 14% indicó que no lo creen. Esto corrobora la importancia de realizar estas técnicas de autoevaluación y reflexión si se quiere promover la inclusión de estrategias metacognitivas en los procesos de aprendizaje.

10.4 ¿Considera que las preguntas efectuadas durante las sesiones generaron en usted una reflexión de lo que estaban haciendo?

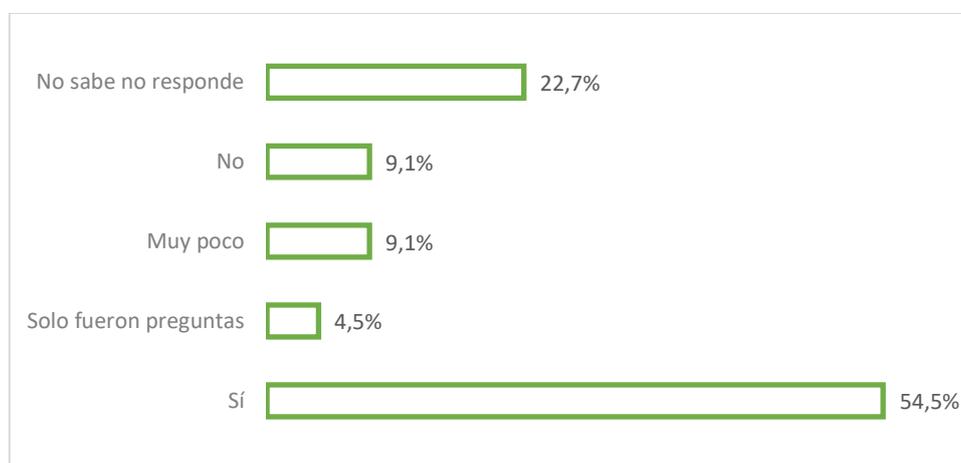


Figura 29. ¿Considera que las preguntas efectuadas durante las sesiones generaron en usted una reflexión de lo que estaban haciendo?

Sobre la pregunta si los estudiantes consideran que las preguntas efectuadas durante las sesiones generaron una reflexión de lo que se estaba haciendo, el 54,5% indicó que sí generaron una reflexión sobre lo realizado, el 22,7% indicó que no sabe o no responde, seguido del 9% quienes indicaron que no y que muy poco. Sólo 4,5% indicó que solo fueron preguntas. Importante reconocer que más de la mitad de los estudiantes indicaron que las preguntas fueron importantes para generar una reflexión de sus procesos., así como para lograr entender el por qué se estaban llevando a cabo dichos procesos. Sin embargo, algunos

otros estudiantes indicaron que las preguntas fueron muy repetitivas, aspecto que era de esperarse y algunos otros afirmaron que reflexionar sobre qué.

10.5 ¿Considera que los contenidos y la forma de realización de las sesiones fue la adecuada para lograr mejorar la comprensión de lectura?

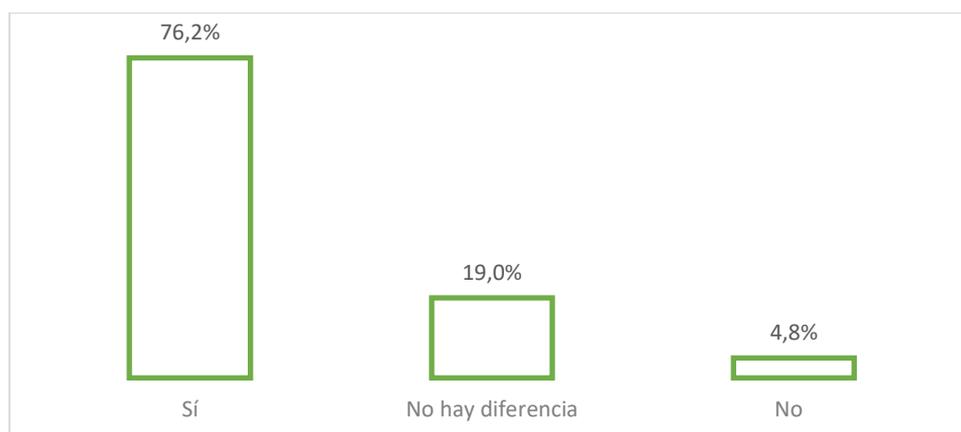


Figura 30. ¿Considera que los contenidos y la forma de realización de las sesiones fue la adecuada para lograr mejorar la comprensión de lectura?

Cuando se les preguntó sobre si consideran que los contenidos y la forma de realización de la sesión fue la adecuada para fortalecer la comprensión de lectura, los estudiantes indicaron en un 76% que sí fue la forma adecuada, lo que concuerda con las respuestas de la primera pregunta donde un 77% afirmaron haber logrado mejorar en cierta medida su comprensión de lectura, así como con los resultados del post-test en el cual se obtuvo un alto porcentaje de mejoramiento. No obstante, un 19% indicó que no hay diferencia y solo el 4,8% indicó que no fue la mejor forma y contenidos para lograr mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes, hecho que muestra que se deben buscar formas más variadas de promoción del uso de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión de lectura, que tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

11. Discusión

En el apartado de discusión de resultados se da respuesta a las preguntas de investigación, las que a su vez responden a los objetivos del estudio como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 9

Distribución de la discusión

OBJETIVOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	Instrumentos
OE1: Diagnosticar el estado de la competencia de comprensión lectora en la lengua inglés de estudiantes de grado octavo	Sub pregunta 1: ¿Qué nos dice el diagnóstico inicial del estado de la comprensión lectora en lengua inglesa de estudiantes de grado octavo?	Prueba inicial- pre-test Encuesta inicial
OE2: Identificar las fortalezas y retos que evidencian los estudiantes durante las distintas fases de la intervención pedagógica	Sub pregunta 2: ¿Cuáles son las fortalezas y retos que evidencian los estudiantes durante las distintas fases de la intervención pedagógica?	Prueba final Notas de campo Encuesta final
Objetivo principal: Establecer el efecto de la implementación de la propuesta pedagógica fundamentada en estrategias metacognitivas, en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma inglés de los estudiantes de grado octavo del colegio colombo inglés del Huila	Pregunta principal: ¿Cuál es el efecto de la implementación de la propuesta pedagógica fundamentada en estrategias metacognitivas, en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma inglés de los estudiantes de grado octavo del colegio colombo inglés del Huila?	Prueba final- post test Notas de campo Encuesta final

Sub pregunta 1:

¿Qué nos dice el diagnóstico inicial del estado de la comprensión lectora en lengua inglesa de los estudiantes de grado octavo?

Como se puede observar en el apartado de resultados, el diagnóstico inicial mostró que los estudiantes no cuentan con las habilidades adecuadas para comprender textos correctamente, sobre todo en el nivel inferencial o interpretativo. Durante la aplicación de la encuesta inicial, algunos estudiantes manifestaron de manera informal que recibían las lecturas en inglés de manera obligatoria, si los títulos les llamaban la atención se animaban, de lo contrario se notaban perezosos. También se evidenció que les gustaba más escoger los textos y que les gustaría sugerir los temas de lecturas.

Por otra parte, se observó que, durante la aplicación de la prueba diagnóstica, los estudiantes tendían a variar su comportamiento a la hora de leer. Es decir, algunos se tomaron el tiempo apropiado para realizar la lectura por gusto propio. Otros, sin embargo, lo hicieron muy rápido, como por salir del paso y terminar el ejercicio, pues tenían en cuenta otras actividades, lo que generaba que se distrajeran fácilmente, afectando los resultados.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Caicedo y Ayala (2018) los cuales afirman que el 48% de los estudiantes que presentaron la prueba en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo no contestaron correctamente las preguntas que evalúan la competencia de comprensión lectora, es decir, casi la mitad de los estudiantes tenía dificultad en los aprendizajes que se evalúan en este aspecto. En esta investigación, en el nivel individual, sólo cuatro estudiantes aprobaron el examen diagnóstico y en términos de variables de análisis, sólo el aspecto de personajes de la historia, del nivel superficial, contó con un nivel de aprobación superior al 60%.

En relación con los hábitos de lectura, el diagnóstico mostró también que los estudiantes no tienen suficientes hábitos de lectura, lo que deriva en problemas de comprensión y falta de motivación. Los estudiantes no leen en sus tiempos libres, esto genera

que se les dificulte establecer relacionamientos sobre la idea principal, los hechos declarados, la secuencia de eventos, hasta generalizaciones simples de la lectura y mucho menos poder realizar relaciones de causa y efecto, predicciones futuras y el reconocimiento de ideas principales no declaradas en las lecturas. Esto último se evidenció en el trabajo de Castillo et al. (2020) donde se expone que la falta de motivación lectora es un tema muy presente en las aulas actualmente, lo que ha generado que los hábitos de lectura no sean los adecuados para desarrollar correctamente las actividades curriculares de los estudios en la etapa secundaria.

Sub pregunta 2:

¿Cuáles son las fortalezas y retos que evidencian los estudiantes durante las distintas fases de la intervención pedagógica?

En cuanto a las fortalezas durante los procesos realizados se encuentra en primer lugar los resultados positivos al comparar la prueba diagnóstica y la prueba final (post-test). Esta última prueba demostró que los estudiantes presentaron mejores resultados gracias a la implementación de la propuesta y hubo fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora.

De manera particular, acciones complementarias como los resúmenes, ayudaron a los estudiantes a identificar la idea principal, ya que resumir requiere determinar qué es importante y luego expresarlo con sus propias palabras. Esto permitió en parte superar problemas de concentración o de falta de motivación de los estudiantes durante las actividades de las clases. Problemas como la distracción o falta de concentración se pueden derivar también de la ausencia de una organización y preparación adecuada por parte de los estudiantes, frente a las asignaciones en casa y los materiales que deben traer a la clase. Esto no solo los distrae a ellos sino también a sus compañeros. Es posible que no lleven su material de estudio o que no estén al día con sus tareas, de cualquier manera, pueden causar

distracción. Adicionalmente, se reconoció que el tomar nota de lo que se lee permite a los estudiantes mejorar su comprensión, ya que, si se está pensando en que es lo suficientemente importante como para escribirlo, se prestará más atención a la lectura.

Otro elemento fortaleza que se encontró durante las observaciones consignadas en las notas de campo del docente es la utilidad del uso de inferencias, pues para hacer inferencias sobre algo que no se menciona explícitamente en el texto, los estudiantes deben aprender a basarse en conocimientos previos y reconocer pistas en el texto mismo. Este proceso logró que los estudiantes se hicieran una idea de lo que trataba el texto y eventualmente se motivaran a leerlo. El lograr inferencias es muy positivo y fácil de ejecutar dada la gran imaginación de los estudiantes. Esto se debe hacer mediante la realización de las preguntas correctas que lleven a este tipo de inferencias sobre lo leído.

En cuanto a los retos, uno de los retos evidenciados en esta investigación se debió a falta de vocabulario en inglés por parte de los estudiantes, pues muchas veces, la lucha con la comprensión de lectura está ligada a los desafíos con los conceptos y palabras desconocidas. Las debilidades de vocabulario pueden conducir a malentendidos de las palabras habladas y mala gramática hablada. La investigación acción permitió al investigador observar que no todos los estudiantes adquieren habilidades de lectura al mismo ritmo pues el dominio de las habilidades, incluido el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la conciencia fonémica no se encuentran en todos los estudiantes en un mismo nivel. Sin embargo, las actividades basadas en las estrategias metacognitivas fueron de gran apoyo y aporte para el proceso, pues ayudó a los estudiantes a concientizarse de la necesidad de trabajar más en el vocabulario del inglés. En esa línea de ideas, existe una relación entre la incapacidad para comprender el material de estudio por parte de los estudiantes y la desconcentración, pues a veces, los estudiantes se distraen en clase porque no pueden entender los temas tratados ya sea por falta de vocabulario o motivación.

Estas dificultades de aprendizaje que generan distracciones en los estudiantes en clase, pueden ocurrir debido a problemas más profundos, pues algunos estudiantes pueden sufrir de Trastorno por Déficit de Atención, y no están diagnosticados, a lo que se le suma la hiperactividad, que generan que los estudiantes sufran distracciones constantes. La toma de notas es aconsejada para evitar que la mente divague, por tanto ayuda al estudiante a procesar el punto principal del pasaje y mejorará la probabilidad de que recuerde las cosas. Además, las notas que toma son un registro del pasaje al que puede consultar si olvida elementos.

Finalmente, si bien se logró diferenciar en el proceso de lectura individual que algunos estudiantes eran más dados a identificar la idea central y se podía observar que la realizaban de manera concentrada y en voz alta, subrayando las ideas importantes del texto. Luego, al pasar a realizar el ejercicio de manera grupal para realizar la reflexión de esta lectura, manifestaron que se les complicó encontrarle sentido, pues fueron honestos y decían que realizaron el proceso solo por culminar rápido pensando netamente en la calificación mas no en un proceso pertinente para realizar un buen análisis

Pregunta principal:

¿Cuál es el efecto de la implementación de la propuesta pedagógica fundamentada en estrategias metacognitivas, en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma inglés de los estudiantes de grado octavo del colegio colombo inglés del Huila?

A manera general se puede decir que la implementación tuvo un efecto positivo en grado de comprensión lectora de los estudiantes, así como sus percepciones, en torno al reconocimiento de los beneficios que trae el uso de estrategias metacognitivas en los procesos académicos.

Si bien, como se mencionó anteriormente, se presentaron retos durante la ejecución de la propuesta en algunos estudiantes más que en otros, como la falta de vocabulario y por ende

de motivación, la dificultad para hacer inferencias o para encontrar las ideas principales de las lecturas, al final de la implementación se notó la mejora sustancial en la comprensión a raíz del análisis de resultados tangibles de la prueba final, lo que coincidió con las observaciones de la docente y las respuestas a la encuesta por parte de los estudiantes.

Otro de los hallazgos importantes, con respecto al efecto de la implementación de la propuesta está relacionado con el grado de motivación de los estudiantes frente a la pedagogía tradicional (la forma como se les ha venido trabajando la lectura en inglés en otros cursos) y las novedades metacognitivas como la efectuada en esta investigación. Esto, dado que se logró observar que durante las actividades de lectura grupal desarrolladas los estudiantes manifestaron que se les había despertado un interés por las lecturas y estaban participando más activamente frente a los procesos de reflexión dentro del aula, lo cual es un claro indicador de que las estrategias metacognitivas usadas estaban dando resultado. Durante este proceso de reflexión surgieron varios momentos en el que se debía hacer pausas y hacer análisis frente a lo que sucedía dentro del aula pues hubo lecturas que se les hacía más fáciles y otras más complejas, sirviéndoles de apoyo para sentirse más cómodos durante el proceso.

De acuerdo a lo anterior, y siguiendo lo expuesto por Limber, Rivas (2015) este aspecto de la motivación es relevante debido a que los estudiantes intentan voluntariamente aprender lo que es muy importante para ellos. Tienen deseo interno de aprender y no tienen necesidad de recursos externos o incentivos sobre los resultados. En así, que se puede afirmar que no hay efectos negativos en tener una motivación intrínseca, pues es mejor aprender sin recompensas porque la necesidad es innata y depende del propio deseo.

En ese sentido, es importante que existan iniciativas didácticas que reemplacen la pedagogía tradicional como lo expone Fumero (2009), quien manifiesta que la lectura debe contar con elementos que llamen la atención de los estudiantes y permitan una completa apropiación de las habilidades de lectura. En esa línea de ideas, nuestra investigación tuvo en

cuenta el aspecto didáctico como elemento diferencial para generar motivación e interés, en el camino de fortalecer la comprensión de lectura mediante el acompañamiento y apoyo repetido ofrecido en el proceso, tal y como lo hizo Benavidez y Tovar (2017).

Existen elementos pedagógicos alternativos relevantes que pueden servir para complementar ejercicios investigativos como el actual, entre estos están las iniciativas que incorporan la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como lo indican Caicedo y Ayala (2018). Por otra parte, la combinación de las estrategias didácticas con las Tecnologías de la Información y la comunicación, como lo exponen Pasella y Polo (2016). Esta investigación contó con una propuesta fundamentada en estrategias metacognitivas, diseño que puede ser combinado con elementos como los expuestos anteriormente y que autores como Abad, Díaz y Olmos (2022) lograron articular con resultados sorprendentes, implementando estrategias cognitivas y metacognitivas a través del uso de una aplicación móvil basada, en estudios académicos relevantes sobre dificultades en las competencias lectoras, lo que les permitió cumplir con el propósito y ayudó al grupo de estudiantes a leer más fluido y comprender las ideas que los textos expresan.

Finalmente, se recomienda el uso de estrategias metacognitivas en el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora tal y como lo indican Julio y Doria (2016), pues las técnicas y estrategias que ahora usan muchos maestros para enseñar comprensión lectora no son muy efectivas para permitir que los estudiantes se conviertan en lectores competentes. Esto se reconoce dado que actualmente y tradicionalmente, los maestros generalmente enseñan a leer pidiendo a los estudiantes que lean el texto oralmente y que encuentren el significado de cualquier palabra desconocida en un diccionario, y luego se les pide que respondan preguntas basadas en el texto que acaban de leer para medir su comprensión. Además, los estudiantes muchas veces no tienen suficiente tiempo para practicar la lectura, ya que el currículo solo les proporciona 40 minutos en una sesión de la asignatura. En

consecuencia, no todos los estudiantes tienen tiempo para comprender correctamente lo que leen. Es así que la aplicación de las estrategias metacognitivas permite al docente y al estudiante interesarse y reconocer lo que se hace, luego de planificar y seleccionar las características que requieran ser enseñadas y ayuda a los estudiantes a formular sus ideas preliminares.

Igualmente, la implementación de las estrategias metacognitivas genera algunas ventajas para los estudiantes entre las que se encuentran, aumentar su motivación por el aprendizaje y aumentar sus conocimientos, lo que les será útil tanto en la resolución de problemas como en la evaluación. Como ha dicho Caicedo (2011) y Vargas-Chacón et al. (2021), tanto la motivación como la metacognición están relacionadas con el rendimiento académico, enfatizando que los estudiantes que aprenden y usan estrategias metacognitivas tienen más éxito que otros en la lectura de todo tipo de materiales; sus habilidades para resolver problemas están mejor desarrolladas y aprenden a organizar mejor el conocimiento; como resultado, su éxito académico se ve afectado positivamente.

12. Conclusiones y recomendaciones

La propuesta pedagógica que apuntaba al mejoramiento de la comprensión de lectura de los estudiantes del grado 8 del colegio Colombo Inglés del Huila, mediante el uso de estrategias metacognitivas, demostró un impacto favorable en los elementos a fortalecer. Esto se pudo detectar a través de la comparación de los resultados de la prueba diagnóstica y el post- test, así como en las percepciones de los estudiantes, expresadas a través de la encuesta. En la cual la mayoría manifestó que las estrategias metacognitivas, entre ellas la autoevaluación y la reflexión sirvieron para reconocer el avance en el proceso.

Lo anterior es testimonio de que los enfoques de metacognición y autorregulación en los estudiantes, así como la implementación de estrategias específicas para planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, ayudan a los alumnos a pensar sobre su propio aprendizaje de manera más explícita y consiente. Se recomienda así, que las intervenciones estén diseñadas para ofrecer a los alumnos un repertorio de estrategias para elegir las más adecuada para una determinada tarea de aprendizaje.

Algunas de los aspectos positivos evidenciados consisten en el uso de secuenciación de lectura lo cual ayudó a los jóvenes a comprender la progresión lógica de los eventos, pues explicar la estructura de la historia y cómo las tramas suelen pasar de la introducción a la complicación, y luego al clímax, la resolución y la moraleja, brinda a los lectores el contexto para sacar conclusiones. Se puede enseñar a los estudiantes a usar estas habilidades de comprensión cuando el docente retroalimenta leyendo en voz alta y cuando se está aplicando las estrategias metacognitivas durante la sesión.

Si bien algunos de los estudiantes evidenciaron algunos retos durante la implementación de la propuesta, las estrategias metacognitivas ofrecieron soluciones para superar dichos problemas, especialmente para aquellos alumnos a los que les cuesta encontrar

las respuestas correctas directamente. Muchos de los estudiantes lograron entender el propósito de cada ejercicio de lectura suministrando respuestas correctas al material proporcionado en los diferentes pasajes de lectura. Así mismo, se puede inferir que estas estrategias proporcionaron una forma alternativa poderosa para que los estudiantes entendieran el material con facilidad y lograr el conocimiento para aplicar estas estrategias en su futuro aprendizaje no solo para aprender comprensión lectora sino también para otras asignaturas. En conclusión, se puede decir que estas estrategias brindaron soluciones globales para que los estudiantes mejoraran sus habilidades de aprendizaje.

Finalmente, es importante tener en cuenta los gustos de los estudiantes en relación con el tipo de lectura y las temáticas de dichas lecturas. Igualmente, el rol de los adultos, los padres y los maestros es primordial, de tal manera que fomenten los intereses de lectura de los niños, donde a menudo, sus propuestas son muy diferentes. Estos ejercicios investigativos sirven como modelos a seguir y deben comenzar mucho antes de que los niños comiencen la escuela: si los padres leen y miran libros ilustrados y hablan sobre ellos con sus hijos muy pequeños o les leen cuentos y hablan sobre ellos, esto representa una forma muy temprana y particularmente efectiva de educación temprana, fomentando la motivación en la lectura.

Referencias

- Abad, L., Díaz, Y., & Olmos, Y. (2022). *Estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria usando una aplicación móvil educativa. (Tesis de maestría)*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Abdulameer, Z., & Hasbi, M. (2021). Reading Difficulties in English as a Second Language in Grade Five at a Saint Patrick's High School for Boys, Hyderabad- India. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(4), 521-535.
- Acosta, K. (2019). The Reading Comprehension Strategies of Second Language Learners: A Spanish-English Study. *Dimension*, 57-85.
- Alyousef, H. (2005). Teaching reading comprehension to esl/efl learners. *The Reading Matriz*, 5(2), 143-154.
- Barrantes, M., & Ruiz, A. (2016). *Hacia el fortalecimiento de la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés como lengua extranjera en dos I.E.D. de Bogotá*. Bogotá: Universidad de los Andes. Obtenido de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13229/u721632.pdf?sequence=1>
- Benavides, C., & Tovar, N. (2017). *Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto*. San Juan de Pasto: Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría Universitaria Abierta y a Distancia. Maestría en Didáctica.
- Benito, J., Reina, D., & Reina, M. (2015). *Estrategia Didáctica para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera dirigida a Estudiantes de Ciclo Cinco de La I.E.D Juana Escobar*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia. Obtenido de

https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/3822/Estrategia_did%C3%A1ctica_comprenci%C3%B3nlectora_lenguajextranjera.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Brisbois, J. (1995). Connections between first- and second-language reading. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 565-584.
- Caicedo, A. (2011). *Planificación y monitoreo en la comprensión lectora. Algunas variables asociadas al uso de estrategias metacognitivas. (Tesis de maestría)*. Santiago de Cali: Universidad del Valle .
- Caicedo, M., & Ayala, H. (2018). *Secuencia didáctica para promover la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno de la Institución Alfonso López Pumarejo del Municipio de Jamundí*. Santiago de Cali: Universidad Icesi, Escuela de Ciencias de la Educación, Maestría en Educación.
- Cano, C. (2016). *Impacto de una estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo mediado por TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la Institución Educativa La Merced en el municipio del Agrado, Huila*. Neiva, Huila: Universidad Surcolombiana. Tesis de Grado. Obtenido de <https://www.grupopaca.edu.co/maestria-en-educacion/egresados-y-trabajos-de-investigacion>
- Caposey, T., & Heider, B. (2003). Improving reading comprehension through cooperative learning. (*Unpublished dissertation*) St. Xavier University & Pearson/Skylight, Chicago, IL. .
- Casas, L. (2018). Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios. *Educere*, 22(72), 375-386. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656041010/html/index.html>

- Castillo, N, Briones, E., Espinosa-Arreaga, G., & Espinosa-Figueroa, J. (2020). Factores que intervienen en el desinterés por la lectura e jóvenes bachilleres. *Perspectivas*, 1(17).
- Cervantes, R., Pérez, J., & Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel n° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/654/65456039005/html/index.html>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial VISOR.
- Craik, F., & Lockhart, R. (1980). Niveles de procesamiento: Un marco para la investigación sobre la memoria. *Estudios de Psicología*(2), 93-109. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65802.pdf>
- Crane, P., & O'Regan, M. (2010). On PAR: Using Participatory Action Research to Improve Early Intervention. *Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government, Australia*, 2-123. Obtenido de <https://eprints.qut.edu.au/34301/1/34301.pdf>
- Crespo, N. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, 33(48), 97-115. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>
- Espitia, D. (2013). *SQP2RS (squeepers): una estrategia de lectura para mejorar la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de ciclo cuarto grado noveno, en la jornada nocturna del colegio Nacional Nicolás Esguerra*. Bogotá: Universidad Libre.

Obtenido de

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7924/EspitiaSanchezDianaPatricia2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fabbi, M., & Farela, P. (2013). Conocimiento metacognitivo y procesos reflexivos. V *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (págs. 139-141). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., & Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación Latinoamericana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 14(40), 289-308.

Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Revista investigación y postgrado*, 24(1), 46-73.

García, E., & D'Angelo, N. (2020). La cuestión de la justicia en la Educación Superior en América Latina. Una revisión de su abordaje. *ree Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(3), 13-45.

Gaviria, Y. (2014). *Estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje de una segunda lengua desde la pragmática del lenguaje*. Bogotá: Universidad Santo Tomás VUAD.

Obtenido de

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4722/Gaviriayenny2014.pdf?sequence=1>

González, V. (2018). La interculturalidad en educación superior. *Educación y Ciencia*, 7(49), 65-72.

- Gordillo, A., & 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. doi:10.19052/ap.1048
- Gutiérrez, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216.
- Hiltunen, L. (2010). *Enhancing Web Course Design Using Action Research*. Jyväskylä: Department of Mathematical Information Technology, University of Jyväskylä. Obtenido de http://users.jyu.fi/~tka/opetus/kevat11/luennot/Hiltunen_tutkimusosa.pdf
- Jaramillo, L., & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(16), 299-313. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Julio, L., & Doria, X. (2016). *Estrategias meta cognitivas para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas de 6 años del grado primero de la institucion educativa San Lucas. (Tesis de grado)*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Klimenko, O., & Álvarez, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>
- Kusumarasyati. (2016). Qualitative and quantitative approaches to action research. *Paramasastra*, 139-146.

- Mayora, I. (2013). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”. *Revista de Investigación*, 78(37), 167-192.
- Medina, R. (2013). Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural. *Rollos nacionales. Nodos y nudos*, 4(34), 61-76.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: MEN.
- Montes, F., Botero, M., & Pechthalt, T. (2009). Reading Comprehension from a First to a Second Language. *GiST*, 53-73.
- Muñoz-Muñoz, Á., & Ocaña de Castro, M. (2016). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(29), 223-244.
doi:10.19053/0121053X.n29.2017.5865
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*(65).
- Ojeda, E., & Castro, R. (2011). Comprensión profunda: modelo de lectura en una estudiante universitaria. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 15. Procesos de Formación / Ponencia* (págs. 1-10). México Distrito Federal: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognicion: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

- Pasella, M., & Polo, B. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC*. Barranquilla: Universidad de la Costa - CUC. Facultad de Humanidades, Maestría en Educación.
- Perfetti, C., & Adlof, S. (2012). Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning. Sabatini. Obtenido de [https://www.lrdc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/2012_Reading%20comprehension%20\(capter\)%20Adlof.pdf](https://www.lrdc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/2012_Reading%20comprehension%20(capter)%20Adlof.pdf)
- Perkins, K., Brutton, S., & Pohlmann, J. (1989). First and Second Language Reading Comprehension. *RELC Journal*, 20(2), 1–9.
- Pourhosein, A., & Banou, N. (2016). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skill and the Strategies for Improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 180-187.
- Puigbó, J. (18 de Noviembre de 2020). *¿Qué es la metacognición? Ejemplos y estrategias*. Obtenido de <https://www.psicologia-online.com/que-es-la-metacognicion-ejemplos-y-estrategias-4267.html#:~:text=Algunos%20ejemplos%20de%20estrategias%20metacognitivas,diferentes%20conceptos%2C%20entre%20otros%20muchos>
- Rivas-Cedeño, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.
- Rojas, Y. (2010). *Literatura y web 2.0: una posible fórmula para mejorar los niveles de comprensión lectora: estrategia para el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes de media vocacional*. Neiva, Huila: Universidad

- Surcolombiana. Tesis de Grado. Obtenido de <https://www.grupopaca.edu.co/maestria-en-educacion/egresados-y-trabajos-de-investigacion>
- Roldán, A. (2016). *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población Bogotana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6611/Rold%20nS%20nchezGuiomarAndrea2017.pdf;jsessionid=B4E896DB44F2DBFE6D4B5FEE88FE6CE1?sequence=1>
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia*, 3(5), 31-38.
- Shakir, A. (2015). The Place of Reading Comprehension in Second Language Acquisition. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 6, 14-21.
- Silva, C. (2019). *Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora*. Neiva, Huila: Universidad Surcolombiana. Tesis de grado. Obtenido de <https://www.grupopaca.edu.co/maestria-en-educacion/egresados-y-trabajos-de-investigacion>
- Suavita-Ramírez, M., & Méndez-Romero, R. (2020). Germina: pensar la justicia social. *Reflexiones Pedagógicas*(20), 1-8.
- Vargas-Chacón, S., Verde-Cena, A., Berru-Vargas, I., & Zacarías-Nomura, C. (2021). Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 154-176.
- Vásquez, C. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao*. Lima: Trabajo de grado Maestro en

Educación mención en Psicopedagogía. Perú. Universidad San Ignacio de Loyola.

Facultad de Educacion.

Anexos

Anexo A. Encuesta inicial

Objetivo de la encuesta: La encuesta tiene como objetivo identificar los hábitos de lectura de los estudiantes cuando se lee en inglés y si intuitivamente reconocen o utilizan alguna estrategia metacognitiva en el proceso de lectura. La primera pregunta reconoce si los estudiantes leen en inglés en su tiempo libre. La segunda pregunta establecer si los estudiantes comprenden lo que leen. La tercera pregunta consiste en identificar si se usan estrategias metacognitivas en el caso de reconocer el propósito de la lectura y la cuarta y última pregunta está enfocada en reconocer si los estudiantes usan la reflexión (estrategia metacognitiva) por sí mismos luego de una lectura.

Escoja la opción con la que más se identifique

1. Hábitos de lectura

¿Acostumbra a leer en el tiempo libre en inglés?

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Una o dos veces por semana
- Todos los días

2. Cuando lee en inglés ¿Entiende lo que lees?

- Todo
- Algunas cosas
- Poco

- Muy poco

3. Cuando la actividad consiste en realizar una lectura en inglés ¿sabe usted para qué se hacen estas actividades de lectura?

- Sí
- No

4. Luego de que termina la lectura, ¿usted reflexiona sobre lo realizado? Es decir, ¿piensa sobre la forma en que efectuó la actividad y el resultado de la misma?

- Sí
- No

Anexo B. Prueba diagnóstica

Read the passage below and answer the questions that follow.

One day in 1924, five men who were camping in the Cascade Mountains of Washington saw a group of huge apelike creatures coming out of the woods. They hurried back to their cabin and locked themselves inside. While they were in, the creatures attacked them by throwing rocks against the walls of the cabin. After several hours, these strange hairy giants went back into the woods.

After this incident the men returned to the town and told the people of their adventure. However, only a few people accepted their story. These were the people who remembered hearing tales about footprints of an animal that walked like a human being.

The five men, however, were not the first people to have seen these creatures called Bigfoot. Long before their experience, local Native Americans were certain that a race of apelike animals had been living in the neighboring mountain for centuries. They called these creatures Sasquatch.

In 1958, workmen, who were building a road through the jungles of Northern California often found huge footprints in the earth around their camp.

Then in 1967, Roger Patterson, a man who was interested in finding Bigfoot went into the northern California jungles with a friend. While riding, they were suddenly thrown off from their horses. Patterson saw a tall apelike animal standing not far away. He managed to shoot seven rolls of film of the hairy creature before the animal disappeared in the bushes. When Patterson's film was shown to the public, not many people believed his story.

In another incident, Richard Brown, a music teacher and also an experience hunter spotted a similar creature. He saw the animal clearly through the telescopic lens of his rifle. He said the creature looked more like a human than an animal.

Later many other people also found deep footprints in the same area. In spite of regular reports of sightings and footprints, most experts still do not believe that Bigfoot really exists.

1. What did the five campers do when they saw a group of apelike creatures ?

- (A) They attacked the creatures by throwing rocks at them.
- (B) They ran into the woods and hid there for several hours.
- (C) They threw rocks against the walls of their cabin to frighten the creatures away.
- (D) They quickly ran back into their cabin and locked the cabin door.

2. Did the town people believe the story of the five men about their meeting with Bigfoot ?

(A) No, not everyone believed their story.
(B) All the people believed what they said.
(C) Some said the five men were making up their own story.
(D) Only those who had heard the same tale the second time believed them.

3. Who were the first people to have seen these apelike creatures before the five campers?

California.
(A) The workers who built the road in the jungles of Northern
(B) Roger Patterson and his friend.
(C) The local Native Americans.
(D) Richard Brown, a music teacher and a hunter.

4. The word neighboring would BEST be replaced with

- (A) far-off
- (B) nearby
- (C) remote
- (D) far-away

5. Who called the apelike creatures 'Sasquatch'?

- (A) The five campers
- (B) The local Native Americans
- (C) Roger Patterson
- (D) Richard Brown

6. Which of the following pairs is INCORRECT?

- (A) creatures -- animals
- (B) woods -- jungles
- (C) spotted -- saw
- (D) huge -- hairy

7. The BEST title for this passage would be

- (A) The adventures of the five campers.
- (B) The experts and the existence of Bigfoot.
- (C) The creature called Bigfoot.
- (D) The adventures of Bigfoot.

Anexo C. Evaluación final (postest)

The barking of the dogs awakened Akeeko, the Eskimo boy. His mother was already up, making tea over the soft yellow flame that burned in the whale-oil lamp. Akeeko slid from under the warm cover made of walrus skin and pulled on his trousers and his hooded fur jacket, or parka. Underneath all this he wore underwear made of skin from a caribou, with the warm fur turned towards his body. Over his boots he pulled on a pair of heavy outer boots. Last of all he put on his furry mittens. Now he was ready to go out in the cold.

At the doorway to the snowhouse, or igloo, Akeeko lifted the curtain and crawled through the short tunnel that led outside. There he saw his father and brothers harnessing the dogs to the sled. He laughed while he roped and tumbled in the snow with some of the young sled dogs. Akeeko had lived all his life on the shores of the Arctic Ocean, about as close to the North Pole as people can live. Here in the middle of summer the days are so long that the sun never stops shining. It stays light all night ! But this was winter, and in the winter there is a time when it stays dark all day, as well as all night, with only a little light sometimes from the moon. Snug and warm under the round roofs of their snowhouses, the Eskimo families had lived through the dark days and nights. But now the frozen fish and meat were almost gone. It was time for the hunters to travel across the fields of snow and ice to look for food.

Their dogsled was loaded with bundles of animal skins to be used as night covers or windbreaks. The sled also carried knives, spears, bone fishhooks, and some frozen fish. Akeeko watched closely until his father nodded and said, "Jump on, Little Seal. You are now old enough to go on your first hunting trip." Akeeko rubbed his nose against his mother's nose and waved goodbye. A long whip cracked. The dogs pushed against their harness and

away they went, the sled runners making a singing sound on the cold, dry snow. The air was cold, so cold that Akeeko kept his eyes nearly closed to keep them from freezing. But inside his fur clothes, Akeeko was not cold.

Akeeko's father was very wise about where to find hunting grounds. In the summer he went far inland from the sea, hunting for caribou on the great frozen plains. Caribou are a kind of deer and they travel in large herds. Some of the caribou meat was dried for use in the wintertime. The skin was made into clothes or stretched over driftwood poles to make summer houses. Today's hunt was a winter hunt, and instead of going inland, they went in the other direction, over the thick ice that covers much of the northern ocean. They were hunting for seals, and they hoped they might even find a walrus or a polar bear.

Akeeko's father drove the dogsled for many hours before he said, "We'll camp here." Quickly, Akeeko's father and brothers took their knives and began to cut huge blocks of snow. With Akeeko helping, they piled up the snow blocks, and in an hour or two they had finished an igloo hunting lodge. The hungry dogs had raw frozen fish for supper. They caught the fish in their open mouths when Akeeko's father threw them, and they gulped the fish down in one big bite. Akeeko and his hungry family had raw frozen fish too, and a small piece of whale fat called blubber which was almost like candy to Akeeko. After supper the dogs dug holes for themselves in the snow and curled up and slept. Akeeko and his family, warm and snug, went to sleep in their igloo.

Early in the morning they took spears and axes and went hunting. They found some air holes in the ice and sat for many hours hoping that a seal would poke its head above the water to breathe. But no seals came. Akeeko was getting worried because when you get hungry in the

far north, you can't just go to a store and buy something. The stores are far, far away. the only way to get something to eat is to go hunting.

Suddenly Akeeko heard one of his brothers shouting, "Seals ! I have found seals ! Come quickly." With the others, Akeeko scrambled over giant cakes of ice piled up at the edge of a streak of water. When they reached a place where they could look down, they saw the seals. Many seals ! They could spear a few and have enough food to last through the rest of the winter. As Akeeko helped load the sled for the long journey home, he felt sad that his first hunting trip would soon be over. But he felt happy too !

1. From the first paragraph we learn that _____.
 - (A) Akeeko dresses warmly before leaving
 - (B) Akeeko is careful not to become sick
 - (C) the flame from the whale oil keeps him warm
 - (D) it is fashionable to wear plenty of clothes

2. The most probable reason why Akeeko's family keeps dogs is _____.
 - (A) for food
 - (B) as pets
 - (C) to work
 - (D) to hunt

3. Akeeko obviously lives in a very _____ land.
 - (A) unwanted
 - (B) terrible

- (C) quiet
 - (D) cold
4. Why did Akeeko's father go hunting that day?
- (A) Their supply of food was depleting.
 - (B) There was plenty of animals to hunt.
 - (C) He wanted to teach Akeeko how to hunt.
 - (D) He hoped to find a walrus or a polar bear.
5. His father called him 'Little Seal' because _____.
- (A) that was his pet name
 - (B) he was already old enough
 - (C) they were hunting for seals
 - (D) he was going to miss his mother
6. The passage tells us that as a hunter, Akeeko's father is _____.
- (A) experienced
 - (B) systematic
 - (C) learning
 - (D) savage
7. The winter hunt is different from the summer one in that
- (A) the winter hunt takes place inland.
 - (B) they move towards the frozen waters.
 - (C) they hunted for seals, walruses and bears.

- (D) caribou is hunted more than any other animal.
8. What could be the reason Eskimos build houses from snow ?
- (A) Igloos are they only houses they know how to build.
 - (B) Wild animals do not attack houses made of snow.
 - (C) Snow is readily available and is easy to work with.
 - (D) Such houses remain cool and comfortable all day long.
9. The phrase, "blubber which was almost like candy" tells us that _____.
- (A) blubber is healthy to eat
 - (B) it is precious and useful
 - (C) Akeeko cannot stop eating it.
 - (D) Akeeko enjoys eating blubber.
- 10 A suitable title for this passage is _____.
- (A) Akeeko's First Hunting Trip
 - (B) The Eskimo Hunters
 - (C) Akeeko The Hunter
 - (D) A Family Hunt

Anexo D. Formato de notas de campo.

Notas de campo		
Lección:		
Fecha:		
Objetivo programático:		
Colegio:		
Actividad	Observaciones	Análisis
✓ Descripción de las actividades	✓ Compromiso de aprendizaje ✓ Actitud frente a la clase	
Acciones Futuras ✓ Mejoras futuras		

Anexo E. Formato de encuesta de percepción final

Encuesta para conocer la percepción de los estudiantes sobre el proceso pedagógico

1. ¿Cree usted que en general que mejoro la comprensión de lectura?
2. ¿Estuvo consciente de los procesos que usted realiza para lograr interpretar un texto?
3. ¿Cree usted que la autoevaluación sirvió para reconocer su avance en el proceso?
4. ¿Considera que las preguntas efectuadas durante las sesiones generaron en usted una reflexión de lo que estaban haciendo?
5. ¿Considera que los contenidos y la forma de realización de las sesiones fue la adecuada para lograr mejorar la comprensión de lectura?

Anexo F. Formato de autoevaluación

Marque la casilla que mejor describa sus sentimientos y acciones

Seguí todos los pasos.	Muy bien	Bien	Normal	Mal
Disfruté la actividad.				
Entendí la idea principal del texto.				
Entendí la mayoría de los detalles del texto.				
Logré generalizar las ideas de texto				
Identifiqué las relaciones de causa y efecto del texto				
Soy consciente de que puedo interpretar lo leído.				
Podría escribir preguntas sobre el texto sin problemas				
Podría resumir las ideas más importantes del texto sin problemas				
La forma de las actividades me permitió interpretar más efectivamente				

Mis fortalezas parecen ser: _____

Áreas donde puedo mejorar: _____